ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Διδακτορική διατριβή

ΜΙΧΑΛΗ ΑΠ. ΚΟΛΙΟΡΑΔΑΚΗ

Φωνολογικά λάθη ελληνόφωνων μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και μέθοδοι διόρθωσης με τις αρχές της Κλινικής Φωνολογίας

Συμβουλευτική Επιτροπή
Επόπτης : Μουδατσάκις Τηλέμαχος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Μέλη : Βάμβουκας Μιχάλης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2010

Στους γονείς μου
και στον Απόστολο
ως ελάχιστη αναγνώριση
της αμέριστης συμπαράστασής τους.

Language is me.
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 μεγάλωμα.
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)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

		Σελ.
Προλογικό σημείωμα – Ευχαριστίες		6
Περίληψη		9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ		10
1.	Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία	16
2.	Η Φωνολογία ως Επιστήμη	27
3.	Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και ο ρόλος της φωνολογικής δομής των λέξεων στη γλωσσική επικοινωνία	31
4.	Η Φωνολογική Επίγνωση: Το επίπεδό της στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία	39
5.	Η Ανάγνωση και οι γνωστικές λειτουργίες που τη συνθέτουν	45
6.	Ο ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης στην Ανάγνωση και στην Ορθογραφία	54
I.	Η φωνολογική επίγνωση ως υποβοηθητικός παράγοντας κατά τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης	55
II.	Η φωνολογική επίγνωση ως συνέπεια της κατάκτησης της ικανότητας ανάγνωσης	58
III.	Φωνολογική επίγνωση και εκμάθηση της ανάγνωσης: αμφίδρομη σχέση	59
7.	Τα στάδια Φωνητικής και Φωνολογικής εξέλιξης του παιδιού	61
7.1	Στάδια της Φωνητικής εξέλιξης	61
7.2	Στάδια της Φωνολογικής εξέλιξης	63
8.	Ο κλάδος της Κλινικής Φωνολογίας: Θεραπευτική παρέμβαση	70
8.1	Στάδια θεραπευτικής παρέμβασης	70
8.1.α	Η κλινική εκτίμηση του λόγου	70
8.1.β	Η διάγνωση των προβλημάτων	71
8.1.γ	Οι στόχοι και η πορεία της φωνολογικής θεραπείας	73
9.	Η αξιολόγηση του λόγου των παιδιών: Φωνολογικά – φωνητικά λάθη	75
9.1	Κατηγορίες Φωνολογικών σφαλμάτων	77
9.1.α	Αντικαταστάσεις φωνημάτων	77
9.1.β	Παράλειψη- Προσθήκη τμημάτων	79
9.1.γ	Μετάθεση, Αφομοίωση και Ανομοίωση	79
9.1.δ	Η λειτουργία του Φύλλου Αξιολόγησης Προφοράς	80
10.	Μοντέλο Φωνητικής και Φωνολογικής συνειδητοποίησης και αποκατάστασης: Βασικές αρχές και στάδια	83
I.	Θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές θεραπευτικής παρέμβασης	84
II.	Τα στάδια της θεραπευτικής παρέμβασης	85
11.	Γνωρίσματα – Δυσκολίες φωνολογικών ασκήσεων για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης	97
12.	Φασματική Ανάλυση της Φωνής	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β – Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.	Η προβληματική και η αναγκαιότητα της έρευνας	111
2.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	113
3.	Ερευνητικές στρατηγικές	115
4.	Μέσα συλλογής δεδομένων	119
4.1	Δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν θεραπευτικά στην πειραματική ομάδα για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, ανά φωνολογικό λάθος	127
4.1.α	1^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /δ/ από το /β/	127
4.1.β	2^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /θ/ από το /φ/	135
4.1.γ	3^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /β/ από το /δ/	143
4.1.δ	4^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /φ/ από το /θ/	151
4.1.ε	5^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /ξ/ από το /τσ/	159
4.1.στ	6^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /ρ/ από το /λ/ ή παράλειψη του /ρ/	168
4.1.ζ	7^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /σ/ από το θ/ ή από το /ç/	176
5.	Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	187
6.	Συμπεράσματα – προτάσεις	199

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 204

- Τεστ Άρθρωσης: 336 καρτέλες με εικόνες για τους φωνηεντικούς και συμφωνικούς φθόγγους της ελληνικής γλώσσας 205
- Δείγμα καρτέλας με τις πραγματικές διαστάσεις της εικόνας 240
- Στάδια λειτουργικού Προγράμματος Φωνητικής – Φωνολογικής Συνειδητοποίησης και Διόρθωσης (βλ. Κεφ. 10)
  Η προετοιμασία για την άρθρωση
  Στάδιο (δ2): Πρακτικές προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών 242
- 111 Δραστηριότητες – Φωνολογικές ασκήσεις για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης 250

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 281

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία – που κατατίθεται ως συμβολή στην ανάπτυξη μιας παιδείας του προφορικού και του γραπτού λόγου – εντάσσεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών β΄ κύκλου και εστιάζεται *στην ανάπτυξη του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στόχος είναι ο εντοπισμός φωνολογικών λαθών κατά την εκφορά του λόγου και η διορθωτική παρέμβαση προκειμένου να επιτευχθεί μια γνωστική αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος των μαθητών αυτών. Επίσης, δίνονται παραδείγματα φασματικής ανάλυσης και επεξεργασίας της φωνής, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία περαιτέρω μελετών που με την υποστήριξη της Γλωσσικής Τεχνολογίας θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση διαταραχών λόγου.

Όσοι ασχολούνται με την Αγωγή του αναπτυσσόμενου ανθρώπου αναγνωρίζουν ότι η μελέτη της γλώσσας του παιδιού συνιστά μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ερευνητική περιοχή. Η σημασία της γλώσσας είναι αισθητή σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και οι δυσλειτουργίες της επιφέρουν συχνά δυσχέρειες επικοινωνίας και προσαρμογής. Μια σημαντική παράμετρος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι η ικανότητα να σκέφτεται για τη δομή και τη λειτουργία της γλωσσικής διαδικασίας. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο βαθμός φωνολογικής επίγνωσης των προαναγνωστών αποτελεί ασφαλή πρόβλεψη της μετέπειτα αναγνωστικής τους ικανότητας ακόμη και ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη τους. Ωστόσο, στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες γνώσεις για τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης, τη σπουδαιότητά της και τους τρόπους αντιμετώπισης φωνολογικών λαθών που οφείλονται σε εσφαλμένη ή ανεπαρκή οργάνωση του φωνολογικού συστήματος των παιδιών και εκδηλώνεται με αποκλίσεις στο λόγο τους. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί στον τομέα αυτό και οι δάσκαλοι ελάχιστα έχουν ενημερωθεί στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών.

Αυτό ήταν ένα βασικό κίνητρο εμπλοκής σ' αυτό το ερευνητικό πεδίο, καθώς επίσης, και το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί *πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης* εντός σχολικής τάξης του δημοτικού σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα που να περιλαμβάνει καθημερινή εξάσκηση των παιδιών με δραστηριότητες και ασκήσεις για φωνολογική θεραπεία. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη ανέλαβε την *κλινική εκτίμηση* του λόγου ελλήνων μαθητών, τη *διάγνωση* των

αποκλίσεων στο λόγο τους και τη *φωνολογική θεραπεία* με στόχο την αναδόμηση των φωνολογικών σχημάτων στο μυαλό των μαθητών αυτών.

Η πορεία για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και επίπονη συνάμα. Η ερευνητική προσέγγιση του αντικειμένου της μελέτης απαίτησε κλινική και πειραματική μέθοδο, καθώς επίσης σχολαστική μελέτη ξένων βιβλιογραφικών πηγών.

Παραδίδοντας σήμερα την εργασία αυτή στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με βοήθησαν σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της διατριβής. Χωρίς τη βοήθειά τους, τη συμπαράσταση τους και την ενθάρρυνση που μου έδειξαν θα ήταν αδύνατη η υπέρβαση των δυσκολιών και η τελική ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Ιδιαιτέρα, όμως, επιθυμώ να εκφράσω τις ειλικρινέστερες και θερμότερες ευχαριστίες μου προς τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: Τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Τηλέμαχο Μουδατσάκι, ο οποίος έφερε την κύρια ευθύνη για την εποπτεία της εργασίας. Τους Καθηγητές κ. Μιχάλη Βάμβουκα και κ. Νικόλαο Παπαδογιαννάκη για την άριστη καθοδήγηση, τις εύστοχες και λεπτομερείς υποδείξεις τους στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, τις πολύτιμες παρατηρήσεις και συμβουλές, καθώς και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν από την αρχή ως το τέλος της διατριβής.

Εγκάρδιες ευχαριστίες απευθύνω στους Διευθυντές και τους δασκάλους των Σχολικών Μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα, για το πραγματικό ενδιαφέρον και για τη βοήθεια που μου προσέφεραν. Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους μικρούς μαθητές που συμμετείχαν ως δείγμα της έρευνας. Η χαρά, ο ενθουσιασμός και η προθυμία τους για τις δραστηριότητες και τις φωνολογικές ασκήσεις που τους ανέθετα μου έδινε κουράγιο να αντιμετωπίσω τις απρόβλεπτες δυσκολίες του έργου που είχα αναλάβει.

Ιδιαίτερα ευγνώμων αισθάνομαι προς τη Νηπιαγωγό, κάτοχο master στις Επιστήμες της Αγωγής και Φιλόλογο κ. Κατερίνα Κορακάκη για τη φιλολογική επιμέλεια των κειμένων, τις υποδείξεις της για την εκπόνηση του «*τεστ άρθρωσης*», την άριστη χρήση Η/Υ όσον αφορά τη μορφοποίηση της μελέτης, καθώς και προς τον εξαιρετικό φίλο και συνάδελφο εκπαιδευτικό κ. Αντώνη Συννεφάκη για την υποστήριξη με τις εξειδικευμένες παρεμβάσεις του στην επεξεργασία και διαμόρφωση των αρχείων.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τον εκπαιδευτικό κ. Τζόκα Κωνσταντίνο για την ψηφιακή επεξεργασία των βιντεοσκοπημένων λήψεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κλινικής εκτίμησης του λόγου των μαθητών και της θεραπευτικής παρέμβασης, υλικό που συνοδεύει την παρούσα μελέτη.

Ακόμα, αισθάνομαι υποχρέωση και ευχαριστώ εκ βαθέων τον Καθηγητή - Ερευνητή του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) κ. Νικόλαο Γλάρο για την προθυμία του να με υποστηρίξει σε θέματα που αφορούσαν την επεξεργασία και ανάλυση φωνής με τη βοήθεια της Γλωσσικής Τεχνολογίας – επιστημονικό πεδίο πρωτόγνωρο, αλλά πολύ ενδιαφέρον για μένα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους γονείς μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους στη δημιουργία του παρόντος πνευματικού πονήματος και ιδιαίτερα το μικρό γιο μου Απόστολο, μαθητή Στ΄ τάξης, που συνεχώς με εκπλήσσει με το λόγο του, μου δίνει ερεθίσματα για προβληματισμό και με βοηθά να διαπιστώνω συνεχώς ότι η γλώσσα είναι το γέλιο, το μεγάλωμα, η αγάπη.

Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2010 Μιχάλης Απ. Κολιοραδάκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά αφενός στη θεωρητική τεκμηρίωση της Κλινικής Φωνολογίας, στις βασικές αρχές της και στη σημαντικότητα της φωνολογικής επίγνωσης στην εκφορά του προφορικού λόγου. Αφετέρου εστιάζει στην αξιολόγηση του λόγου μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, στη διάγνωση φωνολογικών λαθών και στη θεραπευτική παρέμβαση με στόχο την αναδόμηση του φωνολογικού συστήματος των μαθητών αυτών.

Εφόσον ο πρωταρχικός σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία, στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διόρθωση των γλωσσικών παραδρομών των παιδιών, οι οποίες εκδηλώνονται με φωνολογικά λάθη κατά τη χρήση της γλώσσας που επιδρούν στην κατανόηση του λόγου.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας προτείνονται και εφαρμόζονται φωνολογικές ασκήσεις – δραστηριότητες ως θεραπευτική παρέμβαση σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, που έχουν χαμηλό βαθμό φωνολογικής επίγνωσης και εμπίπτουν σε φωνολογικά λάθη, προκειμένου οι μαθητές αυτοί να αντιληφθούν τη διαφοροποιητική λειτουργία των ήχων και τη σημασία της. Έτσι, μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και παιγνιώδεις διαδικασίες, συνδέεται η γλώσσα με την επικοινωνία και γίνεται κατανοητή η συλλαβική και φωνημική δομή του προφορικού λόγου.

SUMMARY

This research initially focuses on the theoretical background of Clinical Phonology, its basic principles and the importance of phonological awareness during utterances. It is also concerned with evaluating the speech of children in the first grade of primary school, diagnosing phonological errors and intervening therapeutically in order to reconstruct the phonological system of these students.

Since the primary goal of language is communication, teachers aim at correcting linguistic slips of their students. These slips are apparent in phonological errors, when using linguistic patterns which affect understanding.

The research proposes and examines phonological exercises: activities which aim to correct the speech patterns of students in the first grade of primary school with poor phonological awareness and who, as a result, make phonological errors. The aim of these exercises is to make students understand the differentiating function of sounds and the importance of this function. Consequently, through specific educational activities and games, language is linked with communication and students are made aware of the syllabic and phonemic structure of their utterances.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα, ως γνωστόν, αποτυπώνει τον πολιτισμό που καλείται να υπηρετήσει. Επομένως, οι απαιτήσεις ανεπτυγμένων μορφών πολιτισμού τοποθέτησαν σε υψηλό σημείο τον πήχη και για τις αντίστοιχες γλώσσες. Η ελληνική γλώσσα, ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία των γλωσσών καθώς σφυρηλατήθηκε στο εύρος τριάντα αιώνων υπηρετώντας τη φιλοσοφία, την επιστήμη αλλά και τον πολιτικό - ρητορικό λόγο διακρινόμενη για τη λεξιλογική της ποικιλία που επέτρεψε να διατυπωθούν με σαφήνεια οι λεπτές αποχρώσεις των εννοιών αλλά και με στιβαρότητα να συγκροτηθεί η επιχειρηματολογία. Αποτέλεσε το εργαλείο που με τη λεπτότητα, την αισθητική, το συγκινησιακό του υπόβαθρο, τη λαϊκή χαλαρότητα επέτρεψε τη σύνθεση του αρχαίου δράματος (από την τραγωδία ως την κωμωδία). Συνάμα αποτέλεσε τον δίαυλο διάδοσης του ευαγγελικού λόγου στην απλούστερη μορφή της, ενώ ανταποκρίθηκε στις υψηλές απαιτήσεις της πατερικής θεολογίας και των απολογητών της χριστιανικής ορθοδοξίας.

Στα νεώτερα χρόνια, αφού πέρασε με επιτυχία τις συμπληγάδες της διγλωσσίας αφομοίωσε τη διαφορετικότητα των επιμέρους πτυχών της για να αναχθεί σε γλώσσα δυνατή, με ποικιλία, εύρος κι ευελιξία που αναδείχθηκε από δημιουργούς όπως ο Σεφέρης κι ο Ελύτης, αλλά κι ο Εμπειρίκος, ο Παλαμάς, ο Ρίτσος κι ο Αναγνωστάκης. Η διαφορετικότητα της ποιητικής έκφρασης αυτών αναδεικνύει ανάγλυφα τις εκφραστικές δυνατότητες και τον απαράμιλλο πλούτο της ελληνικής. Η διαπίστωση του Οδυσσέα Ελύτη, στην ομιλία του, τον Δεκέμβριο του 1979, με αφορμή την τελετή απονομής στον ίδιο του Βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας, επιβεβαιώνει τα παραπάνω. Συγκεκριμένα σημειώνει «στο μάκρος είκοσι πέντε αιώνων δεν υπήρξε ούτε ένας, επαναλαμβάνω ούτε ένας, που να μην γράφτηκε ποίηση στην ελληνική γλώσσα. Να τι είναι το μεγάλο βάρος παράδοσης που το όργανο αυτό σηκώνει», αναδεικνύοντας από την οπτική του δημιουργού, την ιδιαίτερη θέση της Ελληνικής έναντι των υπόλοιπων γλωσσών.

Η ελληνική γλώσσα ανήκει στις λεγόμενες κλασικές γλώσσες, δηλαδή επιτρέπει τη σύνθεση νέων λέξεων με τη χρήση θεμάτων και ριζών λέξεων που προέρχονται από προγενέστερες μορφές της. Με τον τρόπο αυτόν έχει τροφοδοτήσει όλες τις υπόλοιπες γλώσσες του λεγόμενου δυτικού πολιτισμού. Η ορολογία των επιστημών όπως της ιατρικής, της φυσικής, της αστρονομίας, της φιλολογίας έχει

τροφοδοτηθεί από την ελληνική. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης των δυτικών από την Αναγέννηση και εξής εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των Ευρωπαίων ως σήμερα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2005), λέξεις όπως θεωρία, εμπειρία, μέθοδος, οργάνωση, σύστημα, πρόβλημα, μουσική, ρυθμός, μελωδία, πολιτική, δημοκρατία, ενέργεια, δράμα, ιστορία, σχολείο, Ευρώπη και χιλιάδες άλλες εμπλούτισαν το διεθνές λεξιλόγιο. Ωστόσο, οι απλοί χρήστες της Αγγλικής ούτε καν υποψιάζονται ότι συνιστούν ελληνικά δάνεια προς τη γλώσσα τους. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο ίδιος, κατά τον Κωνσταντινίδη (1991), από τις 166.724 αγγλικές λέξεις που περιλαμβάνονται για παράδειγμα στο αγγλικό λεξικό του Webster, οι 35.136 θεωρούνται ελληνικές ή ελληνογενείς.

Παρά τις ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς το λεξιλόγιο, την ορθογραφία και τις αλλαγές ως προς τη γραμματική και συντακτική δομή της η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει ενότητα διαχρονική γεγονός που πιστοποιείται από λέξεις όπως «ουρανός, θάλασσα, γη παιδεία, γλώσσα, ελευθερία, αδελφός, φίλος, αγαπώ, βλέπω, επιθυμώ, καλός, κακός, αύριο, ναι, ούτε, και, πως κλπ.». Αυτές δε νοούνται ούτε αρχαίες, ούτε βυζαντινές, ούτε νέες καθώς απαντώνται για αιώνες με την ίδια ή διαφορετική σημασία, με παραλλαγές τυπολογικές ή μη (Μπαμπινιώτης, 2005). Ο Σεφέρης κατά τον ίδιο, επεσήμανε το φαινόμενο με τη διαισθητική προσέγγιση του ευαίσθητου δημιουργού: «Η ελληνική γλώσσα, ο άνθρωπος, η θάλασσα […]. Για κοιτάξτε πόσο θαυμάσιο πράγμα είναι να λογαριάζει κανείς πώς, από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως και τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα. Κι αυτό δε σταμάτησε ποτέ, είτε σκεφτούμε την Κλυταιμνήστρα που μιλά στον Αγαμέμνονα, είτε την Καινή Διαθήκη, είτε τους ύμνους του Ρωμανού και του Διγενή Ακρίτα, είτε το Κρητικό Θέατρο και τον Ερωτόκριτο, είτε το δημοτικό τραγούδι!». Η δυναμική της ελληνικής γλώσσας διαπιστώνεται κι από το γεγονός ότι ενσωματώνει στον κορμό της ξένες λέξεις επί αιώνες προσαρμόζοντάς τες στο γραμματικό της σύστημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην μπορούμε εύκολα να ισχυριστούμε την ξενική προέλευση τους. Λέξεις όπως οθόνη, πόρτα, παράδεισος επιβεβαιώνουν αυτήν τη διαπίστωση.

Ωστόσο η ισχύς της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με το γεγονός ότι σ' αυτήν εκφράστηκαν μεγαλειώδεις ιδέες του ανθρωπίνου πνεύματος, οι οποίες στιγμάτισαν την πνευματική ιστορία της ανθρωπότητας. Η πρωτοτυπία, η μοναδικότητα των ιδεών αυτών επέβαλε και την εδραίωση των ανάλογων λέξεων παγκοσμίως. Ο μεγάλος γλωσσολόγος R. H. Robins (1990, παράθεση σε Μπαμπινιώτη 2005),

σημειώνει: «Η πνευματική ζωή της Ευρώπης στο σύνολο της - η φιλοσοφική, η ηθική, η πολιτική και αισθητική της σκέψη - έλκει την καταγωγή της από το έργο των Ελλήνων στοχαστών. Με τους Έλληνες, όσο με κανέναν άλλο αρχαίο ή σύγχρονο πολιτισμό, ο άνθρωπος αισθάνεται μίαν αναντίρρητη πνευματική συγγένεια». Παράλληλα, κατά τον ίδιο, με την ελληνική γλώσσα συντελέστηκαν οι εμπορικές συναλλαγές μεταξύ των λαών της ανατολής πρώτα κατά την ελληνιστική περίοδο και στη συνέχεια κατά τη ρωμαϊκή. Η γλώσσα αυτή στη διεθνή της μορφή κατέστη δίαυλος διακίνησης ιδεών θρησκευτικής φύσης κι ευρύτερα πολιτικού και φιλοσοφικού στοχασμού στους λαούς αυτούς, δανειζόμενη παράλληλα στοιχεία από αυτούς και την κουλτούρα τους. Ο Γερμανός βυζαντινολόγος Karl Krumbacher (1905, παράθεση σε Μπαμπινιώτη 2005) έχει γράψει: «Οὐ μόνον ὡς μέσον συνεννοήσεως, σύμπαντος του ἑλληνικοῦ και ἑλληνίζοντος κόσμου εἰς τά ἀπώτατα αὐτοῦ μέρη και εἰς διαφορώτατα φῦλα και κοινότητας ἐχρησίμευεν ἡ ζῶσα ἑλληνική κοινή γλῶσσα τῶν ἀλεξανδρεωτικῶν και ρωμαϊκῶν χρόνων, ἀλλά ἦτο καί ἡ γλῶσσα τοῦ Εὐαγγελίου, ἡ γλῶσσα τῆς διεθνοῦς επικοινωνίας τῶν βαρβάρων μετά τῶν Ἑλλήνων και τῶν Ρωμαίων, καί δή και των βαρβάρων προς ἀλλήλους, τελευταῖον καί ἐπίσημος γλῶσσα του κράτους, ἐν ὀλίγαις λέξεσιν ἐξετέλει ἔργον παγκοσμίου γλώσσης». Οι Έλληνες είχαν συναίσθηση της σύνθετης λειτουργίας της γλώσσας και γι' αυτό πρώτοι την μελέτησαν, θέλοντας να καταγράψουν τη δομή της και να αναλύσουν τις επιμέρους πτυχές της. Η ανάλυση της ελληνικής από τους αρχαίους γραμματικούς και φιλοσόφους αποτέλεσε θεμέλιο για τον τρόπο προσέγγισης των υπόλοιπων γλωσσών.

Η προηγούμενη συνοπτική παρουσίαση της ιστορικής διάστασης και σημασίας της ελληνικής γλώσσας με κανέναν τρόπο δεν αποτελεί επαρκής προσέγγιση. Άλλωστε η παρούσα εργασία δεν φιλοδοξεί να επιτύχει κάτι τέτοιο καθώς θα εστιάσει στους ελληνόφωνους μαθητές κι εκπαιδευτικούς που ασχολούνται μόνο με την Ελληνική, έχοντας ως στόχο την ορθή εκφορά και διδασκαλία της. Αντικείμενο αρκετών μελετητών έχει καταστεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας, όπως αυτός καλλιεργείται από τους δασκάλους στους μαθητές, ακολουθώντας τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Πώς λοιπόν είναι δυνατόν να πραγματωθεί αυτός ο χαρακτήρας, όταν εντοπίζονται εγγενείς ή επίκτητες δυσχέρειες κατά την εκφορά του λόγου από τους μαθητές; Μελετητές όπως οι L. S. Vygotski και J. Piaget συμφωνούν στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και στη

ικανότητα της να επιτρέπει στο παιδί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, να το κατανοήσει και να δράσει στα πλαίσια του.

Το παιδί πάντως της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας παρουσιάζει ανεπαρκή συνείδηση των λειτουργιών επικοινωνίας του λόγου, κυρίως στη γραπτή μορφή του, κυρίως επειδή δε διαθέτει αυξημένες εμπειρίες ως προς τη χρήση και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας σε σχέση με την προφορική μορφή της. Γι' αυτό και όταν διδάσκεται τη γραφή και την ανάγνωση δεν εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία αυτήν, έχοντας μία αόριστη αίσθηση της χρησιμότητάς της. (Βάμβουκας, 2007).

Η κατανόηση των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης συνιστά δυσχερή μεν αλλά σπουδαία γνωστική κατάκτηση, προκειμένου το παιδί να κατακτήσει την ικανότητα της επαρκούς επικοινωνίας. Οι στόχοι που τίθενται ως προς τη διδασκαλία κι εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής συνυφαίνονται αδιάσπαστα με τα μέσα, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκμάθησης αυτών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., τ.Β, 2003). Συχνά, κατά τη διδασκαλία κι εκμάθηση της ανάγνωσης εκπαιδευτικοί κι αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν περισσότερο στις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας παραβλέποντας την αναγκαιότητα επισήμανσης του απώτερου σκοπού εκμάθησης αυτής της δεξιότητας. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον θεωρούν πως ο σκοπός θα καταστεί αντιληπτός και θα τεθεί σε προτεραιότητα, αφού οι μαθητές κατακτήσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Όμως, μόνο η συνειδητοποίηση του στόχου θα δώσει την επαρκή ώθηση στο παιδί, ώστε να προσπαθήσει και να υπερνικήσει τις όποιες δυσκολίες. Χωρίς αυτήν κανείς δε μαθαίνει να διαβάζει. Καθοριστικός παράγοντας για ευελιξία της αναγνωστικής δεξιότητας θεωρείται η συνειδητοποίηση του λόγου για τον οποίο κάποιος επιθυμεί να γίνει αναγνώστης (Βάμβουκας, 1984).

Σε πρακτικό επίπεδο ουσιώδης παράμετρος, που διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης θεωρείται η επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου καθώς μάλλον συνδέεται αιτιωδώς με την εκμάθηση όχι μόνο της ανάγνωσης αλλά και της ορθής γραφής. Η συνειδητοποίηση της εσωτερικής φωνολογικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου (φωνημική - συλλαβική) αναπτύσσεται, πριν από την εκμάθηση της ανάγνωσης κι ανεξάρτητα απ' αυτήν, αποτελώντας ωστόσο προϋπόθεση της τελευταίας. Έχοντας υπ' όψιν αυτήν τη διαπίστωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε παρεμβάσεις που δε σταματούν μόνο στη συνειδητοποίηση της σημασίας του γραπτού λόγου για την επικοινωνία αλλά εστιάζουν στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού.

Μπορεί λοιπόν να προχωρήσει στην εξάσκηση κι τη συνακόλουθη αναβάθμιση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης κι ευαισθητοποίησης στους ήχους μίας γλώσσας ήδη κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Πρόκειται για προσπάθεια με ευεργετική επίδραση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία μπορεί να υπηρετηθεί τόσο από τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους). Έχει επισημανθεί άλλωστε ότι το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης συνιστά χαρακτηριστικό στοιχείο των αδύναμων αναγνωστών, ενώ το υψηλό αντίστοιχα επίπεδο παραπέμπει σε επαρκείς αναγνώστες, ιδιαίτερα στις διαφανείς γλώσσες όπου υπάρχει σταθερή αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος (Mattingly, 1984, Liberman, 1982). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μετρήσεις της φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων όχι μόνο επιτρέπουν προβλέψεις ως προς το ποια από αυτά θα εκδηλώσουν αργότερα αναγνωστικές δυσχέρειες αλλά και παρέχουν τη δυνατότητα αποτροπής ανάλογων προβλημάτων (Lundberg, 1994).

Συγκεκριμένα το εύρος της φωνολογικής επίγνωσης εκτείνεται από τη συνειδητοποίηση των ορίων των λέξεων ως την πλήρη φωνημική ανάλυση. Η πιο σημαντική από τις συνιστώσες της φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται η συνειδητοποίηση της έννοιας του φωνήματος (Snider, 1997). Έτσι, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας εξοικειώνονται με τη γραφή και την ανάγνωση διδασκόμενα τις αντιστοιχίες γραμμάτων και φωνημάτων (π.χ όταν ακούμε μία λέξη που αρχίζει από /κ/ γράφουμε κ.). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών αυτών ώστε να εντοπίζουν τα επιμέρους φωνήματα, δηλαδή να διακρίνουν τα φωνήματα που διαδεχόμενα συνθέτουν τη λέξη, π.χ. /κ/, /ο/, /τ/, /α/, συνιστά εξαιρετική προετοιμασία για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Όμως, κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζονται συχνά, παιδιά με δυσκολίες ως προς την άρθρωση ή τη διάκριση ήχων (φωνητικά ή φωνολογικά λάθη). Αυτές απορρέουν από την ισχνή συνειδητοποίηση της λειτουργικής διάκρισης των ήχων και ταξινόμησης τους σε σύστημα αντιθετικών μεταξύ τους σχέσεων. Τα λάθη αυτά συχνά δε λαμβάνονται υπ' όψιν από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς, οι οποίοι δεν κατανοούν τη φύση του σφάλματος και δεν εφαρμόζουν διορθωτικές παρεμβάσεις (φωνητικές ή φωνολογικές). Η κατάσταση αυτή επισύρει επιπτώσεις στην εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά κι επιτρέπει την εμπέδωση αρνητικών συνηθειών άρθρωσης στα παιδιά, τις οποίες και δύσκολα αποβάλλουν σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Αβίαστα, λοιπόν, προκύπτει η ανάγκη συστηματικής φωνητικής και φωνολογικής θεραπευτικής παρέμβασης και διόρθωσης των παιδιών προσχολικής και

πρώτης σχολικής ηλικίας, η οποία δύναται να αναληφθεί από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Σαφώς αυτή η παρεμβατική διαδικασία θα αποβεί πιο εποικοδομητική αν διεξαχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας μέσω παιγνιωδών πρακτικών και δραστηριοτήτων παρά αν λάβει τη μορφή μίας εντατικής διδακτικής προσέγγισης - δράσης.

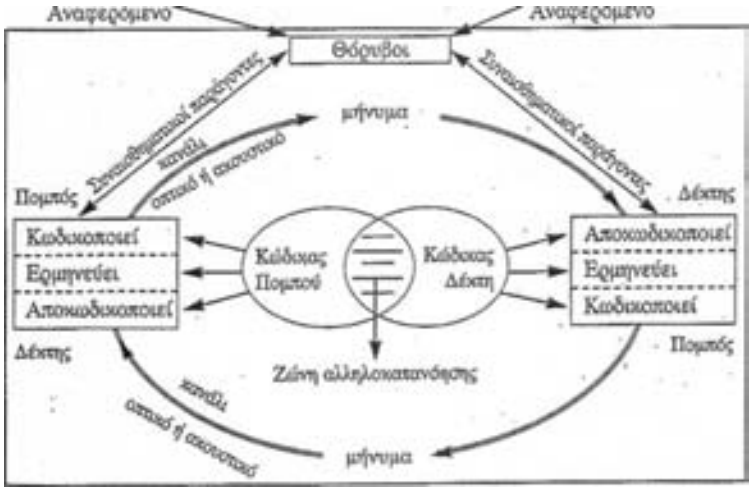
1. ΓΛΩΣΣΑ - ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Προσεγγίζοντας την έννοια της γλώσσας οι μελετητές επιδιώκουν να την ορίσουν εστιάζοντας στην ικανότητά της να αποτυπώσει την ανθρώπινη σκέψη (Humbolt, 1968) ή στη συμβολή της στην ανθρώπινη επικοινωνία (L. Bloom, 1978, Κατή, 1992) ή και στον συνδυασμό των δύο παραπάνω λειτουργιών της (Φιλιππάκη, 1992). Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των Saussure (1979) και Μπαμπινιώτη (1980). Ο μεν πρώτος διακρίνει τη γλώσσα σε λόγο κι ομιλία, μετερχόμενος τους όρους Langage, Langue, Parole, *Γλώσσα, Λόγος, Ομιλία* (Rede, Sprache, Sprechen) κι επισημαίνοντας ότι αντικείμενο της γλωσσολογίας συνιστά η γλωσσική ικανότητα κι όχι η ομιλία, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στη γλωσσική ικανότητα. Βασιζόμενος στους δύο παραπάνω ο Δράκος (1999), παρουσιάζει με λεπτομέρεια τις ποικίλες διαφοροποιήσεις της έννοιας «γλώσσα», χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα παραδείγματα: ως δυνατότητα που λαμβάνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης π.χ. «Η γλώσσα συνιστά ένα πρωταρχικό ανθρώπινο δικαίωμα.(Langage)», ή ως σύστημα που επιτρέπει την επικοινωνία των μελών μίας γλωσσικής κοινότητας π.χ. «Η εκμάθηση της κινέζικης γλώσσας θεωρείται έργο δυσχερές για τους αλλοδαπούς (Langue)» ή ως ομιλία, ατομικό λόγο που επιτρέπει την έκφραση π.χ. «Από έναν ψυχικό κλονισμό έχασε τη γλώσσα του, τη λαλιά του.(Parole)» ή ακόμη κι ως προσωπικό γλωσσικό ύφος π.χ. «Η γλώσσα του ώριμου άνδρα διαφέρει από αυτήν του νεώτερου».

Λόγος και ομιλία, λοιπόν, αποκτούν τη σχέση συνόλου με το υποσύνολο του, καθώς ο πρώτος αποτελεί έναν γενικό κώδικα στα πλαίσια ενός κοινωνικού συνόλου, ενώ η δεύτερη επιτρέπει την πραγμάτωση του πρώτου με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ανάλογο με το άτομο που ομιλεί. Ειδικότερα, ο λόγος συνιστά την εγγενή, ασύνειδη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας, που επιτρέπει την προσαρμογή του ατόμου σε κάθε επικοινωνιακό περιβάλλον, ενώ η ομιλία αποκαλύπτεται ως η εφαρμογή της γνώσης σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικών και συντακτικών κανόνων, που διαθέτει το άτομο για τη γλώσσα, με τη συνδρομή των αισθήσεων. Ο λόγος διαρκεί ακόμη κι αν απωλεσθεί η ικανότητα της ομιλίας.

Η γλωσσική μας εξέλιξη, στο επίπεδο της ομιλίας συντελείται σε έξι διαφορετικά επίπεδα: α) φωνολογικό, β) συντακτικό, γ) σημασιολογικό, δ) φωνητικό, ε) πραγματολογικό, στ) μορφολογικό. Με βάση αυτά προσδιορίζεται το λεξιλόγιο όλων των γλωσσών, ενώ συγκροτούνται προτάσεις που διαθέτουν λογικό νόημα,

αποτυπώνοντας τις ποικίλες φωνολογικές εκφράσεις. Έτσι, καθίσταται δυνατή η επικοινωνία των κοινωνικών μελών. Αυτή η διαδικασία υπηρετεί διαφορετικούς στόχους - λειτουργίες της γλώσσας - ανάλογα και με την επικοινωνιακή περίσταση, όπως πληροφόρηση, παρότρυνση, ευχή, εντυπωσιασμό, ενθάρρυνση, πειθώ κ.λπ. Τα στοιχεία που συνθέτουν μία κατάσταση επικοινωνίας αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα (Βάμβουκας, 2007):



Στοιχεία της γλωσσικής επικοινωνιακής κατάστασης

Η επικοινωνία θεωρείται πράξη εδραίωσης σχέσεων μεταξύ δύο προσώπων, του ομιλητή/ πομπού και του δέκτη/ακροατή/ αναγνώστη, κατά τις οποίες ο μεν πρώτος αποστέλλει ένα μήνυμα, ενώ ο δεύτερος δέχεται ένα μήνυμα (προφορικό ή γραπτό) διαμέσου της ακουστικής διόδου (καναλιού) στον προφορικό λόγο, της οπτικής στον γραπτό λόγο προκειμένου να συνεννοηθούν συνδιαλεγόμενοι. Τα κοινωνικά σήματα, τα συναισθήματα, η κίνηση, η εξωτερική εμφάνιση κι άλλες παράμετροι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο τόσο για τον πρώτο όσο και για τον δεύτερο. Συχνά, ο πομπός δρα αυτόματα ή πάντως ασυναίσθητα. Αντίθετα, ο δέκτης αφομοιώνει κι αποκωδικοποιεί μέσω των δικών του δυνατοτήτων, αναλύοντας καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τον πομπό και για τις οποίες ο πρώτος δε διαθέτει επίγνωση. Παρεμβάλλονται δηλαδή στην επικοινωνία, ως σχετικές με το κύριο μήνυμα, ασύνειδες εκδηλώσεις. Όπως διαπιστώνεται κι από το σχήμα, η επικοινωνία προϋποθέτει την εναλλαγή πομπού και δέκτη. Τα βέλη που παριστάνουν το κανάλι (τον δίαυλο) της επικοινωνίας - προφορικής ή γραπτής - δηλώνουν την επαφή μεταξύ πομπού (ομιλητή - συγγραφέα ή παραγωγού του μηνύματος) και δέκτη (ακροατή - αναγνώστη ή αποδέκτη του μηνύματος) (Βάμβουκας, 1991). Η αντιστροφή των

ρόλων, δηλαδή ο μετασχηματισμός του δέκτη σε πομπό κι αντίστροφα επιτρέπει τη συνειδητοποίηση (από τον αρχικό πομπό) των παραπάνω εκδηλώσεων (μορφασμών, τικ, κλπ).

Η αντίδραση του δέκτη, κατά τον ίδιο, ορισμένες φορές, υποδηλώνει ότι δε βρίσκεται σε εγρήγορση, ώστε να αποδεχθεί το μήνυμα. Η απαιτούμενη ετοιμότητα συνιστά συνάρτηση πολλών παραγόντων. Ένα μήνυμα που αποστέλλεται δεν εισπράττεται πάντοτε σύμφωνα με τις προθέσεις του πομπού, αλλά η κατανόησή του εξαρτάται από την παιδεία, την ευρύτητα του πνεύματος, τη συναισθηματική νοημοσύνη του δέκτη, την οπτική του γωνία, τη χρονική στιγμή, τον χώρο, τη φυσική κατάσταση του οργανισμού τη δεδομένη στιγμή π.χ. σημάδια κόπωσης κ.ά.

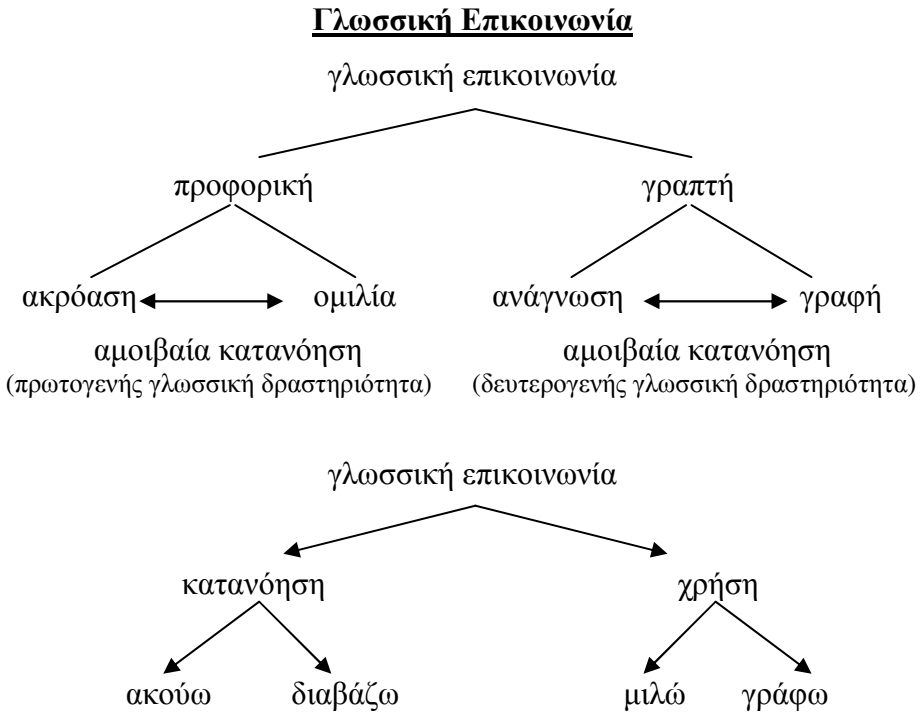
Προκειμένου πάντως να συντελέσει το κανάλι, ο δίαυλος στην επαφή πομπού και δέκτη, δηλαδή στην ανταλλαγή νοημάτων (συν-εννόηση), επιβάλλεται τα προς μετάδοση στοιχεία (σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα) να μετασχηματιστούν (κωδικοποιηθούν) από τον πομπό κι έπειτα να προσληφθούν από τον δέκτη και να μετασχηματιστούν (αποκωδικοποιηθούν) αντίστροφα.

Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2007), ο μετασχηματισμός τους συντελείται με τη χρήση ηχητικών σημείων (φωνημάτων) στον προφορικό λόγο και οπτικών σημείων (γραφημάτων) στον γραπτό λόγο, τα οποία πομπός και δέκτης ανακαλούν από τη μνήμη τους. Αυτά επιβάλλεται να είναι κοινά και στους δύο, ώστε να κατανοεί ο ένας τον άλλο. Στην αντίθετη περίπτωση ανταλλαγή μηνυμάτων δε συντελείται, ενώ επικοινωνία δεν εγκαθίσταται. Το σύνολο των σημείων ονομάζεται «κώδικας επικοινωνίας» και το μέρος των κοινών σημείων, «ζώνη αλληλοκατανόησης». Θεμελιώδης προϋπόθεση για την εδραίωση επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη θεωρείται η κατοχή της κλείδας των συμβόλων ή των σημείων του κώδικα επικοινωνίας και ειδικότερα του γλωσσικού κώδικα.

Ωστόσο, αν δεχτούμε ότι στην επικοινωνία παρεμβάλλονται κι αστάθμητοι παράγοντες, το πρόβλημα επικοινωνίας αποβαίνει φανερό. Αν μάλιστα σκεφτούμε ότι η μαθησιακή διαδικασία πρωτίστως συνιστά ζήτημα επικοινωνιακής φύσεως θα κατανοήσουμε την προτεραιότητα για «προσαρμογή στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού» (Montessori, 1969, Gagne, 1978) που θέτει η παιδαγωγική επιστήμη ως προς την επαφή δασκάλου – μαθητή, ή την υιοθέτηση της παιδαγωγικής αρχής του «έντιμου τρόπου» (Bruner, 1973) από τον δάσκαλο. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο δάσκαλος οφείλει να σταθμίζει αν ο μαθητής αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που του δίνονται πριν συνεχίσει την προσπάθεια του περαιτέρω. Έτσι ο μαθητής βαθμιαία

θα κατακτήσει την ικανότητα περαιτέρω αποκωδικοποίησης πιο σύνθετων μηχανισμών.

Ειδικότερα, τώρα, ως προς τη διαδικασία εκμάθησης μίας γλώσσας ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει την ικανότητα επικοινωνίας μέσω αυτής. Δηλαδή οφείλει να συνθέτει νοήματα (να ομιλεί και να γράφει) ή/και να προσλαμβάνει νοήματα (να ακούει και να διαβάζει) διαμορφώνοντας την ομιλία του ή το γραπτό του σύμφωνα με τον επιδιωκόμενο στόχο, το συνομιλητή ή τον αναγνώστη. Παράλληλα, απαιτείται να αναπτύξει την ικανότητα προσαρμογής του γραπτού ή προφορικού του λόγου στις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίστασης (Βάμβουκας, 2007, Μπασλής 2006, βλ. και παρακάτω σχήμα).



Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα, Νεφέλη

Συμπερασματικά οι γλώσσες ως συστήματα επικοινωνίας χαρακτηρίζονται από συνθετότητα και πολυμορφία με αποτέλεσμα μεταξύ πομπού και δέκτη να μην υπάρχει απόλυτη συμβατότητα, γεγονός που επιτρέπει παρανοήσεις. Συνεπώς η εκπαίδευση αποσκοπεί στην αύξηση της ζώνης αλληλοκατανόησης των ανθρώπων, προκειμένου να υπερπηδηθούν τα ποικίλα προσκόμματα που δημιουργούν στην επικοινωνία παράγοντες κοινωνικοί ή ψυχολογικοί. Ένας από αυτούς τους

παράγοντες συνιστά κι η αισθητική του προφορικού λόγου - το προσωδιακό ύφος. Μπορεί, ωστόσο να αποβεί ενισχυτικός παράγοντας στην επικοινωνία αν καλλιεργηθούν κατάλληλα οι ιδιότητες της φωνής, κατά τον Μουδατσάκι (2000), οι οποίες και παρατίθενται:

1.Η ένταση

Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (2000), η ένταση συνιστά τη θεμελιακή ιδιότητα της φωνής στο θέατρο αλλά και στις φωνητικές δράσεις στο σχολείο, για παράδειγμα στην ανάγνωση, η οποία συνιστά και το καθοριστικό βήμα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Συνδέεται με την κινητικότητα , το πλάτος των δονήσεων των φωνητικών χορδών, καθώς και την ποσότητα του εκπνοϊκού ρεύματος κατά τη φώνηση. Η αύξηση της έντασης του λόγου, συνδυάζεται με τη μεταβολή της υπογλωττιδικής πίεσης κι επιβάλλεται από τις συνθήκες εκφοράς του λόγου, το άμεσο περιβάλλον του ομιλητή, από τις συναισθηματικές απαιτήσεις και το περιεχόμενο του μηνύματος (Παπακωνσταντίνου, 1989). Στο σχολείο, ο δάσκαλος διεκδικεί την ένταση της φωνής του μαθητή κατά την ανάγνωση, καθώς έτσι του δίνεται η ευκαιρία να παρατηρήσει και να αποκαταστήσει την καθαρότητα/διαύγεια, τη σταθερότητα, αλλά και τις άλλες ιδιότητες της φωνής, αφού η αύξηση της έντασης μεγεθύνει τις αρετές, αλλά και τα προβλήματα λόγου του ομιλούντος (Μουδατσάκις, 2000). Έρευνες κατέδειξαν ότι σε περιπτώσεις δυσαρθρίας έχει παρατηρηθεί διαφορά έντασης της τάξης των 7-10 dB από τη συνήθη εκφορά λόγου, όταν στο πείραμα χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενες φράσεις (Dromey, 2000), ενώ η διαφορά έντασης ήταν της τάξεως των 5-6 dB, όταν στο πείραμα εισάγεται κανονικό κείμενο συνεχούς ροής (Tjaden & Wilding, 2004).

2. Η ευελιξία (ή πολυτονικότητα)

Η ιδιότητα αυτή κατά τον Μουδατσάκι (2000), αναφέρεται στην ελαστικότητα της φωνής και στην εναλλαγή των τόνων και των εντάσεων κατά τον προφορικό λόγο. Ο ομιλητής ,λοιπόν, οφείλει να εντείνει τη φωνή του σε μία κλίμακα τριών ή τεσσάρων τόνων. Ο κάθε τόνος δίνει τότε διαφορετικό ήχο άλλοτε οξύ (πρίμο), με τη συχνότερη δόνηση των φωνητικών χορδών από το ρεύμα της εκπνοής κι άλλοτε αμβλύ (μπάσο) με την αντίστοιχη μειωμένη συχνότητα της δόνησης των ίδιων χορδών. Η εναλλαγή αυτή μέσω των διαφοροποιήσεων που επιτρέπει η τονική κλίμακα ενεργοποιεί το συναίσθημα, κι εντείνει την εντύπωση που δημιουργεί ένα κείμενο στον ακροατή. Για παράδειγμα ένα κείμενο που αφορά σε ένα ανδραγάθημα

απαιτεί διαφορετικά φωνητικά χρώματα, τόνους κι εντάσεις από ένα που αφυπνίζει τη μελαγχολική αναπόληση και τη νοσταλγία.

Η ευελιξία της φωνής του μαθητή κατά την ανάγνωση προσδιορίζεται από τα ψυχογλωσσικά δεδομένα της στιγμής καθώς κι από το τι ζητά ο δάσκαλος από τον αναγνώστη, ποια η θέση του για την αφομοίωση μίας φωνητικής συνείδησης στην τάξη και από το πώς συναρτά την ορθοφωνία με την κατανόηση των κειμένων. Η καλλιέργεια της ευελιξίας προϋποθέτει μακρά φωνητική άσκηση, η οποία συντελεί και στην απόκτηση της φωνητικής και φωνολογικής συνείδησης. Πρόκειται για σημαντική διαπίστωση καθώς η ευελιξία της φωνής συνδέεται με τη δυνατότητα των φωνητηρίων οργάνων, καθώς αλλάζουν θέσεις για τον σχηματισμό των φθόγγων κατά την ομιλία. Ο μαθητής πάντως για να επιτύχει την κατάλληλη ευελιξία δεν αρκεί να γνωρίζει τη διαφοροποιό αξία των φωνημάτων που προκύπτουν από τους φθόγγους αλλά και τις αλλοφωνικές (Crystal, 1980, παράθεση σε Μουδατσάκι, 2000) δυνατότητες των ίδιων, τις διαφορετικές, εναλλακτικές δηλαδή φωνητικές εικόνες του κάθε φθόγγου.

3. Η ευρυθμία

Η ιδιότητα αυτή, όπως αναφέρει ο ίδιος, συνδέεται με τα διαστήματα βάσει των οποίων ανακύπτει στη φωνητική αλυσίδα ο επόμενος ήχος, φθόγγος. Αυτό που ενδιαφέρει την εύρυθμη άρθρωση είναι η κανονικότητα των διαστημάτων εισόδου του ενός ήχου μετά τον άλλο. Τα ίδια διαστήματα ελέγχουν την ταχύτητα της ομιλίας των υποκριτών (ηθοποιών) κατά το είδος και τη διδασκαλία ενός έργου, προκειμένου να αποδοθούν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις ή μεταπτώσεις . Μία ομιλία αργού ρυθμού υποδηλώνει αμηχανία, δειλία, εσωστρέφεια, αμφιβολία, μία μέσου ρυθμού αναδεικνύει εμπιστοσύνη, σοβαρότητα, αυτοπεποίθηση, αυτάρκεια. Μία ταχέος ρυθμού αποκαλύπτει συναίσθημα χαράς, θάρρους, έξαψης, ενθουσιασμού, οργής. Τέλος, μία υπερ - ταχέος ρυθμού ομιλία συνυφαίνεται με ακραίες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις παραληρήματος, υστερίας, σοκ. Μία τέτοια ομιλία ανεξαρτήτως αν έχει προεγγραφεί στο κείμενο μπορεί να μετεξελιχθεί σε τεχνητό βαταρισμό (Πάπυρος Larousse Britanica).

Στην ομιλία αργού ρυθμού ο φθόγγος ως ηχητική μονάδα διαθέτει το μέγιστο μήκος, τη μέγιστη διάρκεια. Η τελευταία υποχωρεί, εφόσον επιταχύνεται ο ρυθμός της ίδιας ομιλίας. Έρευνες που αφορούν στους συμφωνικούς φθόγγους έχουν καταδείξει ότι επιτάχυνση του ρυθμού εκφοράς του λόγου επιτυγχάνεται είτε με βράχυνση (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 αποτελέσματα των πειραμάτων δεν παρουσιάζονται ομοιόμορφα για όλα τα σύμφωνα. Η συμπεριφορά του συμφώνου, όταν αυξάνεται ο ρυθμός του λόγου συναρτάται με τη θέση του, τον τρόπο εκφοράς του και τη θέση της συλλαβής (Byrd & Tan, 1996). Μελέτες σε άτομα με σοβαρά προβλήματα δυσαρθρίας απέδειξαν ότι είναι ικανά να αρθρώσουν λόγο σε πιο αργό ρυθμό, διαβάζοντας μικρά κείμενα (McRae, Tjaden & Schoonings, 2002).

Ως προς τα δεδομένα του σχολείου, ο δάσκαλος καλό είναι να επιλέγει τον μέσο ρυθμό κατά την ανάγνωση και τις υπόλοιπες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θεατρική παιδεία (δραματοποιήσεις κειμένων, παραστάσεις, θεατρικό αναλόγιο κ.ά.)και στη χρήση αυτού να προτρέπει τους μαθητές του. Ας σημειωθεί πάντως ότι η ευρυθμία της φωνής ενός μαθητή δεν μπορεί να αξιολογηθεί από την πρώτη ανάγνωση ενός κειμένου, αφού δε διαθέτει την απαιτούμενη εξοικείωση. Πρέπει να προηγηθούν τουλάχιστον δύο αναγνώσεις, πριν ζητηθεί η κρίσιμη τρίτη για την εμπέδωση του ρυθμού. Ο ρυθμός κατά την ανάγνωση ή την ηθοποιία μοιάζει τεχνικό φαινόμενο, καθώς μπορεί να επιτευχθεί με τις κατάλληλες αναπνοές και την ορθή στίξη, ωστόσο έχει βάση ψυχοσωματική και διανοητική. Ο μαθητής - αναγνώστης επιβάλλεται να γνωρίζει ότι η τελεία, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό συνιστούν σημεία παύσης, αναπνευστικού ανεφοδιασμού και νέας αφετηρίας στην εκφώνηση ενός κειμένου (Μουδατσάκις, 2000) που του επιτρέπουν να κατανοεί ό,τι διαβάζει για να μπορεί να το αποδίδει κατάλληλα .

4. Η καθαρότητα (ή ακρίβεια)

Η καθαρότητα, σύμφωνα με τον ίδιο, αφορά στην καθαρή, αποστρόγγυλη άρθρωση και στον ευκρινή κι ορθό σχηματισμό των φθόγγων σε οποιονδήποτε συνδυασμό τους, ένταση, ρυθμό και συχνότητα για την πληρέστερη από ακουστικής άποψης, ηχητική τους εικόνα. Τα φωνήεντα και τα σύμφωνα δεν πρέπει να εμπεριέχουν υπολείμματα από άλλα φωνήεντα ή σύμφωνα. Ένα [i] που μοιάζει με [e] συνιστά έναν ακάθαρτο φθόγγο και τα ηχεία δεν έχουν επιτύχει τη σωστή συντοποθέτηση τους κατά την παραγωγή του. Η έλλειψη καθαρότητας οφείλεται στον αρνητικό εθισμό που ενισχύεται από το περιβάλλον, καθώς στις τοπικές ομιλίες όλα σχεδόν τα φωνήεντα έχουν νοθευτεί από ένα άλλο, διαφοροποιώντας τη φωνητική τους εικόνα κι έτσι εμφανίζονται περιπτώσεις αλλοιωμένης άρθρωσης - προφοράς.

Εκτός από την περιβαλλοντική επίδραση η ανακριβής άρθρωση μπορεί να είναι συγκυριακό φαινόμενο και να οφείλεται στη νευρικότητα του ομιλητή, στην εσπευσμένη προφορά, στην αβλεψία, στη συγκινησιακή φόρτιση της στιγμής, σε μία πιθανή κακογραφία ενός χειρογράφου, στην κατασκευή της φωνητικής συσκευής και βεβαίως στην έλλειψη φωνητικής συνείδησης. Η καθαρότητα ή η ακρίβεια πάντω συνιστά θεμελιακή προϋπόθεση του φωνούμενου λόγου, αφού αποτελεί και το πρώτο βήμα για την κατανόηση του λόγου του άλλου , προκειμένου να επιτευχθεί η κατάλληλη επαφή κι επικοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 1989, Μουδατσάκις, 2000). Οι μελετητές πάντως καταλήγουν σε διαφορετικά πορίσματα όταν αναφέρονται στις προϋποθέσεις επίτευξης της καθαρότητας του λόγου. Συγκεκριμένα σε περιπτώσεις δυσαρθρίας εντοπίζεται το φαινόμενο της ενίσχυσης της καθαρότητας των φωνηέντων κατά την εκφορά του λόγου σε αργό ρυθμό, εξαιτίας της αύξησης της περιοχής δημιουργίας του φθόγγου. Στην περίπτωση των συμφώνων , η καθαρότητα των τελικών μεγιστοποιείται, όταν η ένταση του λόγου ενισχύεται (Tjaden & Wilding, 2004). Κατά άλλους ερευνητές η βελτίωση της καθαρότητας αποτελεί σημαίνον χαρακτηριστικό της μείωσης του ρυθμού (Yorkston & Beukelman, 1981).

5. Η σταθερότητα

Αφορά κατά τον Μουδατσάκι (2000), στη διαρκή παραμονή, «τη σταθεροποίηση» των φωνητηρίων οργάνων στο στένωμα ή στο φράγμα προκειμένου να δημιουργηθεί ένας φθόγγος, έως ότου εξαντληθεί ένα διάστημα ασφαλείας, «ανάλογο» για τους διαρκείς και για τους στιγμιαίους φθόγγους. Για παράδειγμα, η σταθερότητα του [ν] εξαρτάται από τον χρόνο παραμονής του κάτω χείλους κατά την άνοδο του στην κοπτική γραμμή των άνω δοντιών. Αν ο χρόνος αυτός είναι μικρός, το [ν] θα ακουστεί ελλειπτικό, ασταθές. Στην αντίθετη περίπτωση, ο ίδιος φθόγγος θα ακουστεί δασύς κι ενοχλητικός. Η σταθερότητα κατά την παραγωγή ενός φθόγγου απαιτεί την τέλεια επαφή των φθογγοπλαστικών οργάνων, την αποφυγή ακόμη και του παραμικρού χάσματος που θα μπορούσε να προξενήσει εκφυλισμό του ήχου, ικανοποιητική αναπνοή με άριστη εισπνοϊκή ικανότητα, αναπτυγμένη ακουστική αντίληψη και άριστη υγεία, για τη διαμόρφωση του ήχου. Έτσι για την άρθρωση του [δ] το άκρο της γλώσσας επιβάλλεται να περάσει εμπρός στο μεσοδόντιο διάστημα, πιέζοντας επαρκώς προς την άνω κοπτική γραμμή.

Η σταθερότητα απαιτείται να συμβαδίζει με την ομοιογένεια της φωνής: ο ομιλητής οφείλει να τηρεί, με την κατάλληλη οικονομία της εκπνοής, σταθερή υπογλωττιδική πίεση. Αν η αναπνοή συντελείται ακανόνιστα κι ο ομιλητής

παρουσιάζεται νευρικός, ενδέχεται να διαφοροποιηθεί ο βαθμός σταθερότητας και να αναιρεθεί η ομοιογένεια. Οι επιπτώσεις των φωνητικών παρεκκλίσεων - ανακρίβεια, αστάθεια - επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα πρόσληψης του μηνύματος, καθώς ο δέκτης αδυνατεί να εννοήσει τον πομπό (Μουδατσάκις, 2000).

6. Η αντοχή

Η αντοχή της φωνής, όπως αναφέρει ο ίδιος, δεν αφορά στην ποιότητα του φθογγικού ήχου, αλλά συνίσταται στην ανθεκτικότητα (ανταπόκριση) των φωνητικών χορδών σε διαρκέστερη απόδοση έργου. Η αντοχή νοείται ως ικανότητα που αφορά στη μεθοδική αναπνοή. Οι σπάταλες εκπνοές κατά την ομιλία συνεπάγονται μείωση ή και απώλεια της αντοχής που εκφράζεται αμέσως με υπερκόπωση. Ελέγχεται επομένως, από τη δυνατότητα του ομιλητή να παράγει συνεχές έργο χωρίς ίχνος υπερκόπωσης: ασθματική άρθρωση, στάσεις, εφίδρωση ή ζαλάδα λόγω ανεπαρκούς οξυγόνωσης. Είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μετασχηματιζόμενη από δυνατότητα σε ικανότητα. Εξαρτάται, ωστόσο, η έκβαση της προσπάθειας από την κατάσταση της φωνητικής συσκευής, τη φυσιολογία των αναπνευστικών οργάνων, τον βαθμό ετοιμότητας του εμπλεκομένου μυϊκού συστήματος. Επίσης, συνδέεται η καλλιέργειά της με την αποφυγή οινοπνεύματος, ζεστού ή κρύου ποτού, εφόσον αυτό τραυματίζει τις φωνητικές χορδές ή ερεθίζει τα φωνητήρια όργανα (Παπακωνσταντίνου, 1989).

Στο σχολείο, η έλλειψη αντοχής του μαθητή κατά την ομιλία που ανακύπτει με τη μορφή ασθματικών διακοπών ή συσπάσεων του λάρυγγα και οφείλεται σε ψυχογενείς αιτίες. Τέτοιες είναι ο έλεγχος που υφίσταται κατά την εξέταση, αξιολόγηση, η ελλιπής προετοιμασία, η άγνοια του αντικειμένου, οι αναπόφευκτες σχολικές μικροφοβίες, η φυσική εξασθένηση ή οι δυσκολίες ένταξης - συνεργασίας με την ομάδα της τάξης. Ο μαθητής τότε, αδυνατεί να οργανώσει τον λόγο του σε μήκος.

7. Η άνεση (η ροή)

Η ιδιότητα αυτή όπως αναφέρει ο Μουδατσάκις (2000) 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 ομαλή ψυχολογία του ομιλητή, την επαρκή γνώση του αντικειμένου ή την πρακτική εξοικείωση του μαθητή με το αφηγηματικό υλικό του και του ηθοποιού με τον ρόλο του.

Στην περίπτωση του μαθητή, ο δάσκαλος μέσω ενός προγράμματος ορθοφωνίας δύναται να βελτιώσει την άνεση του πρώτου ή να επιτύχει μία υποδειγματική εύρυθμη ροή κατά την ανάγνωση. Ο δάσκαλος, κατά τον ίδιο, οφείλει, μεθοδεύοντας την καλλιέργεια της άνεσης στην ανάγνωση, την απαγγελία, την αυτοσχέδια αφήγηση, να μελετήσει τις δυσχέρειες που ανακόπτουν την ανάπτυξη της φροντίζοντας να τις ελαττώσει. Αυτές συνδέονται με:

«α) την ταυτότητα του κειμένου: το άγνωστο λεξιλόγιο, η σύνθετη σύνταξη, η προβληματική στίξη, η νοηματολογία, το απαιτητικό ύφος του συγγραφέα, η αραιή παραγραφοποίηση, η ανάπτυξη σε μήκος, επιδρούν αρνητικά. Ακόμη και το μέγεθος των στοιχείων μπορεί να υπονομεύσει την αναγνωστική άνεση.

β) Το περιεχόμενο του αναγνώσματος: καθοριστικός είναι ο ρόλος του ενδιαφέροντος που προξενεί η πλοκή του κειμένου στον αναγνώστη. Τον κινητοποιεί ή τον αφήνει αδιάφορο;

γ) τη γνώση και συνακόλουθη εξοικείωση 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 καθαρεύουσα γλώσσα του σπουδαίου συγγραφέα;

δ) τη μειωμένη δυνατότητα πρόβλεψης της συνέχειας σε ένα εκτεταμένο ή όχι κείμενο (Giasson, 1995)».

Ακραία περίπτωση καθυστέρησης της ροής του λόγου θεωρείται ο τραυλισμός κατά τον οποίο σύμφωνα με τον Morley (1972, παράθεση σε Μουδατσάκι, 2000), ο αναγνώστης εγκλωβίζεται, «σκαλώνει», κι αναπαράγει τον αρχικό φθόγγο ή την αρχική συλλαβή μίας λέξης. Αν δεν αποτελεί σύνθετο ψυχολογικό σύνδρομο, αν δηλαδή εμφανίζεται περιστασιακά ή ως μέσο εξαγωγής «συμπάθειας» από τον δάσκαλο, σύμφωνα με τον Franselle (1970) όπως αναφέρει ο ίδιος, μπορεί να ανακτηθεί από λογοπαιδαγωγό.

Γενικότερα, η άνεση του αναγνώστη - μαθητή θα αξιολογηθεί από τον τρόπο εστίασης του ματιού του στο κείμενο. Έχει αποδειχθεί ότι το μάτι διαβάζει συλλαμβάνοντας ταυτοχρόνως πολλά γράμματα, λέξεις, εφόσον προσηλώνεται στο κείμενο κι όχι ενώ μετακινείται (Weiss, 1980). Αν λοιπόν, το μάτι προτρέχει, πριν συλλάβει τη λέξη, αναγκαστικά θα επανέλθει για να αποκαταστήσει την αδυναμία. Η παλίνδρομη αυτή κίνηση εμποδίζει τη ροή. Πιθανώς, ο αναγνώστης κατακτά την άνεση κατά την πρόοδο της ανάγνωσης (Giasson, 1995). Ο δάσκαλος μπορεί να επιτύχει την άνεση του προφορικού λόγου του μαθητή του, αν ζητήσει την ανάγνωση

ενός οικείου κι ενδιαφέροντος κειμένου από δύο ή περισσότερους μαθητές ταυτόχρονα. Πρέπει, ωστόσο ο ένας από τους δύο ή τους τρεις μαθητές να διαθέτει κεκτημένη άνεση, ώστε να συμπαρασύρει όσους πιθανώς υστερούν. Η μέθοδος αυτή άσκησης, γνωστή ως αρχή του «ουνίσονο» (Lecture ά l' Unisson) (Μουδατσάκις, 2000) έχει δοκιμαστεί και στην ανάκτηση ακραίων περιπτώσεων διαταραχής της ροής στον λόγο, όπως ο τραυλισμός. Το παιδί, προκειμένου να μην εκτεθεί, ακολουθεί τον ενιαίο ήχο, συμμετέχει στην ομαδική φώνηση, υπακούει στον συλλογικό ρυθμό, ενστερνίζεται τη γλωσσοψυχολογία του συνόλου, ενώ στις ενδιάμεσες ατομικές προσπάθειες διαπιστώνεται βελτίωση του προβλήματος του. Η μέθοδος εφαρμόζεται εύκολα, διασκεδάζει τον ασκούμενο, αποκαθιστά τις αδυναμίες του, και είναι αποτελεσματική (Μουδατσάκις, 1994).

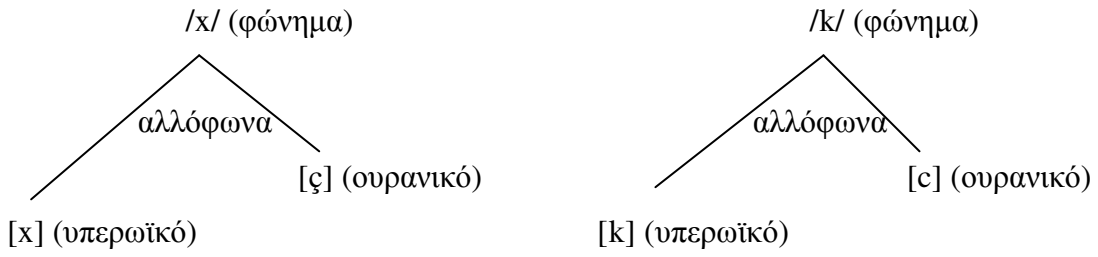
2. Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Φωνολογία (Phonology) ονομάζεται ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη λειτουργία των φθόγγων σε μία δεδομένη γλώσσα (Μουδατσάκις, 2000). Αποσκοπεί στην επισήμανση και τον συστηματικό καθορισμό της λειτουργικότητας των φθόγγων αυτής. Περιορίζει έτσι έναν θεωρητικά άπειρο αριθμό φθόγγων σ' έναν ελάχιστο κι αυστηρά καθορισμένο, τα φωνήματα (μονάδες φωνολογίας). Ως ιδιαίτερος κλάδος επιστημονικής έρευνας εμφανίζεται πολύ αργότερα απ' ότι η Φωνητική, κατά το πρώτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Τα πορίσματα της παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες εφαρμογές, οι οποίες θα εκτεθούν παρακάτω.

Η φωνολογία όπως αναφέραμε, εστιάζει στα φωνήματα. Ωστόσο, για να κατανοηθεί η έννοια του φωνήματος απαιτείται να αντιδιασταλεί με το γράμμα και τον φθόγγο. Όπως πιστοποιεί κι η ετυμολογία των λέξεων, το γράμμα γράφεται, ενώ ο φθόγγος φθέγγεται, προφέρεται, συνιστά τον ήχο και σημειώνεται ανάμεσα σε [ ]. Δεν ταυτίζεται με το αλλόφωνο, είναι παρατηρήσιμος, καταγράψιμος, π.χ. με μαγνητοφώνηση, αντιτιθέμενος με το φώνημα που παρουσιάζει μία πιο αφηρημένη υπόσταση. Ως φώνημα νοείται ένας φθόγγος με διαφοροποιητική αξία, ο οποίος με την αντίθεσή του προς άλλα φωνήματα διακρίνει τη σημασία των λέξεων και σημειώνεται εντός //: π.χ. στις λέξεις πόνος, τόνος, μόνος τα /π/, /τ/, /μ/ διαφοροποιούν τη σημασία των αντίστοιχων λέξεων όπως και στις λέξεις βόδι, πόδι, ρόδι, τα /β/, /π/, /ρ/ (Μουδατσάκις, 2000). Διαπιστώνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι το φώνημα νοείται στα πλαίσια του συστήματος της γλώσσας κι αποτελεί υποσύνολο του φθόγγου. Τα φωνήματα συνιστούν εκείνους τους φθόγγους που στο ίδιο περιβάλλον δίδουν διαφορετικές λέξεις (Μπαμπινιώτης, 1980).

Η αντιστοιχία ανάμεσα στο γράμμα και στο φώνημα δεν είναι πάντοτε μονοσήμαντη. Ορισμένα φωνήματα αποδίδονται με δύο ή και περισσότερα γράμματα. Για παράδειγμα, το φώνημα /ι/ είναι ένα, αλλά αντιστοιχεί σε περισσότερα γράμματα (ι, η, υ, ϊ, ϋ) ή συνδυασμούς γραμμάτων (οι, ει, υι). Το φώνημα /ο/ αποδίδεται με τα γράμματα (γραφήματα) ο, ω. Το φώνημα /s/ αποδίδεται με τα γράμματα (γραφήματα) σ, σσ, ς. Το φώνημα /ε/ αποδίδεται με τα γράμματα (γραφήματα) ε, αι. Το φώνημα /g/ αποδίδεται με τα γράμματα (γραφήματα) γκ, γγ. Τα φωνήματα /ξ/ /ψ/ αποδίδονται με τα γράμματα (γραφήματα) ξ, κσ, ψ, πσ. Τα φωνήματα /β, κ, λ, μ, ν, π, ρ, τ/ αποδίδονται με τα γράμματα (μονά ή διπλά) β-ββ, κ-κκ, λ-λλ, μ-μμ, ν-νν, π-ππ, ρ-ρρ, τ-ττ. Τέλος, το ίδιο γράφημα αποδίδεται με

διαφορετικά φωνήματα (υ)= /φ/ ή /β/ π.χ. ναύτης, αυλή, (υ)= /ι/ π.χ. ύψος, υλικό (Βάμβουκας, 2007). Ακόμη υπάρχουν δώδεκα περιπτώσεις φωνημάτων που δεν αποδίδονται με αντίστοιχο γράμμα (σύμβολο) και είναι οι εξής: /u/ /b/ /d/ /g/ /ɸ/ /ç/ /ɟ/ /ŋ/ /ɲ// **j/ /c/ /ʎ/** (Μπασλής, 2006). Τα διάφορα φωνήματα στις επιμέρους γλώσσες αντιπροσωπεύονται, συχνά, από συναφείς (παραλλαγμένους) φωνητικά φθόγγους ή πραγματώνονται με διαφορετικούς φθόγγους σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτές οι πραγματώσεις ονομάζονται αλλόφωνα (allophones) ή φωνητικές ποικιλίες. Στη Νέα Ελληνική, π.χ. το φώνημα /x/ έχει δύο αλλόφωνα: το αλλόφωνο [x] τοποθετείται, πριν από τα οπίσθια φωνήεντα [α], [ο], [u] για παράδειγμα στα [xara], [xoros], [xurmas] και το αλλόφωνο [ç] που τοποθετείται πριν από τα πρόσθια φωνήεντα [i], [e] για παράδειγμα στα [oçi], [çeri]. Ομοίως, το φώνημα /κ/ διαθέτει δύο αλλόφωνα: το αλλόφωνο [κ] πρίν από τα οπίσθια φωνήεντα [α], [ο], [u] για παράδειγμα στα [kano], [kota], [kuti] και το αλλόφωνο [c] πριν από τα πρόσθια φωνήεντα [i], [e] για παράδειγμα στα [cima], [ceros] (βλ. παρακάτω σχήμα) (Μουδατσάκις, 2000, Γαβριηλίδου, 2003, Dirven & Verspoor, 2004).



Ο Trubetzkoy (1969, παράθεση σε Γαβριηλίδου 2003: 59) διατύπωσε μία σειρά κανόνων που επιτρέπουν τη διάκριση ενός φθόγγου σε φώνημα ή αλλόφωνο ενός άλλου φθόγγου. Οι κανόνες αυτοί συνοψίζονται στα εξής:

- «Αν δύο φθόγγοι μίας γλώσσας εμφανίζονται στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον με δυνατότητα αντικατάστασης του ενός από τον άλλο χωρίς διαφοροποίηση της σημασίας της λέξης, τότε συνιστούν ελεύθερες φωνητικές ποικιλίες ενός και του αυτού φωνήματος. Μπορεί δε να οφείλονται σε ατομικούς, κοινωνικούς ή άλλους παράγοντες π.χ. προφορά του [η] ως [ŋ], [ŋero] αντί του [nero], του [l] ως [ʎ], ʎipi] αντί [lipi] κτλ.
- Αν δύο φθόγγοι μίας γλώσσας συγγενείς μεταξύ τους από ακουστικής και αρθρωτικής άποψης, δεν εμφανίζονται ποτέ στο ίδιο περιβάλλον, βρίσκονται δηλαδή

σε συμπληρωματική κατανομή, αλλά δε διαφοροποιούν τη σημασία λέξεων, εκλαμβάνονται ως αλλόφωνα του ίδιου φωνήματος. Έτσι, τα [γ] και [j] συνιστούν αλλόφωνα του /γ/, τα /g/ και /ɟ/ αλλόφωνα του /g/, τα [x] και [**ç**], αλλόφωνα του /χ/ κτλ.

- Τέλος, αν δύο φθόγγοι μίας γλώσσας εναλλασσόμενοι στο ίδιο περιβάλλον μεταβάλλουν τη σημασία των λέξεων, συνιστούν διαφορετικά φωνήματα».

Η Φωνολογία, αν και ανεξάρτητη επιστήμη, συνυφαίνεται με τη Φωνητική (επιστήμη που μελετά τον τρόπο παραγωγής ενός φθόγγου ως ήχου και τη φυσιολογία του αντίστοιχου μηχανισμού παραγωγής). Οι δύο επιστήμες προβαίνουν σε αμοιβαία χρήση των δεδομένων της μίας από την άλλη. Άλλωστε, είναι αναγκαίο σε μία γλώσσα να εξετάζονται τόσο τα αρθρωτικά ή ακουστικά γνωρίσματα των ήχων όσο κι ο λειτουργικός τους ρόλος, εφόσον από κοινού καθορίζουν τη μορφή της γλώσσας. Η Φωνολογία, αξιοποιώντας και δεδομένα της Φωνητικής, προσπαθεί να περιγράψει τη μορφή της γλωσσικής έκφρασης, επιτυγχάνοντας την ακριβέστερη περιγραφή των φωνημάτων (μονάδες φωνολογίας), τις μεταβολές τους στον χρόνο (Μπαμπινιώτης, 2005), καθώς και των υπόλοιπων διαφοροποιητικών στοιχείων μίας γλώσσας (επιτονισμού, τονισμού, κ.λπ.). Ενδιαφέρεται, παράλληλα, για την κατάταξή τους και τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων, των δυνατών θέσεων εμφάνισης τους αλλά και της δυνατότητας συνδυασμού τους κατά τη ροή του λόγου (Γαβριηλίδου, 2003).

Το έργο ενός φωνολόγου καθορίζεται από τα παραπάνω πλαίσια και συνίσταται γενικότερα στη διερεύνηση, διεξοδική περιγραφή και συστημική καταγραφή των φωνολογικών διαδικασιών, προκειμένου να διατυπώσει τους νόμους που διέπουν τη φωνολογική δομή μίας γλώσσας. Παράλληλα, προβαίνοντας ο φωνολόγος σε συγκριτική μελέτη των γλωσσών από φωνολογικής άποψης επισημαίνει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ γλωσσών και τις ερμηνεύει. Επιπλέον, εντοπίζει ποιες φωνολογικές διαδικασίες ή δομές δε συναντώνται σε όλες τις γλώσσες κι εξηγεί, γιατί συμβαίνει αυτό. Ειδικότερα, όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), το έργο του συνίσταται α) στην κατάρτιση του καταλόγου των φωνημάτων μίας γλώσσας με τη μέθοδο της κατάτμησης και της εναλλαγής, ώστε να συγκροτηθούν ελάχιστα ζεύγη (δηλαδή ζεύγη λέξεων οι οποίες διαφέρουν ως προς ένα μόνο στοιχείο, βρισκόμενο στην ίδια θέση, για παράδειγμα /ρόδι/ - /βόδι/, αλλά διαφοροποιούνται σημασιολογικά) και β) στην κατάταξη των φωνημάτων βάσει της

λειτουργίας την οποία επιτελούν στη γλώσσα, σε όμοιες ομάδες, τάξεις, ή σειρές με απώτερο στόχο τη συγκρότηση του φωνολογικού συστήματος της υπό μελέτη γλώσσας. Τοποθετούνται συνήθως κάθετα σε *τάξεις* (orders) τα φωνήματα που εκπροσωπούνται από φθόγγους με διαφορετικό τόπο άρθρωσης κι οριζόντια σε *σειρές* τα φωνήματα που παραπέμπουν σε φθόγγους με διαφορετικό τρόπο άρθρωσης. Δύο σειρές φωνημάτων σ' ένα φωνολογικό σύστημα συνθέτουν μία συστοιχία η οποία σε άλλες γλώσσες σχηματίζεται με κριτήριο την ηχηρότητα ή μη των φωνημάτων και σε άλλες την παρουσία ή όχι φραγμού κατά την προφορά.

Τα πορίσματα της φωνολογίας, των μελετών του φωνολόγου εφαρμόζονται σήμερα στους εξής τομείς (Γαβριηλίδου, 2003: 58):

«α) στην ανάλυση κι ερμηνεία των ποικίλων φωνολογικών φαινομένων, β) στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στο μέτρο που βοηθά να αποφεύγονται οι ιδιαίτερες δυσκολίες προφοράς που προκύπτουν από βασικές διαφορές στο φωνολογικό σύστημα δύο γλωσσών, γ) στη ρύθμιση κάθε συστήματος μεταγραφής (π.χ. κατά την αλλαγή στο σύστημα γραφής της Τουρκικής), δ) στην αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος μίας γλώσσας, δηλαδή σε περιπτώσεις απλούστευσης γλωσσών που ακολουθούν ιστορική ορθογραφία, ε) στη δημιουργία συστημάτων ασφαλείας (φωνητικός κώδικας καρτών τραπεζικών συναλλαγών) ή εντοπισμού ενόχων με κριτήριο το φωνητικό αποτύπωμα (voice print) και στ) στην ορθοφωνία (θέατρο, κινηματογράφος, λογοθεραπεία)».

3. ΤΟ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.

Το φωνολογικό σύστημα κάθε γλώσσας αποτελείται από τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία, δηλαδή τα φωνήματα. Το φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής αποτελείται σύμφωνα με τη Φιλιππάκη (2008) από 20 φωνήματα, ενώ σύμφωνα με τους Μπασλή (2006) και Κρύσταλ (2000) από 25 φωνήματα, τα οποία διακρίνονται σε φωνήεντα και σύμφωνα. Τα φωνήματα είναι τα εξής:

α) Σύμφωνα:

p, t, k, f, θ, x, ν, δ, γ, ς, z, l, r, m, n (καθώς και b (μπ), d (ντ), g (γκ), ts (τσ), dz (τζ)),

β)Φωνήεντα:

i, e, a, o, u.

Το γραφικό σύστημα της Ελληνικής αποτελείται από ένα αλφάβητο με 24 γράμματα (Φιλιππάκη, 2008), το οποίο συμπληρώνεται από έναν αριθμό διακριτικών (τόνος, διαλυτικά, απόστροφος) και από ένα σύνολο σημείων στίξης (τελεία, κόμμα, θαυμαστικό, άνω τελεία, παρενθέσεις, άνω και κάτω τελεία, ερωτηματικό, εισαγωγικά, ενωτικό, αποσιωπητικά).

Το Ελληνικό Αλφάβητο

Τύπος	Όνομα	Αντίστοιχος φθόγγος
Αα	Άλφα	[a]
Ββ	Βήτα	[ν]
Γγ	Γάμα	[γ]
Δδ	Δέλτα	[δ]
Εε	Έψιλον	[e]
Ζζ	Ζήτα	[z]
Ηη	Ήττα	[i]
Θθ	Θήτα	[θ]
Ιι	Γιώτα	[i]
Κκ	Κάπα	[k]
Λλ	Λάμδα	[l]
Μμ	Μη	[m]

Νν	Νι	[n]
Ξξ	Ξι	[ks]
Οο	Όμικρον	[o]
Ππ	Πι	[p]
Ρπ	Ρω	[r]
Σς	Σίγμα	[s]
Ττ	Ταυ	[t]
Υυ	Ύψιλον	[i]
Φφ	Φι	[f]
Χχ	Χι	[x]
Ψψ	Ψι	[ps]
Ωω	Ωμέγα	[o]

Να αναφέρουμε εδώ ότι τα συμπλέγματα από δύο σύμφωνα που κατά κανόνα θεωρούνται ότι μπορούν να εμφανίζονται στην αρχή μιας ελληνικής λέξης παρουσιάζονται παρακάτω:

βγ βδ βλ βρ

γδ γκ γλ γν γρ

δρ

θλ θν θρ

κλ κν κρ κτ

μν μπ

ντ

πλ πν πρ πτ

σβ σγ σθ σκ σλ σμ σν σπ στ σφ σχ

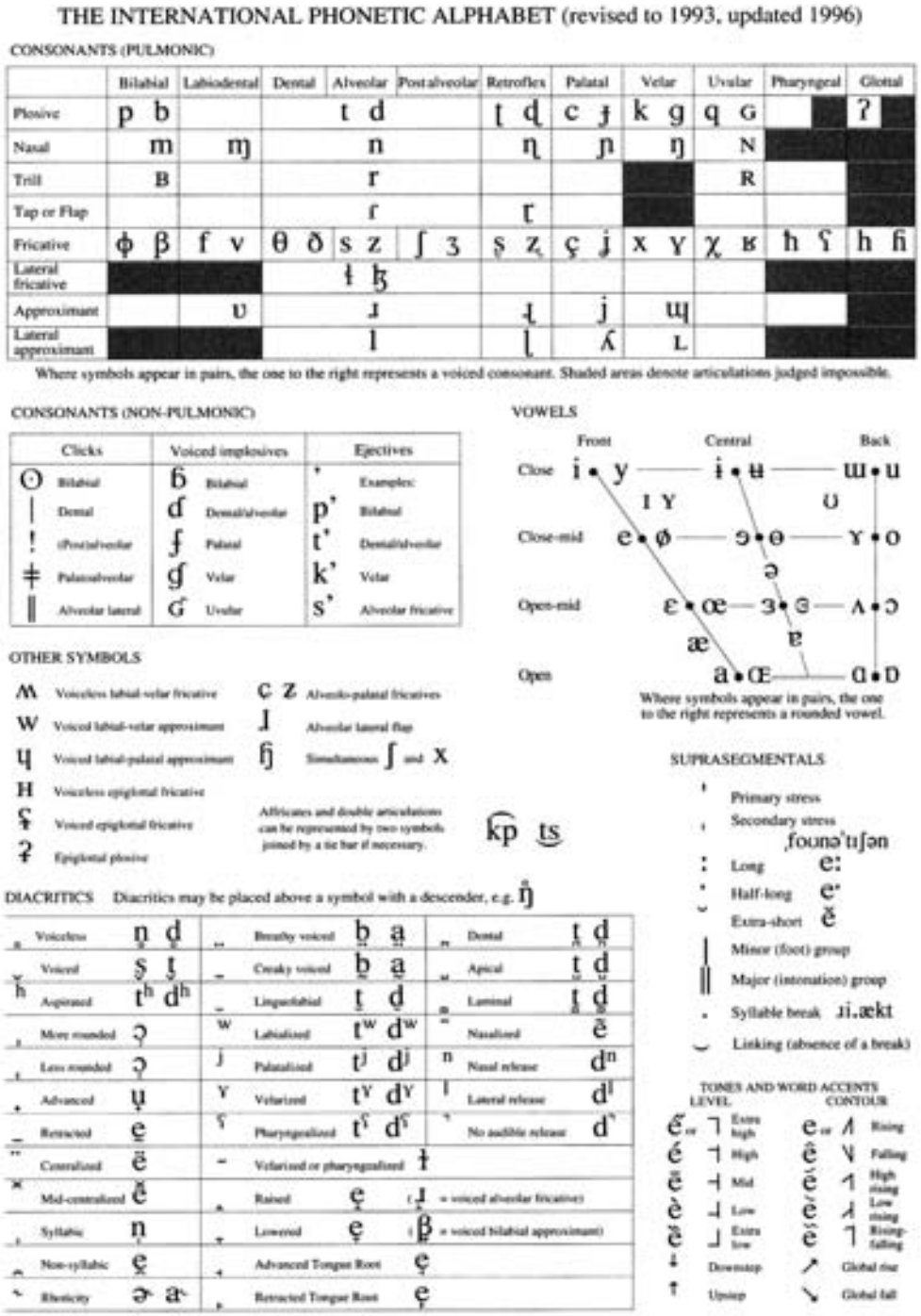
τζ τμ τρ τσ

φθ φκ φλ φρ φτ

χλ χν χρ χτ

Η ελληνική γλώσσα έχει 35 φθόγγους (Γαβριηλίδου, 2003), οι οποίοι αναπαρίστανται με τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου ως εξής:

ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ



Πηγή: PHONETICS, *The science of speech*. Martin J. Ball and John Rahilly,19

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

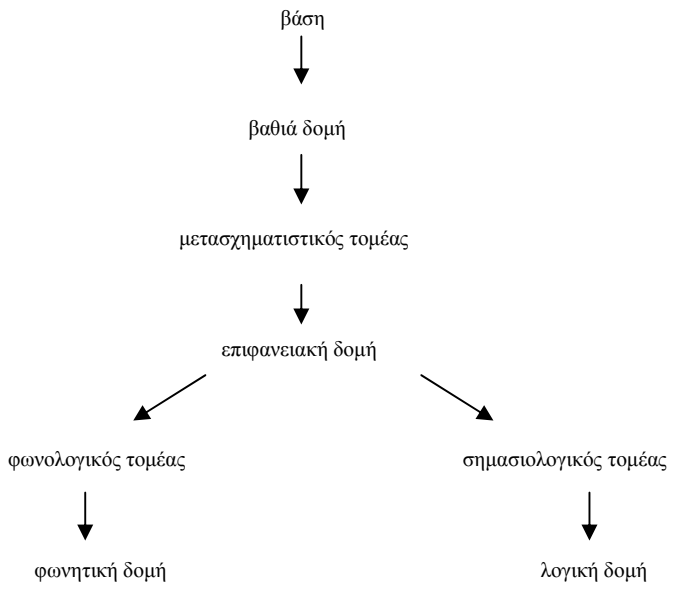
[a]	[aetos]
[v]	[vazo]
[γ] [j]	[γoma] [jeros]
[δ]	[δoro]
[e]	[elafi]
[z]	[zari]
[i]	[ipotis]
[θ]	[θalasa]
[k] [c]	[kota], [ceri]
[l] [ʎ]	[lemoni], [ʎira]
[m] [ɱ]	[miti] [siɱfonia]
[n] [ɲ] [ŋ]	[nanos], [ɲifi], [kaŋguro]
[o]	[omeleta]
[p]	[papi]
[r]	[roδi]
[s]	[siδero]
[t]	[tiri]
[f]	[fakos]
[x] [ç]	[xali], [çimos]
[u]	[uzo]
[g] [ɟ]	[gremos], [aɟistri]
[b]	[bota]
[d]	[domata]
[ts]	[tsanta]
[dz]	[dzami]

Η γλωσσική επικοινωνία καθίσταται δυνατή με τη χρήση των λέξεων (Πόρποδας 2002), δομικά στοιχεία των οποίων, σύμφωνα με τη φωνολογία συνιστούν τα φωνήματα. Η κατανόηση της ιδιαίτερης αυτής δομής, (φωνολογική δομή) της κάθε λέξης επιτρέπει τη μετάδοση και πρόσληψη των ποικίλων εννοιών μέσω των λέξεων, την αναγνώριση της κάθε λέξης και την ανάκληση από τη μνήμη της ιδιαίτερης σημασίας της, εφόσον είναι γνωστή.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) η φωνολογική δομή προσδιορίζεται ως ένα «σύστημα αντιθέσεων που συγκροτούν τα φωνήματα ορισμένης γλώσσας, τα οποία διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία τους σε συγκεκριμένο περιβάλλον». Κατά τον Πόρποδα (2002: 214) «η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος αρχίζει από τη βρεφική ηλικία. Έτσι το παιδί αναπτύσσει σταδιακά την ικανότητα να διακρίνει και να χρησιμοποιεί διαρκώς νέες λέξεις κατανοώντας παράλληλα τη σημασία τους». Καθοριστικό ρόλο σ' αυτήν τη

διαδικασία διαδραματίζει το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού. Κατά την έναρξη φοίτησης του στο σχολείο, έχει ήδη αναπτύξει το φωνολογικό σύστημα, έχει εξοικειωθεί με το σημασιολογικό περιεχόμενο μεγάλου αριθμού λέξεων, ενώ μπορεί να δημιουργεί και να κατανοεί προτάσεις σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Κατά τον ίδιο ερευνητή αυτό ενισχύεται κι από τη θέση του Chomsky (1972, παράθεση σε Πόρποδα, 2002) ότι «… το άτομο που κατέχει τη γλώσσα έχει κατά κάποιον τρόπο εσωτερικεύσει το σύστημα κανόνων που καθορίζει τόσο το φωνητικό σχήμα της πρότασης όσο και το εσωτερικό σημασιολογικό περιεχόμενό της. Αυτή η εσωτερικευμένη γνώση νοείται ως ειδική γλωσσική ικανότητα».

Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1950 ο Αμερικανός Noam Chomsky διατύπωσε τη θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής με την οποία επιδιώκει να ερμηνεύσει τη γλωσσική δημιουργικότητα του ανθρώπου, την ικανότητα του δηλαδή να κατανοεί και να παράγει νέες προτάσεις. Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνει και την παραπάνω διαπίστωση περί ειδικής γλωσσικής ικανότητας. Ειδικότερα, η δομή μίας πρότασης, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή συγκροτείται από δύο επίπεδα, το αρχικό, που ονομάζεται βαθιά δομή (deep structure) και το τελικό που καλείται επιφανειακή δομή (surface structure). Μία πρόταση βαθιάς δομής υποβαλλόμενη σε μετασχηματιστικούς κανόνες διαφοροποιείται σε πρόταση επιφανειακής δομής. Μόνο που η αρχική πρόταση της βαθιάς δομής με την παρέμβαση των μετασχηματιστικών κανόνων δύναται να παραγάγει πολλές προτάσεις επιφανειακής δομής. Την πορεία αυτή παρασταίνει το παρακάτω σχήμα (Μπασλής, 2006).



Πορεία παραγωγής προτάσεων

Η έμφυτη γλωσσική ικανότητα καθιστά ικανό έναν ομιλητή να αξιολογεί, αν κάθε μία από τις παραγόμενες προτάσεις είναι γραμματικά ορθή ή όχι κι επομένως αποδεκτή ή απορριπτέα. Ωστόσο, για να θεωρηθεί κάποιος ικανός γλωσσικά οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τους γραμματικούς κανόνες αλλά και τον τρόπο χρήσης της γλώσσας στα διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Γι' αυτό κι η γλωσσολογία διακρίνει την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα από την αυστηρά εννοούμενη γραμματική (Φιλιππάκη, 1992).

Το εύρος της γλωσσικής ικανότητας πάντως συνδέεται με τον βαθμό επίγνωσης από μέρους του ατόμου, της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, που όμως επηρεάζεται και από το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας. Αν θέλουμε, επομένως, να εντοπίσουμε τον ρόλο της φωνολογικής δομής των λέξεων στη γλωσσική επικοινωνία, μέσω της γραφής και της ανάγνωσης, θα πρέπει να εστιάσουμε στην ταξινόμηση των ορθογραφικών συστημάτων. Αυτά έχουν ταξινομηθεί σε δύο κύριες κατηγορίες κατά τη Scheerer (1986, παράθεση σε Πόρποδα, 2002): α) τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα και β) τα ρηχά. Κριτήριο διαχωρισμού τους αποτελεί ο βαθμός αναπαράστασης της φωνολογίας σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής. Ειδικότερα, ως ρηχό χαρακτηρίζεται ένα ορθογραφικό σύστημα, αν εντοπίζεται ισχυρός βαθμός αντιστοιχίας φωνημάτων που συνιστούν τις λέξεις του προφορικού λόγου με τα ανάλογα γραφήματα του γραπτού. Η σχέση αυτή συνδέεται και με τον τρόπο διεκπεραίωσης της ανάγνωσης σε ένα τέτοιο σύστημα γραφής. Αντίθετα, ένα ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως βαθύ, αν δεν παρατηρείται ισχυρός βαθμός αντιστοιχίας φωνημάτων του προφορικού και γραφημάτων του γραπτού.

Σύμφωνα με τους Katz & Frost (1992, παράθεση σε Schneider, et.al, 1997), η ανάγνωση κι η γραφή σ' ένα αλφαβητικό σύστημα ερμηνεύεται βάσει της υπόθεσης «του ορθογραφικού βάθους». Σύμφωνα με αυτήν, στην περίπτωση ενός ρηχού ορθογραφικού συστήματος, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, προκειμένου μάλιστα αυτή να διεκπεραιωθεί επιτυχώς, πιθανώς αξιοποιείται ο μεγάλος βαθμός διαφάνειας μεταξύ γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας. Επομένως, σε ένα ορθογραφικό σύστημα όπως το ελληνικό, με ισχυρό βαθμό διαφάνειας, άρα και αντιστοιχίας φωνημάτων του προφορικού και γραφημάτων του γραπτού, η επίγνωση των δομικών στοιχείων που απαρτίζουν τις λέξεις σε προφορικό επίπεδο, ενδέχεται να επηρεάζει την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Ο κάθε υποψήφιος αναγνώστης δηλαδή, αν αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα ενός αλφαβητικού συστήματος, μπορεί,

κατέχοντας τις γνωστικές ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης του προφορικού λόγου στα συστατικά του κι εφαρμόζοντας τους κανόνες και τις αρχές της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας, να διεκπεραιώνει ικανοποιητικά την αναγνωστική λειτουργία.

Σύμφωνα με τους Elkonin (1963, 1973), Klima (1972), Liberman (1989), Mattingly (1972) κ. ά. όπως αναφέρεται στον Πόρποδα (2002) και Adams (1992) η κατάκτηση της επίγνωσης περί ανάλυσης του προφορικού λόγου σε λέξεις και στη συνέχεια επιμερισμού στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία είναι γνωστή κι ως «απόκτηση της αλφαβητικής αρχής» κι ενδέχεται να επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία. Ως αλφαβητική αρχή κατά τη Μουζάκη (2010), νοείται συγκεκριμένος κανόνας που ισχύει σε κάθε αλφαβητικό σύστημα γραφής. Σύμφωνα με αυτόν οι φθόγγοι, οι ήχοι που αποτελούν τις λέξεις στην προφορική τους μορφή αποδίδονται με σύμβολα, τα γράμματα. Αυτά πάντοτε αντιστοιχούν στον ίδιο φθόγγο όπου κι αν απαντάται αυτός, κατά την απόδοσή του στο γραπτό λόγο. Η γενική κανονικότητα διέπει την ανακάλυψη κι εξέλιξη του γραπτού, παρά τις όποιες εξαιρέσεις παρατηρούνται σε κάθε ορθογραφικό σύστημα. Επομένως, η συνειδητοποίηση της αλφαβητικής αρχής από το παιδί συνιστά προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης από μέρους του. Συγκεκριμένα, αν το παιδί κατανοήσει ότι οι μεμονωμένοι φθόγγοι που συναποτελούν τις προφορικές λέξεις αποδίδονται κατά σταθερό κι επαναλαμβανόμενο τρόπο, στον γραπτό λόγο, με γράμματα (ένα ή περισσότερα) του αλφαβήτου, ανεξαρτήτως θέσεως τους, θα εξοικειωθεί επαρκώς με τη γραφή και την ανάγνωση.

Κατά την αλφαβητική αρχή, κάθε υποψήφιος αναγνώστης, που επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει τον γραπτό λόγο, κατακτά την ικανότητα της ανάγνωσης, αφού προηγουμένως κατανοήσει την εσωτερική φωνολογική δομή των λέξεων, τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (φωνήματα) και τη συγκεκριμένη θέση τους στη λέξη. Συνειδητοποιώντας παράλληλα, ότι αν διαφοροποιηθεί η σειρά των φωνημάτων στη λέξη, αλλάζει κι εκείνη, αποδίδοντας ενδεχομένως άλλη έννοια (π.χ. καμάρι - μακάρι), όπως σημειώνουν οι Bryant & Bradley (1985).

Η συνειδητοποίηση αυτή από μέρους του υποψήφιου αναγνώστη - η οποία του επιτρέπει να αναλύει και να συνθέτει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα - σύμφωνα με τους Bentin (1992), Liberman et. al. (1974), Mattingly (1972) κ. ά. όπως αναφέρονται από τους Hoien, et.al (1995), καλείται ως επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων ή αλλιώς φωνολογική επίγνωση (phonological

awareness) κατά τους Bryant & Bradley, (1985), Content, et.al. (1986), Hamilton (1986), Coltheart (1983), Πόρποδας (2002) ή κατά τον Mattingly (1979, παράθεση σε Πόρποδα, 1991), «γλωσσική ενημερότητα». Η Παπούλια - Τζελέπη (1997) δέχεται ως φωνολογική ή φωνηματική συνειδητοποίηση την ικανότητα αντίληψης της προφορικά αποδιδόμενης λέξης ως αλληλουχίας διακριτών ήχων. Η Παντελιάδου (2001) θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση συντίθεται από μία πλειάδα δεξιοτήτων που αφορούν στην αναδυόμενη κατανόηση της διαιρεμένης σε επιμέρους στοιχεία δομής του προφορικού λόγου. Επιπλέον, ο Tunmer (1989, παράθεση σε Καρυώτη, 2006), ορίζει τη φωνολογική συνείδηση με δύο τρόπους: «α) ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις διακριτές φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές, και β) ως μία από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μία στοχαστική σκέψη κι έναν συνειδητό έλεγχο του υποκειμένου στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας».

4. Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ: ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η εξέταση της έννοιας της φωνολογικής επίγνωσης από τους ερευνητές κι η επίδραση που αυτή έχει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των παιδιών. Επισημαίνονται μάλιστα κάποιες διαφοροποιήσεις στην εξέλιξη αυτή μεταξύ ελληνικής και αγγλικής γλώσσας.

Ειδικότερα η Γιαννακόπουλου (1999: 16), προσεγγίζοντας την έννοια της φωνολογικής επίγνωσης βρίσκεται πιο κοντά στον ορισμό του Tunmer (1989), σημειώνοντας ότι «η φωνολογική επίγνωση ή συνειδητοποίηση ορίζεται μεν ως η ευαισθητοποίηση στους ήχους της γλώσσας», ωστόσο παραπέμπει σε «ευρύ φάσμα ικανοτήτων που εκτείνεται από τον εντοπισμό των ορίων των λέξεων από τα παιδιά και της αναγνώρισης των ομοιοκαταληξιών από μέρους τους, μέχρι την αντίληψη των παρηχήσεων και τη διάκριση των ήχων, των φωνημάτων που συνθέτουν τις λέξεις». Δηλώνεται έτσι αφενός η ευαισθητοποίηση των παιδιών στο γεγονός ότι οι λέξεις συνίστανται και αναλύονται σε επιμέρους ήχους κι αφετέρου η συναίσθηση της λειτουργίας των διαφορετικών ήχων στη διάκριση των λέξεων (/pino/ - /dino/ - /pinó/ - /pidó/). Παράλληλα, η φωνολογική επίγνωση παραπέμπει και στη συνειδητοποίηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών αυτών ήχων. Οι Tunmer & Hoover (1992), Tunmer & Herriman (1984), Tunmer, et.al. (1988), όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), θεωρούν τη φωνολογική ως «μία από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης - οι άλλες τρεις κατηγορίες είναι η λεξική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση. Ωστόσο, η φωνολογική επίγνωση, αφενός δεν αναπτύσσεται συναρτημένη με τις άλλες τρεις κατηγορίες, αφετέρου, ως γλωσσική λειτουργία, αναπτύσσεται χωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης του προφορικού λόγου και της ομιλίας και μετά από αυτές σε χρονική σειρά.»

Η φωνολογική και φωνητική (πραγμάτωση των ήχων) ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί σε γενικές γραμμές τις ίδιες βασικές αρχές, παρ' όλο που κάποια παιδιά ομιλούν με καθυστέρηση. Τα παιδιά, σε πρώιμο στάδιο, μαθαίνουν να εκπληρώνουν ευκολότερα καθήκοντα, προχωρώντας στη συνέχεια στην περαίωση δυσκολότερων. Το ίδιο ισχύει και για την ομιλία. Τα παιδιά παράγουν ευχερέστερα ήχους, των οποίων ο τόπος άρθρωσης είναι εμφανέστερος (π.χ. ήχους που παράγονται με τη βοήθεια των χειλιών, (π.χ. [b]), σε σχέση με ήχους που παράγονται με κινήσεις της

γλώσσας στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας (π.χ. [n]). Αυτό ισχύει σε όλες τις γλώσσες (Θωμαδάκη & Μαγουλά, 1997, Kappa, 1998, Κατή, 1992).

Η ικανότητα παραγωγής του λόγου περιλαμβάνει: α) τον τρόπο με τον οποίο ο ήχος εγγράφεται στη μνήμη του παιδιού, β) τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται από το παιδί και γ) τους κανόνες και τις διαδικασίες που παρεμβαίνουν ανάμεσα στα δύο προηγούμενα. Ας έχουμε υπ' όψιν ότι ο ακουστικός - αντιληπτικός, ο γνωστικός κι ο νευροκινητικός παράγοντας επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση. Η τελευταία εξαρτάται επίσης, από την εξελικτική ετοιμότητα του παιδιού, καθώς κι από ψυχο-κοινωνικές παραμέτρους που επιδρούν στο επικοινωνιακό περιβάλλον του (Stoel - Gammon & Dunn, 1985), και διακρίνεται σε ποικίλα επίπεδα.

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης καθορίζονται επίσης τόσο από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξη, συλλαβές, φωνήματα) όσο κι από τις ποικίλες γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση, η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Συνδέονται με τη μάθηση της ανάγνωσης κατά τον Πόρποδα (2002), και είναι τα εξής: «α) η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου γ) η επίγνωση της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας η οποία ορίζεται μεταξύ συλλαβικής και φωνημικής δομής. Το τελευταίο αυτό επίπεδο αφορά κυρίως στην αγγλική γλώσσα, όπου - κατά πολλούς γλωσσολόγους - η συλλαβή μπορεί να διακριθεί σε δύο δομικά τμήματα, το αρχικό και το τελικό. Ας σημειωθεί ότι στη συνέχεια, αυτά τα τμήματα της συλλαβής μπορούν να διαιρεθούν σε επιμέρους φωνημικά και δομικά τμήματα».

α) *Η φωνημική επίγνωση*

Η φωνημική επίγνωση κατά τον ίδιο (σ. 218), αναφέρεται στην «ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αναλύονται σε φωνημικά δομικά στοιχεία και να επιτυγχάνει τον χειρισμό των στοιχείων της φωνημικής δομής των λέξεων (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει)». Σύμφωνα με τον Bruce (1964), τον Πόρποδα (1989), τους Πόρποδας κ.ά (1991, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), την Papoulia (1996) και τον Μανωλίτση (2000), πρόκειται για ιδιαίτερα απαιτητική ικανότητα στην κατάκτησή της από παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών), παρόλο που διαθέτουν ευχέρεια αντίληψης των φωνημικών διαφορών των λέξεων τόσο κατά την ακρόαση του προφορικού λόγου όσο και κατά την παραγωγή του.

Η αδυναμία αυτή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τον Πόρποδα (2002), υπάρχει, διότι στον «προφορικό λόγο των παιδιών αυτής της ηλικίας οι φωνημικές μονάδες δεν χωρίζονται, συμπροφέρονται». Επομένως, για να αποκτήσουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν την αναλυτική και συνθετική ικανότητα αυτής. Η απόκτηση, λοιπόν, της ικανότητας επίγνωσης της φωνημικής δομής της λέξης στην προφορική της διάσταση συνδέεται με την αναπαράσταση των δομικών στοιχείων της λέξης και της καλλιέργειας αυτής της διαδικασίας στα παιδιά.

β) *Η συλλαβική επίγνωση*

Η επίγνωση αυτή κατά τον Πόρποδα (2002: 219), αναφέρεται στην «ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι η λέξη στην προφορική της διάσταση συντίθεται από συλλαβικά τμήματα κι επιπλέον, να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές κάθε λέξης». Κατά τις έρευνες των Liberman et. al. (1974), Treiman & Baron (1981), Treiman & Zukowski (1991), Fox & Routh (1975) στην αγγλική γλώσσα, των Lundberg, et. al. (1980), στη σουηδική και των Πόρποδας (1989), Πόρποδας, κ.ά. (1991, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), στην ελληνική, έχει αποδειχθεί ότι η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου είναι αρκετά πιο εύκολη και γι' αυτό αποκτάται από τα παιδιά ευχερέστερα και νωρίτερα απ' ότι η φωνημική.

Επίσης, σύμφωνα με τους Liberman et.al (1974), όπως αναφέρει η Adams (1992) καθώς και τον Μανωλίτση (2000), η συλλαβική επίγνωση συνιστά πιο εύκολη γνωστική ικανότητα – πάρα τον εντοπισμό κάποιων δυσκολιών - συγκριτικά με τη φωνημική ανάλυση. Σύμφωνα με έρευνα του Calfee (1977, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), όταν τα παιδιά καλούνταν να απαλείψουν το αρχικό τμήμα λέξης, ενώ στη συνέχεια πρόφεραν το εναπομείναν τμήμα, η δυσκολία που αντιμετώπιζαν ήταν ελάχιστη. Αυτό διαπιστώθηκε ακόμη κι όταν το τμήμα που απάλειφαν ήταν ένα φώνημα το οποίο συνέπιπτε με συλλαβή, όπως το φώνημα – συλλαβή /ο/ από τη λέξη /όλα/. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει κι η έρευνα των Fox & Routh (1975). Αυτή η σχετική ευχέρεια στην κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωσης πιθανώς οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να καθίστανται εύκολα αντιληπτές κατά τους Wagner & Torgensen (1987, παράθεση σε Πόρποδα, 2002).

Η κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωσης σε ικανοποιητικό βαθμό έχει διαπιστωθεί και σε αναλφάβητους ενηλίκους, κατά τους Morais et. al. (1986),

(1988), όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), οι οποίοι κατέχουν σε επαρκές επίπεδο την ικανότητα άρθρωσης του προφορικού λόγου. Ωστόσο, ο εντοπισμός μεγάλων ατομικών διαφορών θέτει υπό αίρεση την υπόθεση ότι η συλλαβική επίγνωση ενισχύεται από το γεγονός ότι η συλλαβική μονάδα παρουσιάζει σχετική αντιστοιχία προς τη μονάδα άρθρωσης του προφορικού λόγου.

Η αποτίμηση της συνεισφοράς της συλλαβικής επίγνωσης συγκριτικά με αυτήν της φωνημικής στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στα παιδιά δε βρίσκει σύμφωνους τους ερευνητές. Όπως διαπιστώνεται στην έρευνα των Aidinis & Nunes (2001), η οποία αναφέρεται στον Πόρποδα (2002), η πρώτη δε διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, τουλάχιστον κατά τα πρώτα στάδια αυτής. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Scheerer & Newman (1981, παράθεση σε Morais, 1987), η αναγνωστική ικανότητα των ανεπαρκών αναγνωστών τρίτης τάξης του γερμανικού σχολείου, φάνηκε να βελτιώνεται, όταν οι συγκεκριμένοι μαθητές έμαθαν να αναλύουν τις λέξεις σε επιμέρους συλλαβές. Προκύπτει λοιπόν, ότι η συλλαβική επίγνωση λειτουργεί βοηθητικά κατά την αναγνωστική διαδικασία, ειδικά στην περίπτωση μαθητών με δυσκολία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και μάλιστα πέρα από τα πρώτα στάδια αυτής .

γ) *Η επίγνωση της δομής σε επίπεδο γλωσσικής μονάδας, οριζόμενο μεταξύ φωνημικής και συλλαβικής δομής*

Αυτό το επίπεδο επίγνωσης κατά τον Πόρποδα (2002: 220) αναφέρεται στην «ικανότητα συνειδητοποίησης από μέρους του ατόμου του γεγονότος ότι η συλλαβή δομείται από δύο τμήματα. Το αρχικό τμήμα της (onset), που περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, και το τελικό τμήμα της (rime), το οποίο περιλαμβάνει το φωνήεν (σταθερό στοιχείο της συλλαβής) και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Για παράδειγμα, η μονοσύλλαβη προφορική λέξη της αγγλικής /stop/, χωρίζεται στο αρχικό /st/ και στο τελικό τμήμα /op/. Καθένα απ' αυτά τα ενδοσυλλαβικά τμήματα συνίσταται στα επιμέρους φωνήματα, δηλαδή το αρχικό αποτελείται από τα φωνήματα /s/ και /t/, ενώ το τελικό /op/, από τα φωνήματα /o/ - /p/». Η συλλαβική αυτή δομή της αγγλικής ονομάζεται ιεραρχική δομή σύμφωνα με τους Fudge (1987), Rohl & Tunner (1988), Selkirk (1982), Treiman (1988), Treiman & Baron (1981), όπως αναφέρει ο ίδιος. Οι έρευνες, που επιβεβαιώνουν τη σημασία της επίγνωσης της δομής του λόγου στο επίπεδο αρχικού και τελικού τμήματος της συλλαβής, έχουν

πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα, όπου εντοπίζονται πολλές μονοσύλλαβες λέξεις. Στον γραπτό λόγο η γραφημική σύνθεση αυτών των λέξεων είναι τέτοια, ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωση τους λόγω της συνειδητοποίησης της ενδοσυλλαβικής αυτής δομής. Την άποψη αυτή ενισχύουν οι επισημάνσεις των Goswami & Bryant (1990, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), κατά τις οποίες «το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής θεωρείται ιδιότροπο (capricious orthography), άρα επιτυγχάνεται κατά την ανάγνωση ευχερέστερη επεξεργασία σε επίπεδο ομάδων γραμμάτων παρά στη βάση ενός γράμματος».

Όμως, στην ελληνική γλώσσα όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002: 221) «δεν είναι σίγουρο ότι η φύση της συλλαβής επιβάλλει τη συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτού του είδους. Ειδικότερα, στην ελληνική οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι ελάχιστες, ενώ οι πολυσύλλαβες, κατά κανόνα αποτελούνται από συλλαβές ανοικτού τύπου, κυρίως από σύμφωνο ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν μόνο του ή από φωνήεν και σύμφωνο. Η συλλαβή, λοιπόν, της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από μία διαδοχική σειρά φωνημάτων δομημένων γραμμικά. Γι' αυτό και καλείται γραμμική δομή». Για παράδειγμα, η συλλαβή /κο/ θεωρείται γραμμική δομή του φθόγγου /κ/ ακολουθούμενου από τον φθόγγο /ο/. Ομοίως, η μονοσύλλαβη λέξη /πως/ νοείται ως η γραμμική δομή των φθόγγων /π/ - /ω/ - /ς/.

Η χρησιμότητα της συνειδητοποίησης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου σε ενδοσυλλαβικό επίπεδο αυτού του είδους δεν έχει διευκρινιστεί επαρκώς, ούτε έχει θεμελιωθεί ερευνητικά στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, το κατά πόσο η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής της ελληνικής γλώσσας σχετίζεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί συστηματική διερεύνηση (Πόρποδας, 2002). Πάντως τα ελληνόπουλα παρουσιάζουν μία εικόνα όπου σημειώνονται ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τα αγγλόφωνα παιδιά. Συγκεκριμένα η συλλαβική επίγνωση των λέξεων του προφορικού λόγου παρουσιάζεται σχετικά εύκολη, ανεξαρτήτως του επιπέδου της αναγνωστικής τους επίδοσης. Όταν, όμως, δεν διαθέτουν τη φωνημική επίγνωση, επιχειρώντας να αναλύσουν π.χ. τη λέξη /πως/ στα φωνημικά της δομικά στοιχεία, αντί να την επιμερίσουν ως /π/ - /ω/ - /ς/, συνήθως παραμένουν στο συλλαβικό επίπεδο ανάλυσης - προφέροντας τη λέξη ως μία συλλαβή /πως/, είτε, συχνά χρησιμοποιούν ένα είδος ανάλυσης που παραπέμπει στο είδος της ενδοσυλλαβικής ανάλυσης σε αρχικό και τελικό τμήμα της συλλαβής, προφέροντας την ως /π/ - /ως/. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η φωνολογική

επίγνωση της ελληνικής γλώσσας περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση και του επιπέδου της ενδοσυλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002).

5. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΟΥ ΤΗ ΣΥΝΘΕΤΟΥΝ

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης επισημαίνοντας τη σύνδεση της με διαδικασίες που παραπέμπουν στην παραγωγή και πρόσληψη του προφορικού λόγου. Σύμφωνα, με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης του Ρώσου ψυχολόγου (και μαθητή του Vygotsky) Elkonin (1963), (1973, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), η ανάγνωση «συνιστά μία γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μίας λέξης βάσει της γραπτής αναπαράστασής της». Στη συνέχεια με το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης, καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασία της. Στον παραπάνω προσδιορισμό επιχειρείται η σύνδεση της ανάγνωσης, με τις πρωτογενείς γλωσσικές δραστηριότητες της πρόσληψης (αναγνώριση και κατανόηση) και της παραγωγής (ομιλία) του προφορικού λόγου. Σε ανάλογες διαπιστώσεις απολήγει κι η ψυχογλωσσική θεώρηση της ανάγνωσης των Chomsky και Hale (1968), σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), ότι «…οι αναγνώστες βάσει της ορθογραφικής αναπαράστασης του γραπτού λόγου κι έχοντας υπ' όψιν τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας».

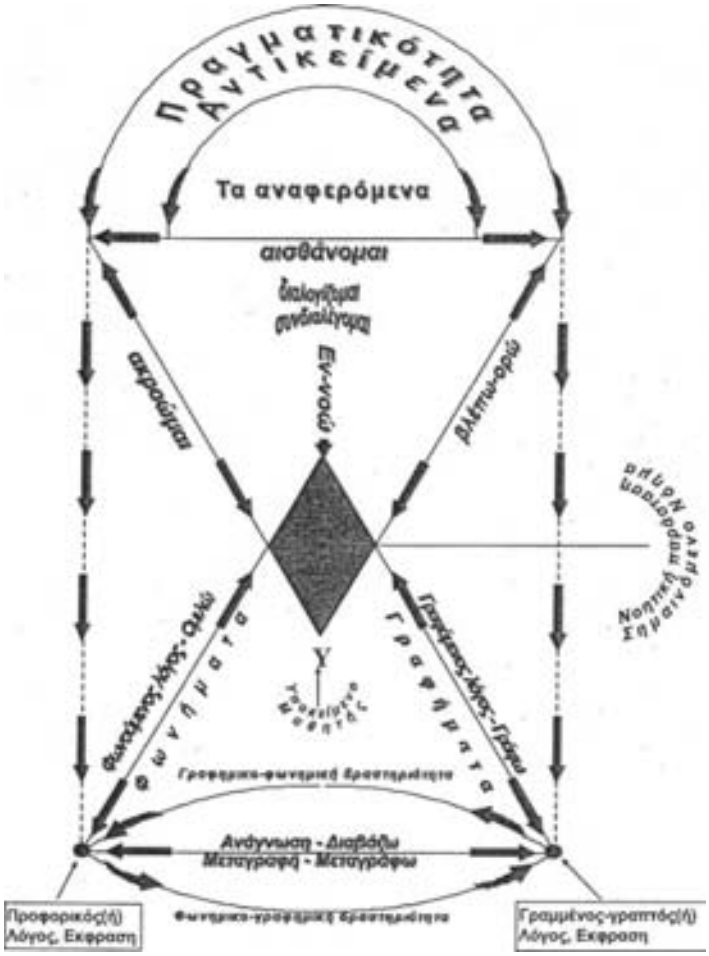
Ο Venezky (1967), (παράθεση σε Πόρποδα, 2002), διατηρώντας την παραπάνω αναλογία επισημαίνει ότι «… η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί τη φωνολογική μετάφραση των γραπτών συμβόλων, διαδικασία, βασική και χαρακτηριστική της ανάγνωσης, αφού η κατανόηση χαρακτηρίζει τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο…». Η ανάγνωση δηλαδή αποτελεί διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα βάσει του οποίου καθίσταται εφικτή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τις ερευνητικές εργασίες των A. Liberman, et.al.(1967), I. Liberman (1971), (1973), Mattingly (1972) όπως αναφέρει ο ίδιος, σύμφωνα με τις οποίες η ανάγνωση θεωρείται «… μία σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση (awareness) που έχει ο αναγνώστης, ως ήδη χρήστης (ακροατής κι ομιλητής) του προφορικού λόγου, για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας (δηλαδή του προφορικού λόγου). Με βάση

αυτήν την επίγνωση, κατά την ανάγνωση ενεργοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία - κοινή στην ανάγνωση και την ομιλία - η οποία επιτρέπει την κατανόηση από μέρους του αναγνώστη της σημασίας του μηνύματος που υπάρχει στον γραπτό λόγο…».

Οι παραπάνω διαπιστώσεις υπαγορεύουν τον προσδιορισμό της ανάγνωσης ως μετάφρασης ή αποκωδικοποίησης του γραπτού κώδικα και μετατροπής του σε φωνολογικό ή απλούστερα ως μετασχηματισμό των γραπτών σημείων του κειμένου σε ήχους - φωνές κατά τον Βάμβουκα (2007), ακριβώς επειδή ο γραπτός λόγος - τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής - αναπαριστά με αυξημένο βαθμό αντιστοιχίας τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Άλλωστε γνώση μίας γλώσσας σημαίνει ικανότητα επικοινωνίας σ' αυτήν πρωτίστως προφορικά, ικανότητα κατανόησης μέσω της ακρόασης, ομιλίας (σωστής έκφρασης), διαλόγου και γλωσσικών ανταλλαγών στα πλαίσια της ίδιας γλωσσικής κοινότητας. Ορθή, όμως, προφορική έκφραση κι επικοινωνία σημαίνει επαρκής διατύπωση εμπειριών και βιωμάτων, συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων, σε φραστικά σύνολα με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση, προφορά και κατάλληλο τόνο (μέτρο, ρυθμό) προκειμένου ο ομιλητής να καθίσταται κατανοητός από τον ακροατή. Με τη γραφή, ο προφορικός λόγος κωδικοποιείται με βάση ένα συμβατικό σύστημα οπτικών σημείων (γραμμάτων - γραφημάτων). Έτσι κι η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής του γραπτού λόγου, όπως αναφέρει ο ίδιος, συνιστά αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής γνώσης. Η γραφή, δηλαδή συνιστά συμβολισμό (κωδικοποίηση) της προφοράς με οπτικά σύμβολα ή σημεία που τοποθετούνται σε έναν χώρο μ' ένα ορισμένο ρυθμό (διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις, στίξη), ενώ η ανάγνωση νοείται ως ανακωδικοποίηση ή και αποκωδικοποίηση των συμβατικών οπτικών σημείων του γραπτού λόγου κι η εκφορά των ισοδύναμων σημείων του προφορικού μ' έναν ορισμένο ρυθμό, σ' ένα ορισμένο χώρο (περιβάλλον ανάγνωσης) (Βάμβουκας, 1992).

Ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο αναπτύσσεται μία φωνηματικο - γραφηματική αντιστοιχία. Η αντιστοιχία αυτή, όμως, δεν είναι πλήρης, πράγμα που σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος δε συνιστά απλή ανακωδικοποίηση του προφορικού. Ο γραπτός λόγος δηλαδή άπτεται κι άλλων γνωστικών διεργασιών, καθώς συνιστά ένα εργαλείο σκέψης που μετασχηματίζει τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο (πραγματικότητα) (Καρατζάς, 2004). Οι ισχυρές σχέσεις του προφορικού (ακρόαση,

ομιλία) και του γραπτού (ανάγνωση, γραφή) ως γλωσσικές δεξιότητες φαίνονται στο παρακάτω σχήμα (Βάμβουκας, 2007):



Προφορική και γραπτή έκφραση: Συνθήκες, προϋποθέσεις και διαδικασίες (ανα)παραγωγής τους

Η μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα, σύμφωνα με τους Byrne & Fielding - Barnsley (1989), σαφώς προϋποθέτει την κατάκτηση από μέρους του αναγνώστη της γνώσης για τις γραφημικές - φωνημικές αντιστοιχίες, δηλαδή τη συνειδητοποίηση ότι τα γραφήματα αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα κατά τρόπο σταθερό και συστηματικό (αλφαβητική αρχή). Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιστοίχηση φωνημάτων με γραφήματα είναι η επίγνωση ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από συνδυασμούς μεμονωμένων ήχων. Κατά τον τρόπο αυτόν οι Share & Stanovich (1995), θεωρούν ότι ενεργοποιείται ένας «αυτοδιδακτικός μηχανισμός για την εκμάθηση της ανάγνωσης». Κατά το μοντέλο αυτό εκμάθησης της ανάγνωσης, η ανάδυση του αυτοδιδακτικού μηχανισμού μπορεί να ανιχνευθεί στους αρχάριους αναγνώστες. Φαίνεται μάλιστα να εξαρτάται από τη γνώση των γραφο - φωνημικών αντιστοιχιών, από τη φωνολογική συνειδητοποίηση κι από την ικανότητα

του αναγνώστη να αντλεί πληροφόρηση από το ίδιο το κείμενο, ώστε να εκφέρει μία λέξη, ακόμα κι αν έχει αποκωδικοποιήσει μέρος της μόνο.

Μία διαφορετική προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης της ανάγνωσης εισάγεται από την ολική μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία η ανάγνωση μπορεί να προσδιοριστεί ως η λειτουργία άμεσης ανάσυρσης της έννοιας, που αναπαριστά ο γραπτός κώδικας, χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης. Η προσέγγιση αυτή αφορμάται από την κοινότοπη άποψη ότι οι γραπτές λέξεις είναι διαφορετικές από τις προφορικές, διότι δεν απαρτίζονται από φωνολογικές μονάδες αλλά από οπτικά σύμβολα. Συνεπώς, οι γραπτές λέξεις αναγνωρίζονται (δηλαδή διαβάζονται) ανεξαρτήτως της φωνολογικής τους ταυτότητας. Έτσι, ο αναγνώστης, βασιζόμενος στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, μπορεί να αποκτά άμεσα πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Σύμφωνα με τους βασικούς εκπροσώπους αυτής της προσέγγισης, η ανάγνωση νοείται ως μία δεξιότητα κατά την οποία ο αναγνώστης μαντεύει ή εικάζει τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης (Goodman, 1967) ή μετατρέπει τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες (Smith, 1971).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Whitehurst & Lonigan (1988), η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται με δύο τύπους δεξιοτήτων, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την πηγή πληροφόρησης που αξιοποιούν: «από μέσα προς τα έξω» (inside-out) (φωνημική επίγνωση, γνώση των γραφημάτων και σύνδεση τους με τις ορθές φωνολογικές αναπαραστάσεις) και «από έξω προς τα μέσα» (outside - in) (σημασιολογικές και αφηγηματικές δεξιότητες). Οι δεξιότητες της πρώτης κατηγορίας δεν απαιτούν αναφορά στο περικείμενο καθώς, η κατάκτηση τους δεν προϋποθέτει σημασιολογική ή πραγματολογική γνώση, ενώ οι δεξιότητες της δεύτερης κατηγορίας επιβάλλουν τη γνώση του περικειμένου συντελώντας στην κατανόηση κι ερμηνεία του προς ανάγνωση κειμένου. Σύμφωνα με τους παραπάνω, οι δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» που διαθέτει το παιδί στην προσχολική ηλικία συντελούν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ η συμβολή των δεξιοτήτων «από έξω προς τα μέσα» δεν καθίσταται εμφανής πριν από τη δεύτερη ή τρίτη τάξη (Μουζάκη, 2008).

Ο Saussure (μτφ. 1983, παράθεση σε Coltheart, 2005), δημιούργησε κι υποστήριξε την έννοια της διπλής διαδρομής της ανάγνωσης. Η άγνωστη λέξη ανιχνεύεται γράμμα προς γράμμα κι η οπτική μορφή της λειτουργεί ως ιδεόγραμμα. Στη δεκαετία του 1970 επιτεύχθηκε μία διαυγής κι αναλυτική έκφραση της διπλής διαδρομής: η προφορά μίας λέξης που παρουσιάζεται οπτικά, εμπλέκει κάποιας

μορφής ακουστική κωδικοποίηση ή κωδικοποίηση στην άρθρωση. Ένας αριθμός κανόνων φωνητικής εφαρμόζεται κατά τη διαδικασία προφοράς της λέξης. Η αποκωδικοποίηση της λέξης συντελείται καθώς αναζητούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη αποθηκευμένες πληροφορίες ως προς το πώς προφέρονται παραπλήσιες αλληλουχίες γραμμάτων. Κατά τον Baron (1977), όπως αναφέρει ο ίδιος, χρησιμοποιείται μία στρατηγική φωνητικής για την ανάσυρση της έννοιας της λέξης, ενώ η ίδια στρατηγική συντελεί στην αναγνώριση λέξεων της προφορικής γλώσσας. Κατά τον παραπάνω, προτείνονται δύο μοντέλα ανάγνωσης: το λεξιλογικό, το οποίο εμπλέκει την αναζήτηση μίας λέξης σε ένα νοερό λεξικό που εμπεριέχει γνώση σχετική με συλλαβές και προφορά αλληλουχιών γραμμάτων που σχηματίζουν πραγματικές λέξεις. Επίσης, παραπέμπει στο μη λεξιλογικό, το οποίο αναφέρεται στη χρήση κανόνων που συνδέουν τμήματα της ορθογραφίας με ανάλογα της φωνολογίας. Φαινόμενα, όπως η συχνότητα εμφάνισης κι η γραμματική ομαλότητα των λέξεων μπορούν να εξηγηθούν σύμφωνα με το μοντέλο αυτό. Η επιφανειακή δυσλεξία αποδεικνύει την ύπαρξη του λεξιλογικού και του μη λεξιλογικού μοντέλου. Η φωνολογική δυσλεξία συνιστά μία εγκεφαλική βλάβη που επηρεάζει την ανάγνωση συνιστώντας απόδειξη της έννοιας της διπλής διαδρομής της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τον Plaut (2005), η ανάγνωση συνιστά μία περίπλοκη ενέργεια που απαιτεί τον συντονισμό οπτικών, φωνολογικών, σημασιολογικών και γλωσσολογικών διαδικασιών. Στα συνδετικά μοντέλα, τα επιμέρους τμήματα λαμβάνουν τη μορφή συσχετίσεων συνεργασίας ή ανταγωνισμού. Είναι οργανωμένα σε επίπεδα ή ομάδες κι έτσι η δραστηριότητα μερικών ομάδων κωδικοποιεί τα νέα δεδομένα στο σύστημα. Η δραστηριότητα άλλων ομάδων κωδικοποιεί την ανταπόκριση του συστήματος στα νέα αυτά δεδομένα (για παράδειγμα, μία ομάδα κωδικοποιεί την ορθογραφία μίας λέξης, μία άλλη τη φωνολογία της, μία τρίτη τη σημασία της). Οι υπόλοιπες ομάδες, οι «κρυμμένες», αποτελούν τις εσωτερικές απεικονίσεις που μεσολαβούν μεταξύ νέων δεδομένων και τελικών αποτελεσμάτων. Το συνδετικό μοντέλο ανάγνωσης των McClelland & Rumelhart (1981, 1982), (μοντέλο απεικόνισης της αναγνώρισης λέξεων), όπως αναφέρει ο ίδιος, αποτελείται από τρία επίπεδα: των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, των φθόγγων, των λέξεων. Αυτό το σύστημα είναι αμφίδρομο περιλαμβάνοντας θετικές κι αρνητικές υποθέσεις μεταξύ των συνδέσμων. Σκοπός του μοντέλου είναι να εξηγήσει τα σημασιολογικά φαινόμενα της λέξης καθώς και το φαινόμενο της ανωτερότητάς της: η αντίληψη ενός άμεσα παρουσιαζόμενου γράμματος είναι ακριβέστερη, όταν αυτό εμφανίζεται σε μία

λέξη παρά, όταν εντοπίζεται σε μία σπάνια αλληλουχία συμφώνων ή βρίσκεται μόνο του. Επίσης, η απεικόνιση λέξεων υψηλής συχνότητας ενεργοποιείται ταχύτερα από ότι αυτή λέξεων χαμηλής συχνότητας. Στο μοντέλο αυτό λειτουργεί η «λεξιλογική διαδρομή». Τα εισαγωγικά στοιχεία στο ορθογραφικό λεξικό συνδέονται άμεσα με ένα λεξικό φωνολογικών συμπερασμάτων το οποίο περιέχει τους φωνολογικούς κώδικες που συνδέονται με το σύστημα φθόγγων κι έτσι μεταφράζει τους κώδικες σε λόγο. Η «μη λεξιλογική διαδρομή» λειτουργεί, επίσης, στο μοντέλο συνδέοντας την απεικόνιση των γραμμάτων με το σύστημα φθόγγων. Υπάρχει ακόμα ένα σημασιολογικό σύστημα που συνδέει τα εισαγωγικά στοιχεία στο ορθογραφικό λεξικό με τα συμπεράσματα στο φωνολογικό λεξικό. Μία προέκταση του μοντέλου συνιστά μία πολλαπλή ανάγνωση που εξηγεί τις συνέπειες γειτνίασης στη λεξιλογική απόφαση και στην ταυτοποίηση της αντίληψης.

Κατά τον Forster (1976, 1989), όπως αναφέρει ο Lupker (2005), το μοντέλο «κάδος» (bin model) αποτελείται από τρία περιφερειακά αρχεία: την ορθογραφία, τη φωνολογία και τη σημασιολογία. Περιλαμβάνει, επίσης, κι ένα κεντρικό αρχείο όπου περιέχονται όλες οι πληροφορίες για μία λέξη. Η οπτική αναγνώριση μίας λέξης επικεντρώνεται στην ορθογραφία, στο αρχείο της οποίας υπάρχει ένας ορθογραφικός κώδικας πρόσβασης - οι ορθογραφικές ιδιότητες μίας λέξης - κι ένας δείκτης της θέσης του στο κεντρικό αρχείο. Όταν παρουσιάζεται μία λέξη, η διαδικασία αντίληψης μετατρέπει αυτή τη λέξη σε έναν προ-λεξιλογικό κώδικα συμβατό με τους κώδικες πρόσβασης του ορθογραφικού αρχείου. Το αρχείο είναι δομημένο σε «κάδους» (ή «ράφια») που συνδέονται με παρόμοιους κώδικες πρόσβασης. Εκεί η λέξη αναζητείται. Οι λέξεις σε έναν «κάδο» δεν βρίσκονται με αλφαβητική σειρά αλλά με κατιούσα σειρά συχνότητας εμφάνισης. Η έρευνα συνεχίζεται ψάχνοντας γι' άλλες εγγύτερες συνδέσεις. Το λήμμα ανοίγει κι εντοπίζεται η καταχώρηση της λέξης. Ακολουθεί η δεύτερη ανάλυση καθώς άρχεται ο έλεγχος μετά την πρόσβαση συγκρίνοντας τις ιδιότητες του ερεθίσματος με αυτές της λέξης στο κεντρικό αρχείο. Εάν η ανάλυση είναι επιτυχής, η λέξη αναγνωρίζεται. Υπάρχει και το φαινόμενο της σημασιολογικής προσέγγισης των ανάλογων δεδομένων, κατά το οποίο, όταν μία λέξη αναγνωρίζεται, τότε μία σχετική καταχώρηση μπορεί εύκολα να εντοπιστεί.

Κατά τους Seidenberg & McClelland (1989), όπως αναφέρει ο ίδιος, το σύστημα της αναγνώρισης της λέξης εμπλέκει τις ορθογραφικές, τις φωνολογικές και τις σημασιολογικές απεικονίσεις. Μονάδες κάθε ενότητας συνδέονται με μονάδες από άλλες ενότητες σχηματίζοντας μία τριγωνική απεικόνιση. Σύμφωνα με αυτό το

μοντέλο, η μάθηση είναι διαδικασία σφάλματος - επαλήθευσης. Καθώς παρουσιάζεται μία λέξη αρχίζει η ενεργοποίηση όλων των ενοτήτων. Τα στοιχεία της ενεργοποίησης παραλληλίζονται με τα αληθή, προκειμένου η επεξεργασία να αποβεί ακριβέστερη.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν μας κριτήρια που εστιάζουν στον ρυθμό και την ένταση της άρθρωσης κι εκφοράς του λόγου, διαμορφώνεται μία τυπολογία της αναγνωστικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα με κριτήριο τον ρυθμό άρθρωσης και προφοράς των φωνημάτων, και γενικά τον ρυθμό του φωνούμενου λόγου μπορούμε να αναφερθούμε σε γρήγορη κι αργή ανάγνωση. Με κριτήριο την ένταση της άρθρωσης κι εκφοράς του φωνούμενου λόγου μπορούμε να διακρίνουμε την ανάγνωση σε μεγαλόφωνη ή φωνακτή ή προφορική και σε σιωπηρή ή νοερή ή νοητική ή ιδεοπτική. Συνδυάζοντας τα δύο κριτήρια ρυθμού κι έντασης ο V.Vaney, συνεργάτης του A. Binet, όπως αναφέρουν ο Ferre (1970) & ο Φράγκος (1983), διέκρινε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα πέντε βαθμίδες στην αναγνωστική δεξιότητα, οι οποίες γίνονται αποδεκτές ακόμη και σήμερα. Την υποσυλλαβική , κατά την οποία ο μαθητής διαβάζει τη μία λέξη μετά την άλλη με εξαιρετική βραδύτητα και πολλά σφάλματα. Τη συλλαβική, όπου ο μαθητής προβαίνει σε στιγμιαίες στάσεις ανά συλλαβή. Στη διστακτική ή κοπιαστική ανάγνωση, ο μαθητής διαβάζει λέξεις ή ομάδες λέξεων προβαίνοντας σε λιγότερο συχνές στάσεις. Στη ρέουσα ο μαθητής διαβάζει, σταματώντας μόνο στα σημεία στίξης. Στην εκφραστική, η ανάγνωση γίνεται με τέτοιο ρυθμό κι επιτονισμό που υποδηλώνει ότι ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο.

Αν η ανάγνωση δεν εννοείται ως φορέας νοημάτων, όπως γίνεται στην τελευταία βαθμίδα, τότε χάνει τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα και αποβαίνει προσπάθεια εκμάθησης μίας τεχνητής αποκωδικοποίησης. Οι δύο γνωστικές λειτουργίες (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) είναι ανεξάρτητες μεν ως προς την ανάπτυξη τους αλλά και ταυτόχρονα αλληλένδετες, βασικές ως προς την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης. (Jakson & McCleallant, 1979). Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν επίσης ότι, ως προς τη διαφοροποίηση των δύο θεμελιωδών λειτουργιών της ανάγνωσης, ο χρόνος για την αποκωδικοποίηση αφορά στα αρχικά στάδια της και μπορεί να διακριθεί από τον χρόνο της αναγνωστικής κατανόησης, ενώ σε αυτό συμφωνούν και οι Palmer, et. al., (1985).

Συγκεκριμένα, η πρώτη γνωστική λειτουργία, η αποκωδικοποίηση, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), αναφέρεται «στη διαδικασία αναγνώρισης των γραμμάτων

ως γραπτών συμβόλων, στη μετατροπή τους σε φωνημικές ή φθογγικές μονάδες, στη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύμβολα και στη φωνολογική αναγνώριση της λέξης». Ισχύει τόσο για τις λέξεις, όσο και για τις ψευδολέξεις (δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις αλλά δεν είναι, διότι στερούνται εννοιολογικού περιεχομένου π.χ. φύτη, δάλα, γόδα, μίδα, ζιλί, καδάτι, κελάφι, μαριπό, καράθυρο, κ.ά.). Η επιτυχής διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής κατά τον ίδιο ερευνητή στηρίζεται αφενός στη γνώση του ορθογραφικού συστήματος βάσει του οποίου είναι γραμμένη μία λέξη, αφετέρου στην επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες οι οποίες αναπαριστάνονται από τα γραπτά σύμβολα. Η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης.

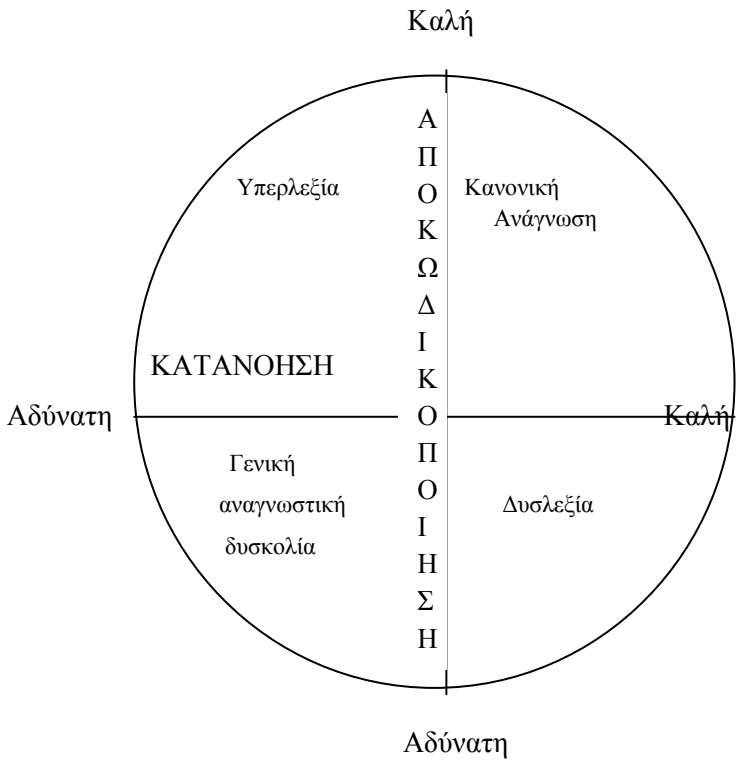
Έτσι επιτυγχάνεται η δεύτερη γνωστική λειτουργία, η κατανόηση, που αποτελεί επίσης θεμελιώδη λειτουργία προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι μόνο αν υπάρχει η έννοια της λέξης στη μακρόχρονη σημασιολογική μνήμη και ο μαθητής (ο αναγνώστης) έχει τη δυνατότητα να την ανακαλέσει, τότε θα συντελεστεί η κατανόηση. Αν δεν είναι γνωστό το νοηματικό περιεχόμενο της λέξης ή αν δεν υπάρχει όπως στην περίπτωση μιας ψευδολέξης, η σημασιολογική πρόσβαση δεν επιτυγχάνεται και η ανάγνωση περιορίζεται στην τυπική προφορά της λέξης. Η επιτυχής ανάγνωση συνακόλουθα, σύμφωνα με τους Βάμβουκα (2007), Πόρποδα (2002) στηρίζεται τόσο στην ορθή και πλήρη αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων των λέξεων όσο και στην επιτυχή ανάσυρση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη. Η εφαρμογή μόνο της μίας από τις δύο γνωστικές λειτουργίες δεν επιτρέπει την επιτυχή ανάγνωση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση νοείται ως το γινόμενο των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής:

Αποκωδικοποίηση x Κατανόηση = Ανάγνωση

Η σχέση πολλαπλασιασμού των δύο παραπάνω παραγόντων επισημαίνει τη σπουδαιότητα του ρόλου που φέρει η κάθε επιμέρους γνωστική λειτουργία ως προς την επιτυχή ανάγνωση των λέξεων, καθώς και τη συνεισφορά τους στο τελικό αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας, προκειμένου αυτή να θεωρηθεί επιτυχής.

Εφόσον, λοιπόν, η αναγνωστική ικανότητα απορρέει από τη φυσιολογική ύπαρξη της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, η δυσλειτουργία των δύο μπορεί

να δημιουργήσει αναγνωστικές δυσχέρειες στα παιδιά, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, όπως φαίνεται από το παρακάτω σχήμα (Πόρποδας, 2002):



Προσδιορισμός της επιτυχημένης μάθησης της ανάγνωσης και διαφόρων αναγνωστικών δυσκολιών με βάση το επίπεδο λειτουργίας (καλό – αδύνατο) των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

Από το παραπάνω σχήμα φαίνεται ότι, όταν εντοπίζεται πρόβλημα μόνο στην αποκωδικοποίηση - ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου συντελείται ομαλά - τότε υπάρχει περίπτωση ειδικής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1998). Όταν εμφανίζεται δυσλειτουργία μόνο στο επίπεδο της κατανόησης του προφορικού λόγου - ενώ η αποκωδικοποίηση είναι ομαλή - τότε εντοπίζεται περίπτωση υπερλεξίας (Huttenlocher, 1973, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), ενώ ανακύπτει γενική αναγνωστική δυσκολία όταν δυσλειτουργούν και οι δυο γνωστικές λειτουργίες.

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Στην ενότητα αυτή θα εντοπιστεί η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθής γραφής. Θα παρατεθούν πορίσματα ερευνών που αφορούν στην ελληνική γλώσσα και σε άλλες.

Η επισκόπηση των ερευνών που αναφέρονται στην αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείου) και μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, οδηγεί σε δύο θεμελιώδεις διαπιστώσεις. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί (όταν ακόμα δε γνωρίζει ανάγνωση) έχει κατακτήσει χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Στην Α΄ τάξη του Δημοτικού, όμως, (όταν δηλαδή, βρίσκεται σε διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης) διαθέτει σημαντικά υψηλότερο επίπεδο (Goswami & Bryant, 1990). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι η συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου παρουσιάζεται αισθητά πιο εύκολη από αυτήν της φωνημικής κατά την προσχολική ηλικία (Treiman & Zukowski, 1991). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, όταν το παιδί προσχολικής ηλικίας καλείται να επισημάνει των αριθμό των φωνημάτων μίας λέξης, ωθείται σε μία ενέργεια που προϋποθέτει τη γνωστική λειτουργία της αντιστοίχησης, την οποία το παιδί αυτής της ηλικίας δεν έχει κατακτήσει πλήρως σύμφωνα με έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας (Παρασκευόπουλος, 1992). Σύμφωνα με τους Ball & Blachman, (1991), Bowey & Francis, (1991), Καρυώτης, (1997), κ.ά., όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), αν παιδιά προσχολικής ηλικίας ευαισθητοποιηθούν στην ύπαρξη των φωνημάτων και αναπτύξουν την ικανότητα ανάλυσης του προφορικού λόγου στις επιμέρους φωνημικές μονάδες, θα υπερέχουν στην εκμάθηση ανάγνωσης τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, έναντι εκείνων που δε διαθέτουν αυτήν την ικανότητα.

Η επιστημονική κοινότητα μελετά σε βάθος τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης της ανάγνωσης σε θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο τα τελευταία χρόνια. Όμως, ενώ οι απόψεις των ερευνητών ταυτίζονται ως προς το ότι υφίσταται η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης κι εκμάθησης της ανάγνωσης, διίστανται ως προς την ταυτότητα της σχέσης αυτής (αν δηλαδή είναι αιτιώδης) κι ως προς τον προσανατολισμό της. Στην προσπάθεια ερμηνείας της σχέσης μεταξύ αυτών των δύο γνωστικών ικανοτήτων ανέκυψαν μέσω διαφωνιών, τρεις διαφορετικές

τάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, η οποία έχει διερευνηθεί εκτεταμένα κι είναι ευρέως αποδεκτή, η φωνολογική επίγνωση συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής . Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση συνιστά συνέπεια, αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης. Τέλος, κατά την τρίτη άποψη υπάρχει αμοιβαιότητα κι ανταποδοτικότητα μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης της ανάγνωσης, διευκολύνει και διευκολύνεται η μία από την άλλη (Πόρποδας, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν κάθε μία απ' αυτές τις τρεις απόψεις έχουν ως εξής:

Ι. Η φωνολογική επίγνωση ως υποβοηθητικός παράγοντας κατά τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης

Έρευνες σε διάφορα ορθογραφικά συστήματα τεκμηριώνουν την άποψη ότι υφίσταται αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης κι εκμάθησης της ανάγνωσης. Οι Bryant και Goswami (1987, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), θεώρησαν τη διαπίστωση αυτή ως μία από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης Ψυχολογίας, η οποία θεμελιώνεται στην υπόθεση ότι, τα παιδιά προκειμένου να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζεται να αποκτήσουν γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η κατάκτηση αυτή διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου κατά τους Gough & Tunmer, (1986), όπως αναφέρει ο ίδιος. Η γραμμική αυτή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας και της εκμάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές οι οποίοι κατέληξαν στις εξής διαπιστώσεις: Πρώτον, σύμφωνα με τους Backman et.al.(1984, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), η γνώση της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας συνυφαίνεται με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων. Οι Baron & Treiman, 1980, κ.ά., παράθεση σε Πόρποδα, 2002), μάλιστα, συνέβαλαν στην απόδειξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης κι εκμάθησης ανάγνωσης κι ορθής γραφής εντοπίζοντας τη συνάφεια μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας ανάγνωσης ψευδολέξεων. Πιστοποιείται έτσι ο καθοριστικός ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης σε ορισμένες πτυχές της ανάγνωσης και συγκεκριμένα στην ανάγνωση των ψευδολέξεων, πιθανώς, γιατί διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαπίστωση της αντιστοιχίας γραφημάτων και φωνημάτων.

Οι Fox και Routh (1976), όπως αναφέρει ο ίδιος, διαπίστωσαν ότι, αν ένα παιδί δυσκολεύεται με την ανάλυση της φωνημικής δομής των λέξεων κατά την έναρξη της φοίτησης του στο σχολείο (έξι ετών), πιθανώς θα παρουσιάσει χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής κι ορθογραφικής επίδοσης ακόμα και μετά από τρία χρόνια, παρόλο που η δυσχέρεια με τη φωνολογική ανάλυση θα έχει παρέλθει. Αυτή η άποψη περί μακροπρόθεσμων αναγνωστικών συνεπειών λόγω των δυσκολιών στη φωνολογική επίγνωση δεν επιβεβαιώνεται πλήρως σε ορθογραφικά συστήματα, όπως το ελληνικό και το φιλανδικό. Σε χώρες στις οποίες η αγγλική αποτελεί την επίσημη, μητρική γλώσσα, ο Tunmer (1991, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), διαπίστωσε ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας συνιστά μεν αναγκαία, αλλά όχι επαρκή συνθήκη για την κατάκτηση των κανόνων γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας της αγγλικής. Επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνειδητοποίηση αυτή δεν αποτελεί προϋπόθεση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αν και τα παιδιά που διαθέτουν επίγνωση της φωνολογικής δομής, πλεονεκτούν. Ωστόσο, προβάλλει αναγκαία για την απόκτηση της ικανότητας φωνολογικής ανακωδικοποίησης, βάση της ανάγνωσης ως φωνολογικής μετάφρασης των λέξεων. Πρόκειται για συμπέρασμα που μας οδηγεί στη δεύτερη διαπίστωση κατά τον Jorm (1983, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης δύναται να καταστεί παράγοντας πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης

Τρίτον, σύμφωνα με τους Pace & Golinkoff (1976), όπως αναφέρει ο ίδιος, οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες παρουσιάζονται περισσότερο ικανοί από τους αδύναμους ως προς την εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 διαπιστώθηκε αφενός η σχέση μεταξύ ελλιπούς γνώσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και αναγνωστικής δυσχέρειας και αφετέρου η συμβολή της γνώσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης (Liberman, 1971), ενώ αποτελεί και προγνωστικό στοιχείο της αναγνωστικής ικανότητας. Επίσης κατά τον Mann, (1984) κ.ά., όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), επισημάνθηκε τόσο η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης μνήμης γλωσσικών πληροφοριών όσο κι η επίδραση τους στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Εκτεταμένη διαχρονική έρευνα, επίσης, για την αγγλική που πραγματοποιήθηκε από τους Bradley & Bryant (1983), όπως αναφέρει ο ίδιος, κατέληξε στη βασική διαπίστωση ότι η επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας

στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης, συνδεόταν με σχέση αιτιώδη με τη μετέπειτα επίδοση των παιδιών αυτών στην ανάγνωση και τη γραφή (προγνωστικό στοιχείο). Η έρευνα αυτή διαπίστωσε, ωστόσο, ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μετέπειτα επίδοσης των ίδιων παιδιών στα μαθηματικά. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή της γλώσσας και της συνακόλουθης εκμάθησης της ανάγνωσης είναι ειδική κι όχι γενική, αφού δεν επιδρά στην εκμάθηση των μαθηματικών και τέταρτο, απόρροια των παραπάνω, κατά τον Morais et.al.(1987, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας φωνολογικής ανακωδικοποίησης.

Τα συμπεράσματα των ερευνητών συνοψίζονται στο ότι όσο υψηλότερο παρουσιάζεται το επίπεδο της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου κατά την προσχολική ηλικία, τόσο πολλαπλασιάζονται οι πιθανότητες για αποτελεσματικότερη εκμάθηση ανάγνωσης και ορθής γραφής από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Τα ανωτέρω συμπεράσματα κι οι διαπιστώσεις ενισχύθηκαν από νεώτερες έρευνες των Bryant et.al. (1989), Content et. al. (1986), Cardoso (1991) κ.ά., όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002) κατά τις οποίες διαπιστώθηκε ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου επηρεάζει την εκμάθηση της ανάγνωσης περισσότερο, όταν η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης βασίζεται στη γραφημική μονάδα περισσότερο και λιγότερο στη συλλαβική μονάδα.

Οι έρευνες για τη μελέτη της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990, Πόρποδας & Γωτσοπούλου, 1990, Πόρποδας & Φραντζή, 1990), όπως αναφέρει ο ίδιος, επίσης κατέληξαν στις διαπιστώσεις περί σύνδεσης φωνολογικής επίγνωσης κι εκμάθησης της ανάγνωσης. Συνδυάζουν μάλιστα το επίπεδο της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου (για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο προαναγνωστικό στάδιο) και της επίδοσης τους στην ανάγνωση και την ορθή γραφή στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η σχέση αυτή παρουσιάζεται πιο ισχυρή στη διάρκεια της Α΄ τάξης, ενώ υποχωρεί στη Β΄. Η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης εκδηλώνεται στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή, αν και φαίνεται ισχυρότερη και διαρκέστερη στην περίπτωση της δεύτερης. Ας σημειωθεί ότι η υποχώρηση της επίδρασης κατά τη Β΄ τάξη πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης ίσως επιφέρει τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης και στους μαθητές που αρχικά υστερούσαν. Επομένως, βελτιώνεται

περαιτέρω η αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση των μαθητών αυτών στη Β΄τάξη του Δημοτικού. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν οι Nikolopoulos & Porpodas (2001), ενώ άλλη έρευνα (Τάφα, 1997, 1998), ενισχύει τη συσχέτιση φωνολογικής επίγνωσης κι επιπέδου ανάγνωσης, υποστηρίζοντας ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να ενισχυθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, πριν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής.

Έρευνα συγχρονικού τύπου των Aidinis & Nunes (2001, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), διερευνά τόσο τους παράγοντες που επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και τον ρόλο του διαφορετικού επιπέδου συνειδητοποίησης κι επομένως, κατοχής της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθής γραφής της ελληνικής γλώσσας. Τα συμπεράσματα της είναι τα εξής: α) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποκτάται νωρίτερα κι ευκολότερα σε σχέση με τη φωνημική επίγνωση, β) η συνεισφορά της συλλαβικής επίγνωσης είναι διαφορετική σε σχέση με τη συνεισφορά της φωνημικής επίγνωσης στην εκμάθηση τόσο της ανάγνωσης όσο και της ορθής γραφής της ελληνικής γλώσσας και γ) η φωνημική ανάλυση των λέξεων στα συστατικά τους φωνήματα είναι ευχερέστερη γνωστική διαδικασία, όταν απαιτεί την αναγνώριση άρα και ανάλυση του αρχικού φωνήματος της λέξης, παρά του τελικού. Η Παπούλια - Τζελέπη (1997, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), μελετώντας τις διαφοροποιήσεις ως προς τη φωνημική επίγνωση, συμφώνησε με το (γ) επισημαίνοντας ότι αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα φωνήεντα παρά ορισμένα σύμφωνα, ενώ κατά την έρευνα του Μανωλίτση (2000), επαληθεύεται η υπόθεση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με υψηλότερες μεταφωνολογικές και μετασυντακτικές ικανότητες στο νηπιαγωγείο διαθέτουν υψηλότερες αναγνωστικές ικανότητες τελειώνοντας την Α' τάξη του Δημοτικού συγκριτικά με παιδιά χαμηλότερων μεταφωνολογικών και μετασυντακτικών ικανοτήτων.

ΙΙ. Η φωνολογική επίγνωση ως συνέπεια της κατάκτησης της ικανότητας ανάγνωσης

Οι παραπάνω μελετητές εστιάζουν στη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Ωστόσο, υπάρχει κι η αντίθετη θεώρηση ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης συντελεί στη φωνολογική επίγνωση. Ο Morais et.al.(1979, παράθεση σε Πόρποδα, 2002), διεξήγαγαν έρευνες σε αναλφάβητους ενήλικους, κι αξιολόγησαν το επίπεδο της φωνολογικής ταυτότητάς τους, συγκρίνοντας το με το αντίστοιχο επίπεδο μίας άλλης ομάδας, πρώην αναλφάβητων. Διαπίστωσαν ότι η

επίδοση των πρώτων στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης ήταν πολύ κατώτερη από την αντίστοιχη επίδοση των δεύτερων. Μάλιστα η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων ήταν ιδιαίτερα χαμηλή, όταν τα τεστ φωνολογικής επίγνωσης αποτελούνταν από ψευδολέξεις, αντί για λέξεις. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα ο Morais κι οι συνεργάτες του συμπέραναν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Οι απόψεις αυτής της ερευνητικής ομάδας ενισχύθηκαν από τη συγκριτική έρευνα για την εκμάθηση της ανάγνωσης σε αλφαβητικά και λογογραφικά συστήματα. Οι Read, et. al. (1986), όπως αναφέρει ο ίδιος, συνέκριναν την επίδοση σε τεστ φωνολογικής επίγνωσης, ατόμων, τα οποία είχαν διδαχθεί ανάγνωση με κινέζικα λογογράμματα και ατόμων που έμαθαν να διαβάζουν με τη χρήση μίας αλφαβητικής παραλλαγής του κινέζικου λογογραφικού συστήματος. Διαπιστώθηκε από τα τεστ ότι τα δεύτερα διέθεταν καλύτερη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με τα πρώτα. Το συμπέρασμα των ερευνητών ήταν ότι «η φωνολογική επίγνωση διευκολύνεται όχι τόσο από την εκμάθηση της ανάγνωσης όσο από την εκμάθηση της ανάγνωσης των αλφαβητικών συστημάτων γραφής», οπότε εντοπίζεται αντιστοιχία μεταξύ γραπτών συμβόλων και φωνημικών ομάδων. Επίσης, η Mann (1986), όπως αναφέρει ο ίδιος, κατέληξε σε ανάλογο συμπέρασμα όταν συνέκρινε τη φωνολογική επίγνωση μεταξύ παιδιών αμερικάνικης και ιαπωνικής καταγωγής.

III. Φωνολογική επίγνωση και εκμάθηση της ανάγνωσης: αμφίδρομη σχέση

Εκτός από τις προαναφερθείσες διαμετρικά αντίθετες απόψεις, έχει διατυπωθεί και μία τρίτη θέση, που συνδυάζει τις δυο παραπάνω φαινομενικά ασύμβατες απόψεις, σύμφωνα με την οποία η φωνολογική επίγνωση κι η εκμάθηση της ανάγνωσης βρίσκονται σε σχέση αμοιβαιότητας κι αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου συντελεί στην κατανόηση της φύσης του αλφαβητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, γεγονός με ευνοϊκή επίδραση στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η τελευταία με τη σειρά της συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Αυτή η αμφίδρομη σχέση δεν είναι εμφανής κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού αλλά καθίσταται έκδηλη με την έναρξη φοίτησης των παιδιών στην Α' Δημοτικού (Πόρποδας, 2002).

Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Perfetti, et. al., 1987, Wimmer, et. al., 1991), όπως αναφέρει ο ίδιος, σύμφωνα με τους οποίους η αρχική συνειδητοποίηση της φωνημικής κυρίως δομής του προφορικού λόγου συνιστά

αποτέλεσμα της διδασκαλίας κι εκμάθησης της ανάγνωσης. Ειδικότερα, καθώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ταυτόχρονα αποκτά επίγνωση κάποιων αρχών που διέπουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος, τότε ανακαλύπτει και τις ανάλογες αρχές που διέπουν τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου. Επίσης, η σχέση αμοιβαιότητας κι αλληλεπίδρασης ενισχύεται κι από αποτελέσματα άλλων ερευνών (Hatcher et.al.,1994), κατά τον Πόρποδα (2002), σύμφωνα με τις οποίες παιδιά που είχαν εξασκηθεί παράλληλα στην ανάγνωση και στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η ενισχυμένη αναγνωστική πρόοδος των τελευταίων αποδόθηκε στη σύνδεση των αναγνωστικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Roth & Schneider (2001), σύμφωνα με τον ίδιο, οι οποίοι έδειξαν ότι η παρεμβατική εξάσκηση στο νηπιαγωγείο παιδιών, πιθανώς δυσλεκτικών μελλοντικά, με ένα πρόγραμμα, εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση και παράλληλα απόκτησης της γνώσης για την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, αποδεικνύεται ο καλύτερος τρόπος διευκόλυνσης των παιδιών αυτών προκειμένου να διαβάζουν και να γράφουν ορθά.

Οι προαναφερθείσες έρευνες κατέδειξαν την άρρηκτη σχέση επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου κι εκμάθησης της ανάγνωσης. Ωστόσο, αρκετές μελέτες υποστηρίζουν την ισχυρή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθησης της ορθής γραφής των λέξεων. (Πόρποδας, 1989, Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου 1998,1999α, 1999β, κ.ά.). Μάλιστα, από τον Lundberg, et.al (1988), κ.ά., διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση της ορθογραφίας κι όχι της ανάγνωσης απαιτεί περισσότερο τη φωνολογική επίγνωση (Πόρποδας, 2002). Το παραπάνω επιβεβαιώνει κι η Treiman (1991, 1992), όπως αναφέρει ο ίδιος, η οποία συμπέρανε αφενός ότι η αδυναμία διάκρισης των φωνημικών δομικών στοιχείων του αρχικού τμήματος των συλλαβών ευθύνεται πιθανώς για την εμφάνιση ορθογραφικών προβλημάτων κι αφετέρου ότι ορισμένα ορθογραφικά σφάλματα των παιδιών αφορμώνται από την ασαφή γνώση συγκεκριμένων φωνημικών δομικών στοιχείων (όπως στα ελληνικά του /ξ/ για το /κς/ και του /ψ/ για το /πς/).

7. ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στην ενότητα που θα ακολουθήσει περιγράφεται η πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού από τη βρεφική ως την προσχολική του ηλικία ως ότου δηλαδή επιτύχει την ομαλή επικοινωνία με το περιβάλλον του. Στην παρουσίαση αυτή ανιχνεύεται η σημασία του βιολογικού προσδιορισμού της πορείας αυτής κι η επίδραση της γλωσσικής πείρας που αποκτά το παιδί από το περιβάλλον του.

7.1 Στάδια της φωνητικής εξέλιξης

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1992) και τις μελέτες των Stark (1980 - 1986) και Oller (1980, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003) η φωνητική παραγωγή των παιδιών ακολουθεί τρία στάδια: Την περίοδο των εγγενών κι άναρθρων ήχων (0-4 μήνες), ως πρώτο στάδιο. Το νεογέννητο παράγει ήχους μέσω των φωνητικών του οργάνων την περίοδο αυτήν. Τους δύο πρώτους μήνες, το βρέφος ανακοινώνει δυσάρεστες καταστάσεις μέσα από το κλάμα, τον βήχα, αλλά κι ευχάριστες μέσα από φωνούλες, γουργουρίσματα, ή χασμουρητό. Οι ήχοι αυτοί δεν είναι γλωσσικοί, δεν εμφανίζουν δηλαδή την ακουστική δομή των φωνημάτων. Ο βήχας πλησιάζει ηχητικά τα σύμφωνα, ενώ το κλάμα πλησιάζει τα φωνήεντα. 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 σ' αυτήν την περίοδο παραπέμποντας κυρίως σε φωνήεντα π.χ. «[ua], ενώ παρατηρούνται και ήχοι που θυμίζουν ουρανικά σύμφωνα [κ], [γ], [χ] π.χ [angu]».

Το δεύτερο στάδιο αφορά στην περίοδο του φωνητικού παιχνιδιού (4-7 μήνες). Σ' αυτήν την ηλικία η ποικιλία των ήχων, όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), τους οποίους παράγει το παιδί, αυξάνει. Οι ήχοι πλησιάζουν περαιτέρω την ακουστική δομή φωνημάτων και συλλαβών κι επαναλαμβάνονται καθώς το παιδί μοιάζει να ακούει τον εαυτό του δοκιμάζοντας τις δυνάμεις του.

Το τρίτο στάδιο ονομάζεται περίοδος του βαβίσματος (7-18 μήνες). Στη φωνητική αυτή φάση κατά την ίδια, καθώς και την Κατή (1992), το ηχητικό παιχνίδι παράγει ήχους που διαθέτουν τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενήλικων. Αρχικά, παρατηρείται επανάληψη ίδιων συλλαβών, όπως [ma], [ma] στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν περισσότερο με μη στερεότυπες συλλαβές, όπως [ma] [mi] [me] ,ενώ αργότερα, παράγουν φωνητικά συμπλέγματα όπως [mama] που μοιάζουν με λέξεις των ενηλίκων, όπως μαμά. Στο τέλος αυτής της

φωνητικής περιόδου, α) οι ηχητικές εκφορές έχουν αποκτήσει επιπλέον έναν επιτονισμό που παραπέμπει στη μητρική γλώσσα και β) οι ήχοι που παράγονται έχουν αποκτήσει τη δομή των περισσότερων φωνημάτων των γλωσσών του κόσμου. Παράγονται πρώτα οι πιο εύκολοι ως προς την άρθρωση τους φθόγγοι κι αργότερα οι πιο δύσκολοι κι αυτό συμβαίνει σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. (Γαβριηλίδου, 2003).

Σύμφωνα με τις ερμηνείες της φωνητικής ανάπτυξης αποδίδεται καθοριστικός ρόλος στον βιολογικό προγραμματισμό των ικανοτήτων, ωστόσο υπάρχουν διαφωνίες ως προς τον ακριβή ρόλο της πείρας του παιδιού από μία συγκεκριμένη γλώσσα στην ανάπτυξη τους. Οι Jakobson (1968) και Locke (1983) θεωρούν σχετικά περιορισμένη την επίδραση της πείρας, ενώ οι Stark (1986) και Oller (1980), τη θεωρούν καθοριστική. Η αμιγώς εμπειριοκρατική θέση του Wintz (1969) που εξαρτά την άρθρωση του βρέφους από την πείρα δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτή. Η έρευνα πάντως εντοπίζει καθοριστικές ομοιότητες στην πορεία ανάπτυξης όλων των παιδιών ανεξαρτήτως της ομιλίας που ακούνε, άρα η σημασία της πείρας δε φαίνεται ιδιαίτερη.

Το έργο του Locke (1983, 1989), είναι καταλυτικό στη διαμόρφωση μίας βιολογικής ερμηνείας της φωνητικής ανάπτυξης. Ο ίδιος θεωρεί την επίδραση της πείρας ουσιαστικά ανύπαρκτη, τουλάχιστον ως την περίοδο που το παιδί αποκτά τις πρώτες του πενήντα λέξεις. Θεμελίωσε την πρόταση του κυρίως στην πανομοιότυπη πορεία του βαβίσματος σε όλες τις γλώσσες του κόσμου ακόμη και στα κουφά παιδιά που για ευνόητους λόγους δε διαθέτουν ακουστική πείρα μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Επιβεβαιώθηκε από τους Oller & Seibert (1988), και στα παιδιά με το σύνδρομο Down (νοητική υστέρηση). Η συντριπτική πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών δεν έχει εντοπίσει διαγλωσσικές διαφορές στο βάβισμα - περιλαμβανομένης και μίας μελέτης των Oller et. al. (1985), η οποία ξεκίνησε με την υπόθεση ότι υπήρχαν τέτοιες με βάση παλαιότερα αποδεκτές εντυπώσεις ότι το βάβισμα λαμβάνει τα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας.

Πάντως στο έργο των De Boysson - Bardies et.al.(1984, 1989), καταγράφονται διαφορές στον επιτονισμό του βαβίσματος, καθώς και στα χαρακτηριστικά των παραγόμενων φωνηέντων. Επιπλέον, στοιχεία υποδεικνύουν ότι το βάβισμα των εκ γενετής κωφών παιδιών δεν είναι εντέλει απολύτως όμοιο με αυτό των φυσιολογικών. Συγκεκριμένα, μία πρώιμη στέρηση γλωσσικών ερεθισμάτων μάλλον καθυστερεί την εμφάνιση και μειώνει τη συχνότητα παραγωγής συλλαβών που χαρακτηρίζει την

περίοδο του βαβίσματος. Ο Locke (1989), αποδέχεται μεν στοιχεία που υπαινίσσονται την επίδραση της πείρας, αλλά επιμένει στην ισχύ της βιολογικής ερμηνείας. Παραθέτει νευρολογικά δεδομένα που υποδηλώνουν ότι περίπου στην ηλικία των επτά με οκτώ μηνών η εμφάνιση του βαβίσματος συνοδεύεται κι από άλλες εξελίξεις ωρίμανσης του εγκεφάλου, όπως η ικανότητα για ρυθμικές κινήσεις, καθώς και τα πρώτα στάδια υπεροχής του ενός από τα δύο χέρια.

7.2 Στάδια της φωνολογικής εξέλιξης

Η φωνολογική απόκτηση, σύμφωνα με έρευνες της Templin (1957, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003), ολοκληρώνεται περίπου ως την ηλικία των πέντε ετών ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια. Στην ηλικία των τριών, το παιδί συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα κατακτώντας στη συνέχεια την άρθρωση των ρινικών συμφώνων /m/, /n/, των άηχων κλειστών /p/, /t/, /k/, των ηχηρών κλειστών /b/, /d/, /g/, όχι όμως, όταν βρίσκονται στο τέλος της λέξης καθώς και των τριβόμενων /f/ /s/. Στην ηλικία των τεσσάρων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα ηχηρά κλειστά φωνήματα σε όλες τις θέσεις της λέξης, ενώ προστίθενται τα υγρά /l/, /r/, όχι όμως, όταν βρίσκονται στο τέλος της λέξης, καθώς κι ορισμένα τριβόμενα, όπως τα /v/, /z/.

Κατά την Κατή (1992, παράθεση σε Γαβριηλίδου 2003: 77), «τα ρινικά και τα κλειστά σύμφωνα, όπως /p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/, /m/, /n/, των οποίων οι ήχοι εντοπίζονται συστηματικά κατά την προγλωσσική περίοδο, είναι τα πρώτα φωνήματα των παιδιών σε όλες τις γλώσσες. Αντίθετα, τα υγρά και τα διαρκή σύμφωνα, όπως /f/, /v/, /d/, /θ/, /γ/, /χ/, /s/, /z/, /l/, /r/, εμφανίζονται αργότερα. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, είναι δυνατόν να παρατηρηθούν ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα πρώτα σύμφωνα μπορεί να προηγηθούν ή να είναι πιο συχνά τα οδοντικά /d/, /t/, /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, σειρά εμφάνισης, στην οποία τα τριβόμενα και τα υγρά προηγούνται των κλειστών και των ρινικών».

Φωνολογική απόκτηση και φωνητική παραγωγή αλληλεξαρτώνται, όπως, άλλωστε συμβαίνει και με τη γλώσσα και τον λόγο: το παιδί αποκτά το φωνολογικό σύστημα μέσω της χρήσης του συστήματος, δηλαδή της φωνητικής παραγωγής. Στη συνέχεια, χρησιμοποιεί το σύστημα με όλο και μεγαλύτερη επάρκεια προκειμένου να επικοινωνήσει. Κι οι δύο όροι αναφέρονται στη σταδιακή κατάκτηση της ικανότητας από μέρους του παιδιού να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς ήχους της μητρικής του.

Βέβαια, οι δύο αυτές διαδικασίες δε συμβαίνουν ταυτόχρονα σε κάθε παιδί ούτε κατά την ίδια ηλικία για όλα τα παιδιά. Παράδειγμα ασυγχρονίας ανάμεσα στη φωνολογική απόκτηση και τη φωνητική παραγωγή συνιστά το γνωστό φαινόμενο πάζλ (puzzle phenomenon). Το ζητούμενο, πάντως, είναι να ανακαλύψει μόνο του το παιδί αφενός την αντιστοιχία μεταξύ των ήχων που διακρίνονται λειτουργικά σε μία γλώσσα (φωνήματα) και τις σχέσεις μεταξύ φωνημάτων κι αφετέρου να εντοπίσει τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να καταφύγει για να πραγματώσει (αρθρώσει) τα φωνήματα αυτά σε φθόγγους (Γαβριηλίδου, 2003).

Σύμφωνα, με άλλους ερευνητές (Ingram, 1992, παράθεση σε Μπασλή, 2006: 74), «κριτήριο για να περιγραφεί καλύτερα ο βαθμός κατάκτησης της γλώσσας συνιστά ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί μία ορισμένη χρονική περίοδο σε μία πρόταση, προκειμένου να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Με βάση αυτό το κριτήριο, το συνεχές της κατάκτησης της γλώσσας επιμερίζεται σε τέσσερα στάδια ή περιόδους:

1. Το προλεξικό στάδιο (από τη γέννηση μέχρι τον $10^{ο}$ μήνα περίπου)
2. Το ολοφραστικό στάδιο (από τον $10^{ο}$ μέχρι τον $18^{ο}$ μήνα)
3. Το στάδιο προτάσεων των δύο λέξεων ή των απλών προτάσεων (από τον $18^{ο}$ ως τον $22^{ο}/24^{ο}$ μήνα περίπου)
4. Το στάδιο της ολοκλήρωσης ή των σύνθετων προτάσεων (από τον $24^{ο}$ ως τον $36^{ο}$ μήνα)

Το πρώτο στάδιο αφορά αποκλειστικά στη φωνητική ανάπτυξη του παιδιού. Στα άλλα όμως στάδια παρακολουθούμε τη γλώσσα του παιδιού από φωνολογική, μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική και επικοινωνιακή άποψη».

1) Το προλεξικό στάδιο

Το στάδιο αυτό κατά τον Μπασλή (2006:75), αναφέρεται αποκλειστικά στη φωνητική ανάπτυξη του παιδιού κι επιμερίζεται σε δύο περιόδους: «α) εγγενείς κι άναρθροι ήχοι (από τη γέννηση ως τον $4^{ο}$ μήνα περίπου). Κατά την περίοδο αυτήν οι διάφοροι ήχοι που παράγει το παιδί απορρέουν από αντανακλαστικά, όπως π.χ. το κλάμα κι ο βήχας. β) βάβισμα ($4^{ος}$ – $10^{ος}$ μήνας περίπου). Από τον πέμπτο μήνα αρχίζει ένα παιχνίδι παραγωγής ήχων, το οποίο σταδιακά αποκτά πιο συστηματικό χαρακτήρα. Οι ηχητικές εκφορές αποκτούν βαθμιαία τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών των ενηλίκων. Ενώ στην πρώτη φάση, μέχρι τον πέμπτο μήνα, το παιδί φαίνεται να παίζει συνεχώς με τους ήχους, εξασκούμενο πιθανώς στην παραγωγή τους, στη δεύτερη φάση, από τον πέμπτο ως τον δέκατο μήνα απλώς

προβαίνει σε επανάληψη στερεότυπων συλλαβών π.χ. μπα- μπα- μπα, μα- μα- μα, αλλά κι επιδίδεται σε ένα παιχνίδι με μη στερεότυπες συλλαβές , όπως ντα- μπα- ντι».

Διαπιστώνεται κατά τον ίδιο, ότι το παιδί προβαίνει σε παραγωγή αυξημένης ποικιλίας ήχων, που σταδιακά, ιδιαίτερα μετά τον 6^{ο} μήνα, λαμβάνουν τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενηλίκων. Εδραιώνεται έτσι βαθμιαία η κατάκτηση όλων των φωνηεντικών ήχων κι ορισμένων συμφωνικών, με έναν χαρακτήρα επιτονισμού. Διαμορφώνεται κατά συνέπεια μια ακατανόητη επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του.

Την προλεξική περίοδο (Μπασλής, 2006: 75), «δηλαδή μέχρι να εκφωνήσει την πρώτη συνειδητή λέξη που συνήθως είναι η λέξη μπαμπά, το παιδί έχει κατακτήσει κι εκφωνεί όλους τους φωνηεντικούς ήχους με σειρά συνήθως [a], [u], [o], [e], [i]. Όσον αφορά στους συμφωνικούς ήχους το παιδί αποδεικνύεται ικανό να εκφωνήσει συλλαβές, κυρίως με τον φωνηεντικό ήχο [a], που περιέχουν μόνον τους ακόλουθους στιγμιαίους ήχους: διχειλικοί: [p], [b], [m], χειλοδοντικοί: [t], [d], υπερωικοί: [t], [g]».

2) Ολοφραστικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό, όπως αναφέρει ο ίδιος, το παιδί αρχίζει να επικοινωνεί λεκτικά με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας προτάσεις της μίας λέξης, δισύλλαβης, ουσιαστικού χωρίς τη συνοδεία άρθρου. Πρόκειται για αριθμήσιμα αντικείμενα ή ζώα ή πρόσωπα, με τα οποία το παιδί έρχεται σε επαφή, π.χ. μπαμπά, μαμά, κότα, μπάλα κ.τ.λ. Διεθνείς έρευνες υποδεικνύουν ότι μέχρι τον 18^{ο} μήνα το παιδί χρησιμοποιεί γενικά 50 ως 200 λέξεις, ενώ έρευνα σε ελληνόπουλο κατέδειξε ότι χρησιμοποίησε 144 λέξεις, από τις οποίες οι 133 ήταν δισύλλαβες, οι 9 μονοσύλλαβες και 2 τρισύλλαβες (Μπασλής, 2003, παράθεση σε Μπασλή, 2006).

Κατά τον ίδιο (2006: 76), «η φωνολογική βάση των λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί την περίοδο αυτήν είναι η συλλαβή, που αποτελείται από ένα σύμφωνο κι ένα φωνήεν (μα - μα) ή σπάνια από ένα φωνήεν (έ - λα). Αρχικά, η δεύτερη συλλαβή αποτελεί επανάληψη της πρώτης (μπα - μπα), ενώ μέχρι τον 16^{ο} μήνα η δεύτερη συλλαβή εμπεριέχει το ίδιο σύμφωνο με την πρώτη π.χ. μπα - μπα, μπέ - μπα, κα - κο (κάτω), μύ - μη (μύτη). Μέχρι το τέλος της περιόδου, το παιδί έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλους τους φωνηεντικούς φθόγγους με την ίδια σχεδόν σειρά όπως στην προλεξική περίοδο».

Η κατάκτηση των συμφωνικών φθόγγων λογικά παρουσιάζεται βραδύτερη. Ως τον 14^{ο} περίπου μήνα το παιδί παράγει λέξεις που περιέχουν όλους τους

συμφωνικούς ήχους, τους οποίους είχε κατακτήσει στην προλεξική περίοδο. Μέχρι τον 19^{ο} μήνα, το παιδί κατακτά τα πρώτα στιγμιαία σύμφωνα μαζί με τα έρρινα [m], [n] και το [l], ύστερα τα εξακολουθητικά ηχηρά τριβόμενα, τα εξακολουθητικά άηχα και τελευταία τα συριστικά. Η ικανότητα, όμως, του παιδιού να εκφωνήσει ένα σύμφωνο δεν πραγματώνεται σε οποιοδήποτε φωνολογικό περιβάλλον. Η εκφώνηση ή μη ενός φθόγγου εξαρτάται τόσο από τον φθόγγο που προηγείται όσο και κυρίως από τον φθόγγο που ακολουθεί. Η φωνολογική εικόνα , επομένως, των λέξεων που παράγει το παιδί σ' αυτήν την ηλικία διαφοροποιείται μερικές φορές σημαντικά από την εικόνα των αντίστοιχων λέξεων που παράγουν οι ενήλικες. Η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι τυχαία αλλά συστηματική, καθώς η παραγωγή δεν καθορίζεται μόνο από τα ακούσματα του παιδιού αλλά κι από την προσπάθεια του να επιλύσει προβλήματα φωνολογικής παραγωγής (Μπασλής, 2006).

Την περίοδο αυτή, οι λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί τείνουν να προσαρμοστούν στο μοτίβο των δισύλλαβων, με τη συλλαβή να αποτελείται από σύμφωνο και φωνήεν. Έτσι π.χ. λέξεις υπερδισύλλαβες ή με συμφωνικά συμπλέγματα απλοποιούνται, προκειμένου να μετασχηματιστούν σε δισύλλαβες. Μέχρι τον 18^{ο} περίπου μήνα δεν εμφανίζονται στις λέξεις τα τελικά σύμφωνα –ς και –ν. Όσον αφορά το τελικό –ν, το παιδί αυτήν την περίοδο δε χρησιμοποιεί άρθρο, π.χ. τον, ούτε το γ΄ πληθυντικό των ρημάτων, π.χ. παίζουν. Επίσης, παρατηρείται αδυναμία εκφώνησης μίας λέξης με συμφωνικό σύμπλεγμα (π.χ. κούκα, αντί κούκλα, λέπω αντί βλέπω). Παραλείπεται επιπρόσθετα, σύμφωνο που δεν έχει ακόμη κατακτηθεί (π.χ. νεό αντί νερό), ενώ απλοποιούνται πολυσύλλαβες λέξεις και μετατρέπονται σε δισύλλαβες (π.χ. Από αντί Απόστολος). Επίσης, καταγράφεται αντιμετάθεση, αφομοίωση, αντικατάσταση φωνημάτων ή συλλαβών (π.χ. λάμπα αντί μπάλα, μπόκο αντί κόμπο). Το παιδί από το στάδιο αυτό αντιλαμβάνεται τον διαφοροποιητικό ρόλο του τόνου τονίζοντας σε διαφορετική συλλαβή λέξεις διαφορετικής σημασίας που αποτελούνται από τα ίδια φωνήματα π.χ. πάπα: παπάκι, παπά: παπούτσι (Μπασλής, 2006).

Κατά το στάδιο αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, το παιδί επίσης έχει συνειδητοποιήσει τη βασική διαφορά ονόματος - ρήματος και του λειτουργικού ρόλου του καθενός, έχει αφομοιώσει τον ρόλο των καταλήξεων στις λέξεις. Δεν χρησιμοποιεί ωστόσο ακόμα άρθρα, προθέσεις ούτε και τα μόρια θα, να που συνοδεύουν ρήματα ή ουσιαστικά καθιστώντας τα πολυσύλλαβα, καθώς την περίοδο αυτήν το παιδί αδυνατεί να αρθρώσει πολυσύλλαβες λέξεις.

3) Στάδιο προτάσεων των δύο λέξεων ή απλών προτάσεων

Σύμφωνα με τον Μπασλή (2006: 88), «από τον 17^{ο} περίπου μήνα το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί περιστασιακά, προτάσεις με δύο λέξεις. Αρχικά, η δεύτερη λέξη συνιστά επανάληψη της πρώτης π.χ. μπαμπά - μπαμπά, κι άλλο κι άλλο, κάτω - κάτω κ.λπ. Στη συνέχεια, όμως, η δεύτερη λέξη γίνεται διαφορετική από την πρώτη π.χ. μπαμπά νάνι, λύκο πάπα (ο λύκος έφυγε). Από τον 18^{ο} μήνα αρχίζει να σταθεροποιείται η χρήση προτάσεων με δύο λέξεις (φύγω θέλω, έλα φας, φοβούμαι πέσω). Είναι επόμενο, βέβαια, να αρχίσει κι η χρήση τρισύλλαβων λέξεων. Ταυτόχρονα, εμφανίζονται και γλωσσικά στοιχεία που υποδηλώνουν την προϊούσα ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Η εμφάνιση ενός χαρακτηριστικού στον λόγο του παιδιού δεν παραπέμπει σε σταθερή χρήση του. Ακολουθεί συνήθως μία περίοδος αστάθειας, με προοδευτική ενίσχυση της χρήσης του, έως ότου καταστεί κτήμα του παιδιού».

Το παιδί αυτήν τη περίοδο, κατά τον ίδιο, αρχίζει να χρησιμοποιεί τόσο το τελικό –ς στα ονόματα και σε άλλες λέξεις καθώς και το τελικό –ν στο άρθρο και στα ρήματα (τρέχουν). Στα τελευταία εντοπίζεται η τάση να προστίθεται ένα –ε ή ένα –α , π.χ. τρέχουνε, ήσουνα. Εμφανίζονται επίσης στον λόγο του παιδιού τα συμφωνικά συμπλέγματα είτε στην αρχή είτε στο μέσο της λέξης. Εκφωνούνται τα βασικότερα και πιο συχνά στη χρήση τους συμπλέγματα των δύο συμφώνων που απαντώνται στη νεοελληνική. Συγκεκριμένα: όσα έχουν ως πρώτο τα κλειστά /k/, /p/, /b/, /v/ και ως δεύτερο το υγρό /l/, δηλαδή τα συμπλέγματα /kl/, /pl/, /bl/, /vl/, όσα έχουν ως πρώτο επίσης τα κλειστά /t/, /b/, /k/, /p/, /g/, /v/ και ως δεύτερο το υγρό /r/, δηλαδή τα συμπλέγματα /tr/, /vr/, /br/, /kr/, /pr/, /gr/.Το παιδί αδυνατεί, όπως αναφέρει ο ίδιος, κατά το στάδιο αυτό να αρθρώσει λέξεις που περιέχουν συμπλέγματα τριών συμφώνων, πράγμα που επιτυγχάνει μετά τον δεύτερο χρόνο. Εν τω μεταξύ απλοποιεί το σύμπλεγμα, όταν είναι τριπλό π.χ. στρατός: στατός.

Φαίνεται, ότι στο στάδιο των προτάσεων δύο λέξεων, το παιδί έχει αποκτήσει συνείδηση ότι η πρόταση αποτελεί τη βασική μονάδα γλωσσικής επικοινωνίας, ότι η λέξη συνιστά τη βασική μονάδα της πρότασης χωρίς ωστόσο συγκεκριμένη θέση στα πλαίσια της. Το αν το όνομα είναι υποκείμενο ή αντικείμενο καθορίζεται από την κατάληξη κι όχι από τη θέση του. Τα στοιχεία της πρότασης που μετακινούνται είναι η ονοματική, η ρηματική, η εμπρόθετη, κι η επιρρηματική φράση. Επίσης, έχει συνειδητοποιήσει ότι η λέξη αποτελείται από σημασιολογικές μονάδες, τα άρθρα που είναι μορφήματα των ονομάτων, ενώ τα μόρια θα, να, δε(ν), μη(ν) των ρημάτων. Το

παιδί παράλληλα χρησιμοποιεί πολλά από τα συμφωνικά συμπλέγματα των δύο συμφώνων, αλλά κανένα των τριών. Σχηματίζει δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις χωρίς εισαγωγικό σύνδεσμο, ενώ διαθέτει λεξιλόγιο επαρκές για την καθημερινή του επικοινωνία. Μέχρι τον 24^{ο} μήνα ένα παιδί χρησιμοποιεί 500 - 700 λέξεις (Clark, 1993, Μπασλής, 2003, παράθεση σε Μπασλή, 2006).

4) Στάδιο της ολοκλήρωσης

Επιτυγχάνοντας το παιδί την αποκωδικοποίηση μέχρι τον 24^{ο} μήνα της βασικής δομής της πρότασης, σύμφωνα με τον ίδιο, στα επόμενα ένα με δύο χρόνια αναπτύσσει την επικοινωνιακή γλωσσική του ικανότητα στο επίπεδο της κατανόησης και της χρήσης. Μέχρι τον 4^{ο} χρόνο έχει κατακτήσει τη φωνολογία της γλώσσας με όλα της τα συμφωνικά συμπλέγματα, καθώς και τη μορφολογία της. Δε χρησιμοποιεί ωστόσο, μορφολογικούς τύπους της καθαρεύουσας. Επίσης, έχει κατακτήσει την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων. Από τις δευτερεύουσες προτάσεις, όμως, δε χρησιμοποιεί ακόμα τις αποτελεσματικές, αφού δε διαθέτει την ικανότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων (Μπασλής, 1983, παράθεση σε Μπασλή, 2006). Ακόμα έχει κατακτήσει την εμπρόθετη φράση, ενώ οι προτάσεις του γίνονται όλο και πιο σύνθετες με διευρυνόμενο αριθμό λέξεων που αγγίζει αυτόν που καταγράφεται σε προτάσεις ενηλίκων. Το λεξιλόγιο του παιδιού δηλαδή διευρύνεται, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε όλες τις επικοινωνιακές του δραστηριότητες καθώς αυτές πολλαπλασιάζονται και διαφοροποιούνται (ανάλογα με την κουλτούρα της οικογένειας, της γειτονιάς, κ.λπ.).

Το παιδί, όπως αναφέρει ο Μπασλής (2006), μέχρι να φτάσει στο σημείο να χρησιμοποιεί έναν κώδικα ταυτισμένο με αυτόν των ενηλίκων, διέρχεται πολλά στάδια. Σε κάθε στάδιο δε μαθαίνει απλώς λέξεις των ενηλίκων αλλά αποκωδικοποιεί τους κανόνες και τις δομές λειτουργίας της γλώσσας προσπαθώντας να τους εφαρμόσει στην επικοινωνία του με το περιβάλλον. Έτσι, παράγει μορφές λόγου που βαθμιαία προσεγγίζουν τη γλώσσα των ενηλίκων. Το παιδί εφαρμόζει τους κανόνες παραγωγής και σύνθεσης με τον δικό του τρόπο προκειμένου να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες, όπως π.χ. Ένας Χανιώτης και μία Χανιώτα, Η φωτιά κάβει, Ο βρυσάς έφτιαξε τη βρύση.

Κατακτώντας βαθμιαία τη γλώσσα, μαθαίνει ήχους, λέξεις, μορφολογία, σύνταξη, καθώς κι όσα γλωσσικά στοιχεία πρέπει να χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία. Επομένως, από τη μικρή ηλικία, όπως αναφέρει ο ίδιος, το παιδί εξοικειώνεται με τη χρήση γλωσσικών στρατηγικών κατάλληλων για την επίτευξη

διαφόρων στόχων. Μέχρι τα 3 ως 3,5 χρόνια μπορεί να αρχίζει έναν διάλογο, να απαντά, να κερδίζει την προσοχή των συνομιλητών συμμετέχοντας σε μία συζήτηση χρησιμοποιώντας ποικίλες πρακτικές, μεθόδους. Γνωρίζει, επίσης, τους κοινωνικούς παράγοντες που προσδιορίζουν μία επιτυχημένη επικοινωνία (π.χ. πληθυντικός ευγενείας, ύφος, κατάλληλες λέξεις ή εκφράσεις, ιδιοτυπίες διαλέκτων, αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα κ.λπ.)

Σύμφωνα με τον Romain (1986), η κοινωνιογλωσσική εξέλιξη του παιδιού επηρεάζεται από τα γλωσσικά πρότυπα που διαθέτει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Τέτοια συνιστούν πρώτα οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, ύστερα η παρέα και τέλος το σχολείο κι οι ενήλικες. Στη γλώσσα του παιδιού επιδρούν επίσης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αν και δεν έχει ακόμα διερευνηθεί επαρκώς ο βαθμός της επιρροής αυτής.

8.Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ: ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η Κλινική Φωνολογία προέκυψε ως ένας νέος επιστημονικός κλάδος, λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος γλωσσολόγων και λογοθεραπευτών. Ο κλάδος αυτός, αξιοποιώντας διανοητικές περισσότερο μεθόδους (φωνολογική συνειδητοποίηση - επίγνωση) παρά κινητικές (ακριβής περιγραφή της άρθρωσης) εφαρμόζει τη φωνολογική θεραπεία, βασιζόμενος στη μεθοδικότητα της Φωνολογίας. Η μεθοδολογία των κλινικών φωνολόγων, προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους, αναλύεται στα επιμέρους στάδια της εκτίμησης του λόγου, της διάγνωσης και της θεραπείας. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν η μεθοδολογία αυτή και οι πρακτικές που ακολουθούν οι ειδικοί για εντοπίσουν τα αρθρωτικά ή φωνολογικά προβλήματα των παιδιών και να επιτύχουν την αντιμετώπιση τους.

8.1 Στάδια Θεραπευτικής παρέμβασης

8.1. α Η Κλινική Εκτίμηση του Λόγου

Η κλινική εκτίμηση των προβλημάτων λόγου ή άρθρωσης και διόρθωσης του προϋποθέτει τη συστηματική περιγραφή του φωνολογικού συστήματος του παιδιού κατά την Γαβριηλίδου (2003). Ο φωνολογικός έλεγχος αναλύει τα γλωσσικά δεδομένα που συλλέγονται από τον λόγο των παιδιών. Ωστόσο για να διερευνηθεί ένα γλωσσικό σφάλμα επιβάλλεται να οριστούν όλα τα πιθανά γλωσσικά σχήματα που συνιστούν είδη σφαλμάτων και εκείνα που αποτελούν τις επιτρεπτές, ορθές γλωσσικές συμπεριφορές. Οι πληροφορίες γι' αυτό προσφέρονται μέσω της ακριβούς γλωσσολογικής περιγραφής του φωνολογικού συστήματος των ενηλίκων στην εκάστοτε γλώσσα.

Η πλέον διαδεδομένη μέθοδος κλινικής εκτίμηση βασίζεται στην ανάλυση των φωνολογικών σφαλμάτων και λαμβάνει υπ' όψιν τόσο τη συνταγματική όσο και την παραδειγματική διάσταση των ήχων. Σύμφωνα με την Grunwell (1982), (παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003), η επαρκής ανάλυση ερμηνεύει όλα τα γλωσσικά δεδομένα, ενώ πληροί το κριτήριο της αντικειμενικότητας. Επιτρέπει έτσι την απαραίτητη σύγκλιση των δεδομένων δύο διαφορετικών αναλυτών οι οποίοι εφαρμόζουν την ίδια μέθοδο. Παράλληλα, υπόκειται στο κριτήριο της αξιοπιστίας, της σταθερότητας μέτρησης στον χρόνο. Δηλαδή περαιτέρω συλλογή δεδομένων από τον ίδιο αναλυτή υπό τις ίδιες συνθήκες επιβεβαιώνουν τα γλωσσικά σχήματα που εντοπίζονται στα αρχικά δεδομένα.

Η ανάλυση των σφαλμάτων όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), θεμελιώνεται επομένως, κατά κύριο λόγο σε δείγμα δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με τη διεξαγωγή του *τεστ άρθρωσης*. Αυτό το τεστ περιλαμβάνει την κατονομασία καρτελών με εικόνες που αφορούν σε λέξεις που έχουν προεπιλεγεί, γιατί εμπεριέχουν φωνήματα στόχους. Τα άτομα με προβλήματα άρθρωσης ή λόγου προφέρουν τις λέξεις αυτές, οι οποίες αποτελούν αξιόπιστο δείγμα, εφόσον περιλαμβάνουν όλα τα φωνήματα μίας γλώσσας σε όλες τις δυνατές θέσεις (αρχή, μέση, τέλος της λέξης, αν πρόκειται για σύμφωνο, ανάμεσα σε δύο φωνήεντα, σε δύο σύμφωνα, στην αρχή συμφωνικού συμπλέγματος κ.τ.λ.). Απορρίπτονται από τις λέξεις του τεστ όσες περιέχουν δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα ή αποκλείουμε λέξεις που αποτελούν περιπτώσεις αφομοίωσης κάποιου συμφώνου. Επίσης επιβάλλεται να λαμβάνονται υπ' όψιν προφορές διαφορετικών διαλέκτων. Το ελάχιστο του αντιπροσωπευτικού δείγματος πρέπει να αποτελείται από 100 διαφορετικές λέξεις όπως αναφέρει η ίδια, ενώ 200 ως 250 λέξεις είναι ικανοποιητικές, αν επιθυμούμε να επιβεβαιώσουμε την ύπαρξη μεταβαλλόμενων προφορών συγκεκριμένων φωνημάτων, ενώ το σώμα των δεδομένων πρέπει να καταγράφεται στο φωνητικό αλφάβητο. Πρώτα ορίζεται ως ορθή ή λανθασμένη η προφορά των φωνημάτων. Στη συνέχεια διευκρινίζεται το είδος τους λάθους ως αντικατάσταση, απαλοιφή, αφομοίωση ή στρέβλωση. Επιχειρείται έτσι να προσδιοριστεί το φωνολογικό σύστημα που ακολουθεί το παιδί και να εντοπιστούν οι όποιες αδυναμίες του.

8.1. β Η Διάγνωση των προβλημάτων

Η Γαβριηλίδου (2003) σημειώνει ότι τα προβλήματα λόγου διακρίνονται σε φωνητικά η φωνολογικά κι ανάλογα διατυπώνονται τυπολογίες τους. Με αυτές συνδέονται κι οι διαγνωστικές κατηγορίες που υιοθετεί η Κλινική Φωνολογία. Έτσι ένα φωνητικό ζήτημα, δηλαδή ένα θέμα άρθρωσης συνιστά δυσκολία παραγωγής ενός ήχου. Αυτό συνδέεται συνήθως με οργανικές ανεπάρκειες στο σύστημα άρθρωσης του ατόμου (ανεπάρκεια κινητικού ελέγχου των μυών των οργάνων άρθρωσης). Ένα φωνολογικό πρόβλημα, όμως, συνδέεται με ανεπαρκή ή εσφαλμένη οργάνωση του φωνολογικού συστήματος του ατόμου κι εκδηλώνεται με αποκλίσεις στον λόγο. Έτσι, για παράδειγμα, ένα παιδί με φωνολογική ανεπάρκεια θα μπορεί πιθανώς να πραγματώσει κινήσεις για την προφορά μεγάλου αριθμού ήχων, ωστόσο, συχνά πραγματώνει ήχους ακατάλληλους σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, ενώ επιτυγχάνει να πραγματώσει κατάλληλους σε άλλα.

Η διάκριση σε φωνητικά ή φωνολογικά προβλήματα εξυπηρετεί τη διαφορική διάγνωση αποκλίσεων στον λόγο, όπως αναφέρει η ίδια. Συγκεκριμένα στην πρώτη περίπτωση τα προβλήματα άρθρωσης αναφέρονται στην παραγωγή παραμορφωμένων ήχων, ή ήχων που δεν ανήκουν στη μητρική γλώσσα των παιδιών που αντιμετωπίζουν τέτοιο πρόβλημα. Προκειμένου να καταγράψουμε τους ήχους αυτούς, δεν αρκεί το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, αλλά χρησιμοποιούμε και διάφορα διακριτικά σημάδια για παραγλωσσικά χαρακτηριστικά. Στη δεύτερη περίπτωση, όταν εντοπίζονται φωνολογικά προβλήματα, τα παιδιά παράγουν ορθά αρθρωμένους ήχους, που ανήκουν στον κατάλογο φωνημάτων της μητρικής τους, απλώς σφάλλουν κατά τη χρήση τους σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (π.χ. ένα παιδί προφέρει [nilo] αντί [milo]. Τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου αρκούν για τη φωνητική καταγραφή αυτών των προβλημάτων.

Η Γαβριηλίδου (2003), χαρακτηρίζει ως φωνολογικό πρόβλημα την επίκτητη δυσφασία κατά την οποία τα παιδιά παράγουν φωνημικά και φωνοτακτικά επιτρεπτούς ήχους, άρα το φωνολογικό τους σύστημα δε θεωρείται ολικώς κατεστραμμένο, αλλά απλώς ανεπαρκές. Συμπτώματα, αυτής της διαταραχής είναι λάθη στην επιλογή φωνημάτων, απαλοιφές ή προσθήκες φωνημάτων, μεταθέσεις. Ως ξεχωριστή κατηγορία διαταραχών, ανάλογου προσανατολισμού θεωρεί τα αναπτυξιακά φωνολογικά προβλήματα κατά τα οποία, παιδιά είναι απολύτως ικανά να παράγουν όλους τους ήχους, διαθέτουν καλή ακοή, ενώ δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα κοινωνικά ή διανοητικά προβλήματα. Οι δυσχέρειες τους στον λόγο νοούνται ως φάσεις της εξελικτικής διαδικασίας απόκτησης του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας των ενηλίκων (φωνολογική επίγνωση) κι είναι δυνατόν να εξαλειφθούν βαθμιαία, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, πιθανώς και με μία μικρή βοήθεια, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη φωνολογική δομή της γλώσσας τους.

Διαταραχή ωστόσο φωνολογικής αλλά και φωνητικής φύσης αποτελεί η επίκτητη αρθρωτική δυσπραξία ή αλλιώς απραξία κατά την οποία τα παιδιά εμφανίζουν αυξημένη δυσκολία στην πραγμάτωση των ήχων - στόχων, καθώς προσπαθούν ιδιαίτερα, να ελέγξουν και να κατευθύνουν τις αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται. Συμπτώματα της επίκτητης αρθρωτικής δυσπραξίας είναι ο φωνητικός πειραματισμός (σιωπηλή άρθρωση, προσπάθειες άρθρωσης), οι ιδιοσυγκρασιακές αντικαταστάσεις φωνημάτων, η καταπάτηση φωνοτακτικών κανόνων κι η παραγωγή ανύπαρκτων ακολουθιών συμφώνων σε μία γλώσσα, η αυτοδιόρθωση (Γαβριηλίδου, 2003).

8.1.γ Οι στόχοι και η πορεία της φωνολογικής θεραπείας

Η φωνολογική θεραπεία, σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2003), συνδέεται κατ' αρχάς με τη θεωρητική προσέγγιση της οργάνωσης των φωνημάτων μίας γλώσσας αλλά και με τη δυνατότητα των ομιλητών να την αντιληφθούν. Επίσης, προσεγγίζει τον τρόπο απόκτησης αυτής της αντίληψης του συστήματος, αλλά και επισημαίνει τη διαφοροποίηση του, ειδικά στα παιδιά. Διαχωρίζει, μάλιστα, με σαφήνεια περιπτώσεις φωνολογικών προβλημάτων από εκείνες ανάλογων άρθρωσης, γιατί κάθε περίπτωση απαιτεί διαφορετικές μεθόδους διόρθωσης.

Η διαφορά στις μεθόδους μπορεί συνοπτικά να παρουσιαστεί ως εξής: κατά τη φωνολογική θεραπεία οι αλλαγές δεν πραγματώνονται στον τόπο ή τρόπο άρθρωσης από το παιδί, αλλά κυρίως στη νοητική προσέγγιση του προβλήματος. Ο στόχος είναι περισσότερο η γνωστική αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού παρά η βελτίωση των αρθρωτικών του ικανοτήτων. Αξιοποιεί, επομένως, τη λειτουργία διάκρισης των φωνημάτων, τις σχέσεις αντίθεσης (ελάχιστα ζεύγη) και τις σχέσεις τους στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Η θεραπεία αυτή στοχεύει εκτός από την εκμάθηση της ορθής προφοράς των λέξεων, να βοηθήσει το άτομο να αντιληφθεί τη διακριτή λειτουργία των ήχων, τα κοινά ή διαφοροποιητικά τους χαρακτηριστικά και την ταξινόμηση τους σε ομάδες και δομές (Dean & Howell, 1986, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ίδια, η φωνολογική θεραπεία πρέπει να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο περιπτώσεις φωνητικής ανικανότητας από αυτές φωνολογικών προβλημάτων· να στηρίζεται στην κλινική εκτίμηση, προτείνοντας ανάλογο πρόγραμμα θεραπείας κατά περίπτωση· να σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σοβαρότητα φωνολογικού σφάλματος αλλά και τη δυσχέρεια ή την ευχέρεια του παιδιού να εξοικειωθεί με νέα φωνολογικά σχήματα στοχεύοντας στην αναδόμηση των φωνολογικών σχημάτων σε νοητικό επίπεδο. Ωστόσο δεν επιτυγχάνεται πάντοτε η ορθή προφορά των φωνημάτων. Τέλος, επιβάλλεται η οργάνωση της φωνολογικής θεραπείας βάσει των φωνολογικών αρχών, όπου βέβαια το πρόβλημα είναι φωνολογικό. Άρα πρέπει να επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή αξία των φωνημάτων, τοποθετώντας τα σε εκφωνήματα με σημασία. Μόνο έτσι θα διευκολύνει και τη συνειδητοποίηση της οργάνωσης και διακριτής λειτουργίας των φωνημάτων στο φωνολογικό σύστημα. Η φωνολογική θεραπεία, συνεπώς, αποσκοπεί στην αντικατάσταση του προβληματικού κι ανεπαρκούς επικοινωνιακά συστήματος του παιδιού από άλλο επαρκές.

Πολλές μέθοδοι μπορούν συνδυαστικά να συντελέσουν στην απόκτηση των φωνολογικών γνώσεων τις οποίες στερείται το παιδί. Κάποιες εστιάζουν στη χρήση ελάχιστων ζευγών (Weiner, 1981), ενώ άλλες μαζί με αυτήν συνδυάζουν και ποικίλες τεχνικές. Οι Hodson & Padden (1983), προτείνουν τον ακουστικό καταιγισμό με λέξεις που περιέχουν φωνήματα - στόχους, ενώ οι Dean & Howell (1986) όπως και ο Μανωλίτσης (2000), θεωρούν χρήσιμη τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, καθώς έτσι το παιδί κατανοεί τις ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας του καθώς και την προσωπική του επικοινωνιακή ανεπάρκεια. Οι Elbert & Gieruit (1986), συγκεκριμενοποιούν τη φωνολογική θεραπεία, σε τρία στάδια: Το στάδιο της κινητικής εκμάθησης για την ορθή κι αυτόματη παραγωγή των ήχων (απόκτηση), το στάδιο της εκμάθησης της λειτουργικής αξίας των φωνημάτων (συνειδητοποίηση) και το στάδιο της χρήσης των νέων λειτουργικών διακρίσεων που διαθέτει το παιδί σε αυθόρμητο λόγο (ενσωμάτωση).

9. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ - ΦΩΝΗΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Η ευαισθητοποίηση στους ήχους της γλώσσας, όπως προαναφέρθηκε αλλά και όπως πιστοποιούν πρόσθετες έρευνες (Ball & Blachman, 1991), κι η ικανότητα ανάλυσης, του προφορικού λόγου στους επιμέρους φθόγγους και τα φωνήματα που τον απαρτίζουν, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελεί ένδειξη και προϋπόθεση υπεροχής στην εκμάθηση ανάγνωσης συγκριτικά με όσα νήπια δεν έχουν αυτήν την ικανότητα. Συνάμα, ωστόσο αποτελεί και επακόλουθο της αναγνωστικής ικανότητας (Read et.al, 1986).

Επακόλουθο, επίσης, ενός προγράμματος άσκησης και μελέτης των φθογγοπλαστικών οργάνων, προκειμένου να κινηθούν σωστά το ένα σε σχέση με το άλλο για τη φθογγοποίηση, σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (2002), αποτελεί κι η πλούσια άρθρωση, δηλαδή μία πλήρης και σταθερή φωνητική εικόνα για τον κάθε φθόγγο και τα συμπλέγματα 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 κι αδράνεια του ρεύματος της εκπνοής.

Η πτωχή άρθρωση αφορά σε φωνολογικά και φωνητικά λάθη, συχνά παρατηρούμενα στον λόγο των παιδιών, μάλλον κοινά σε όλα τα παιδιά του κόσμου κι εξηγήσιμα βάσει ίδιων νόμων. Κατά την Γαβριηλίδου (2003), με τον όρο φωνολογικά λάθη νοείται ένα σύνολο γλωσσικών παραδρομών που εκδηλώνεται με την προσφυγή σε αποκλίνοντα γλωσσικά σχήματα κατά τη χρήση της γλώσσας, γεγονός που επιδρά στην κατανόηση του λόγου τους από τους ενήλικες. Τα σφάλματα αυτά προκύπτουν, επειδή το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει τη λειτουργική διάκριση των ήχων και την ταξινόμηση τους σε σύστημα με σχέσεις αντίθεσης μεταξύ τους, π.χ. διάκριση του /φ/ από το /θ/, του /β/ από το /δ/ ενώ το πρόβλημα έγκειται στη γλώσσα (ως αφηρημένο σύστημα).

Στην περίπτωση που το πρόβλημα αφορά στη χρήση των φθογγοπλαστικών οργάνων (αρθρωτές) και σχετίζεται με τον λεπτό κινητικό έλεγχο τους για την παραγωγή λόγου, όπως αναφέρει η ίδια, αναφερόμαστε σε φωνητικά λάθη και απαντώνται σε παιδιά που, ενώ έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορετική λειτουργική αξία δύο φωνημάτων παρουσιάζουν αδυναμίες άρθρωσης του ενός. Για παράδειγμα συναντάμε παιδιά που προφέρουν [tlapezi] αντί [trapezi] λόγω αδυναμίας άρθρωσης

του [r], ενώ έχουν συναίσθηση της λειτουργικής αξίας των δύο φωνημάτων. Στην περίπτωση, όμως, που τα παιδιά προφέρουν [falassa] αντί [θalassa], επειδή δεν έχουν αποκτήσει τη διάκριση ανάμεσα σε [f] και [θ], μόλις τη συνειδητοποιήσουν αρθρώνουν απρόσκοπτα το [θ]. Η διαδικασία διόρθωσης (Κλινική Φωνολογία / Φωνολογική διόρθωση ή διορθωτική Φωνητική) εξαρτάται από το είδος του προβλήματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα τόσο ως προς τη φωνολογική τους ανάπτυξη όσο κι ως προς τη διαδικασία άρθρωσης.

Σύμφωνα με τους Gallahue & Ozmun (1998, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003), το παιδί σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αναπτυχθεί ψυχοκινητικά, δηλαδή έχει συνειδητοποιήσει το σώμα του, τον χώρο, την κατεύθυνση και τον χρόνο, πριν επιτύχει να παραγάγει τους ήχους της γλώσσας και να αφομοιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Σε άλλες περιπτώσεις, η ψυχοκινητική (ή αντιληπτικο - κινητική) ανάπτυξη συμβαδίζει με τη φωνητική παραγωγή και τη φωνολογική συνειδητοποίηση. Στην προκειμένη περίπτωση επιβάλλεται να γνωρίζει τη θέση και την ονομασία των αρθρωτών του, ώστε να τους χρησιμοποιήσει για να αρθρώσει λόγο. Το παιδί αρχικά - τριών μηνών έως τριών χρόνων - βιώνει το σώμα του μαθαίνοντας να ομιλεί ως αποτέλεσμα της επιθυμίας του να δράσει. Κάθε δράση κατευθύνεται από τον στόχο που επιδιώκει, π.χ. ανοίγει το στόμα για να παραγάγει τα φωνήεντα ή ακουμπά τη γλώσσα στα δόντια προκειμένου να αρθρώσει το [δ] ή το [θ].

Κατά την περίοδο τριών ως επτά ετών, το παιδί δύναται να βελτιώσει τις κινήσεις και τις θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων του προκειμένου να αρθρώσει ορθά τους διάφορους φθόγγους. Είναι ικανό να μιλήσει ορθά, καθώς κατέχει τους αρθρωτές του, την οργάνωση τους, τον χρόνο και τις παραμέτρους που τον ορίζουν (διάρκεια, αλληλουχία, μη αναστρεψιμότητα, ταχύτητα, ρυθμός). Η συναίσθηση της διάρκειας θα επιτρέψει στο παιδί να αντιληφθεί τη διάκριση μακρών - βραχέων φωνημάτων ή τον διακριτό ρόλο εκφωνημάτων με διαφορετικό επιτονισμό. Η αλληλουχία κι η μη αναστρεψιμότητα επιτρέπουν τη σύλληψη της γραμμικότητας του φωνητικού μηνύματος, ενώ η συναίσθηση της ταχύτητας και του ρυθμού θα δώσουν στο παιδί τη δυνατότητα να ελέγξει την ταχύτητα και τον ρυθμό στον λόγο του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρά τη φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη τους, τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα ταυτόχρονα στη φωνολογική τους ανάπτυξη και στη διαδικασία άρθρωσης (Γαβριηλίδου, 2003).

Οι φθόγγοι που προσβάλλονται πιο συχνά κατά την ίδια, είναι:

- «[l], [r], πρόκειται για δύσκολους φθόγγους χωρίς σταθερή θέση άρθρωσης, γι' αυτό κι απουσιάζουν από πολλές γλώσσες ή η προφορά τους ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα.
- [θ], [f], [δ], [v], ανήκουν στα τριβόμενα σύμφωνα και αποτελούν δύσκολους φθόγγους.
- [s], [z] και οι συνδυασμοί τους [ks], [ps], [st], [ts], [dz] κ.λπ».

Σύμφωνα με τους Grunwell & Russell (1990, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003), η καθυστέρηση ή η πλήρης διακοπή της φωνολογικής απόκτησης πιθανώς οφείλεται στους ακόλουθους λόγους: α) στην αδυναμία του παιδιού να απορροφήσει νέες πληροφορίες από το γλωσσικό του περιβάλλον, εξαιτίας των πολύπλοκων συστημάτων ήχων, στα οποία κι εκτίθεται, β) στη βραδεία ωρίμανση του παιδιού, γ) στον περιορισμό της φωνολογικής συνειδητοποίησης του παιδιού, λόγω της ανεπαρκούς ανατροφοδότησης από το γλωσσικό περιβάλλον, δ) στη μεγάλη ποικιλία γλωσσικών ερεθισμάτων η οποία δυσχεραίνει τη συστηματοποίηση της φωνολογικής γνώσης, ε) στην εξοικείωση του παιδιού με το ατελές φωνολογικό σύστημα που έχει ήδη δομήσει με αποτέλεσμα να υποχωρήσει η γνωστική του ικανότητα ως προς την εισαγωγή νέων υποθέσεων σχετικών με την οργάνωση και τη λειτουργία των ήχων.

Ακολουθώντας την τυπολογία του Ingram (1989, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003 & Κατή, 1992), τα φωνολογικά σφάλματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) αντικαταστάσεις φωνημάτων, β) παράλειψη φωνημάτων και συλλαβών και γ) φαινόμενα μετάθεσης κι αφομοίωσης στα πλαίσια της λέξης. Κατά τους Perkins (1977), Emerick & Hatten (1979), Michel (1978), όπως αναφέρει η ίδια, θεωρείται κατηγορία φωνολογικών λαθών και η στρέβλωση, δηλαδή η αντικατάσταση ενός φωνήματος από έναν ήχο που δεν υφίσταται στη γλώσσα ή διαφέρει περισσότερο ή λιγότερο από αυτό.

9.1 Κατηγορίες φωνολογικών σφαλμάτων

9.1.α. Αντικαταστάσεις φωνημάτων

Κατά τις αντικαταστάσεις φωνημάτων όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), παρατηρείται ότι, αντικαθίστανται ήχοι που εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, συχνότερα αντικαθίστανται τα ηχηρά έναντι των άηχων, των κλειστών και των τριβόμενων, ενώ συχνό είναι το φαινόμενο της εμπροσθοποίησης, κατά το οποίο προτιμώνται σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του

στόματος (π.χ. [tato] αντί [kato] [dofreta] αντί [gofreta]). Αν η αντικατάσταση κάποιου φωνήματος από άλλο (π.χ. το [f] αντικαθιστά το [θ]), συμβαίνει πάντοτε, τότε θεωρούμε ότι εμφανίζει συνέπεια, ή αν συμβαίνει συχνά αλλά όχι πάντοτε, ασυνέπεια. Ανάλογα με τον προβληματικό φθόγγο που παρατηρείται, μιλάμε για ροτακισμό (ελαττωματική προφορά ή απουσία του [r], παραροτακισμό (αντικατάσταση του [r] από άλλο φθόγγο), σιγματισμό (ελαττωματική προφορά του [s], [z] και των συμπλεγμάτων τους), λαμδακισμό (Μουδατσάκις, 2000, Δράκος, 1999, Aimard, 1990) κ.λπ. Ένας ροτακισμός ή ένας σιγματικός ψευδισμός αποδίδεται κατά τον Καλαντζή (1985), άλλοτε στη δομή - διάπλαση των φθογγοπλαστικών οργάνων κι άλλοτε στο περιβάλλον, όταν το παιδί τείνει να αναπαράγει τη φωνητική συμπεριφορά της οικογένειας του (Παπαδόπουλος, 1994). Οι αντικαταστάσεις φωνημάτων κατηγοριοποιούνται ως εξής σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2003: 87-88):

«α.1. Αντικατάσταση μεσαίου ανοίγματος φωνήεντος από ανοικτό

Το ανοικτό [α] αντικαθιστά συχνά το μεσαίου ανοίγματος [e], π.χ. [alikoptaro] αντί [elikoptero]. Παρατηρούμε επίσης ότι τα μεσαίου ανοίγματος φωνήεντα [e], [o] στα βόρεια ιδιώματα της ελληνικής ουδετεροποιούνται [katu] - [kato].

α. 2. Αντικατάσταση άηχου από ηχηρό

Τα άηχα σύμφωνα γίνονται ηχηρά ιδίως στην αρχή της λέξης π.χ.[bali] αντί [pali], [dopi] αντί [topi].

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

Τα τριβόμενα σύμφωνα γίνονται κλειστά: π.χ. [tsikla] αντί [tsixla], [tranio] αντί [θranio], [goma] αντί [γoma].

α. 4. Αντικατάσταση παλλόμενου από πλευρικό

Το [r] συχνά προφέρεται [l], ή [j] π.χ. [loloi] αντί [roloi], [tleno] αντί για [treno], [joda] αντί [roda].

α.5. Αντικαταστάσεις που αφορούν στον τόπο άρθρωσης

- Το άηχο κλειστό οδοντικό [t] ή το άηχο τριβόμενο συριστικό [s], αντικαθιστούν το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ] π.χ. η λέξη [θalasa] γίνεται [talasa] ή [salasa].
- Το άηχο τριβόμενο ουρανικό [x], αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ]. π.χ. [cixara] αντί [ciθara].
- Το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό [f], αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ] π.χ. [cifara] αντί [ciθara].

- Το άηχο τριβόμενο ουρανικό [x], αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό [f] π.χ. [xakos] αντί [fakos].
- Το ηχηρό τριβόμενο χειλοδοντικό [v], αντικαθιστά το ηχηρό τριβόμενο μεσοδοντικό [ð] π.χ. [rova] αντί [roða], [povilato] αντί [poðilato]».

9.1.β. Παράλειψη - Προσθήκη Τμημάτων (Γαβριηλίδου, 2003: 88)

- «Παραλείπονται τελικά σύμφωνα (γιατί προτιμάται η συλλαβική δομή Σύμφωνο-Φωνήεν) π.χ. [urano] αντί [uranos].
- Αποφεύγονται συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. [kapuzi] αντί [karpuzi], [tapezi] αντί [trapezi], [funos] αντί [furnos], [δefini] αντί [δelfini], [vivio] αντί [vivlio], [vafisa] αντί [vaftisa].
- Παραλείπονται φωνήματα π.χ. [keamiδi] αντί [keramidi], [maksiai] αντί [maksilari].
- Προστίθενται φωνήεντα προκειμένου να αποφευχθούν δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. [arekuδa] αντί [arkuδa].
- Παραλείπονται συλλαβές (άτονες συνήθως) ιδιαίτερα στις μεγάλες λέξεις π.χ. [avlorta] αντί [avloporta]».

9.1.γ. Μετάθεση, Αφομοίωση και Ανομοίωση (ό.π.: 89)

- «Τάση να παράγονται λέξεις με τα ίδια φωνήεντα ή σύμφωνα *(αφομοίωση)* π.χ. [paγογο] αντί [paγono].
- Τάση να προτιμώνται σε αρχική θέση σύμφωνα που παράγονται στο εμπρόσθιο μέρος της στοματικής κοιλότητας (*μετάθεση συλλαβών)* π.χ. [moxa] αντί [xoma].
- *Ανομοίωση* για διευκόλυνση της προφοράς [fluros] αντί για [fruros]».

Προκειμένου να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός τον λόγο των παιδιών, αλλά και για τη συλλογή των αναγκαίων πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων, μπορεί να χρησιμοποιήσει τα *ειδικά φύλλα αξιολόγησης* όπως προτείνει η Γαβριηλίδου (2003). Πρόκειται για έντυπα με κατάλογο λέξεων που αρχίζουν με καθένα από τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας. Οι λέξεις συνοδεύονται από καρτέλες που τις απεικονίζουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, περιλαμβάνονται λέξεις που εμπεριέχουν τον ζητούμενο ήχο στη δεύτερη ή τρίτη συλλαβή, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο το παιδί προφέρει ορθά τον ήχο σε όλες τις πιθανές θέσεις εμφάνισής του. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στον μαθητή κάθε καρτέλα και του ζητά να κατονομάσει το εικονιζόμενο αντικείμενο. Δίπλα στην ανάλογη λέξη (στο φύλλο αξιολόγησης) σημειώνει τον τρόπο προφοράς της από το παιδί (με βάση το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο) καθώς και προαιρετικά πληροφορίες σχετικά με την καθαρότητα της

ομιλίας (είναι πνιχτός ο ήχος της φωνής του παιδιού, επειδή μιλά με τα χέρια στο στόμα ή κρατώντας το κεφάλι του κάτω;), την ταχύτητα (μιλάει γρήγορα άρα δεν αρθρώνει ορθά;), την ένταση (το παιδί μιλά γρήγορα με αδύναμη φωνή κι έτσι σε συνδυασμό με την ελλιπή προφορά καθίσταται ο λόγος του ακατανόητος;), την αναπνοή (κατακερματίζει την πρόταση ή λαχανιάζει μιλώντας;), την ευχέρεια (κομπιάζει χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως εεε, μμμ, ααα, ή αφήνει μεγάλα κενά;) και τη χροιά της φωνής (παρουσιάζει έντονα στοιχεία ρινικότητας ή είναι μονότονη, χωρίς χρωματισμό;). Καταγράφει επίσης, ο εκπαιδευτικός στο φύλλο αξιολόγησης παρατηρήσεις σχετικά με αντικαταστάσεις συμφώνων και φωνηέντων, παραλείψεις συμφώνων και φωνηέντων, ορθή άρθρωση (πλήρεις φθογγικές εικόνες), ορθή άρθρωση συνδυασμού συμφώνων (π.χ. [vl], [vr], [tr], [δr], [rp], [pt], [rn], κ.λπ.).

9.1.δ. Η Λειτουργία του Φύλλου Αξιολόγησης της Προφοράς

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του φύλλου αξιολόγησης κωδικοποιεί και συστηματοποιεί τα προβλήματα που παρουσιάζει στον λόγο του κάθε μαθητής. Αυτό του επιτρέπει να επιλέξει τις πλέον κατάλληλες μεθόδους διόρθωσης, έτσι ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σαφώς, η μέθοδος και η θεραπευτική παρέμβαση διαφοροποιούνται, αν ένας μαθητής αδυνατεί να προφέρει έναν ήχο ή αδυνατεί να τον διακρίνει ακουστικά. Παραθέτουμε παρακάτω ένα ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης προφοράς.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΑΣ

Ονοματεπώνυμο:

Μητρική Γλώσσα:

Φωνητική Περιγραφή:

Φθόγγοι (Φωνηεντικοί, Συμφωνητικοί)	Λέξεις – Εικόνες)	Ορθή Άρθρωση	Θέση Συλλαβής	Αντικατάσταση με	Παράλειψη ή Απαλοιφή	Μετάθεση Αφομοίωση Ανομοίωση	Καθαρότητα Ταχύτητα Ένταση Αναπνοή Ευχέρεια Χροιά
[α]	Αετός						
[β]	Βιβλίο						
[γ]	Γάλα						
[δ]	Δέντρο						
[ε]	Ελάφι						

[ζ]	**Ζ**ώνη						
η, ι, υ [i]	**Η**φαίστειο						
[θ]	**Θ**άλασσα						
[κ]	**Κ**ότα						
[λ]	**Λ**ουλούδι						
[μ]	**Μ**ανιτάρι						
[ν]	**Ν**ερό						
[ξ]	**Ξ**ύστρα						
ο, ω [o]	**Ο**μπρέλα						
[π]	**Π**ατάτα						
[ρ]	**Ρ**ολόι						
[σ]	**Σ**πίτι						
[τ]	**Τ**υρί						
[φ]	**Φ**τερό						
[χ]	**Χ**αλί						
[ψ]	**Ψ**άρι						
[ου]	**Ου**ρανός						
μπ [b]	**Μπ**αλόνι						
[j]	**Γ**ιαγιά						
γκ [g]	**Γκ**ρεμός						
[ç]	**Χ**υμός						
[c]	**Κ**ερί						
[ɲ]	**Ν**ύφη						
[ŋ]	Πα(ŋ)**γκ**άκι						
[ʎ]	Βασι**λ**ιάς						
[ɟ]	Α**γκ**ίστρι						

[τσ]	**Τσ**άντα						
[τζ]	**Τζ**άκι						
ντ [d]	Έ**ντ**ομα						

10. ΜΟΝΤΕΛΟ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα σε όλες τις βαθμίδες της χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό. Οι αλλοδαποί μαθητές υποπίπτουν σε σφάλματα προφοράς κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς παρεμβάλλεται η μητρική τους. Τα λάθη αυτά μπορεί να θέτουν περισσότερο ή λιγότερο σοβαρά προβλήματα κατά την επικοινωνία των εμπλεκόμενων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. η προφορά του [faros] ως [varos] ή προφορά του [efiγa] ως [efija] αντίστοιχα).

Ο κεντρικός άξονας της διδασκαλίας της γλώσσας πρέπει να είναι η χρήση της για επικοινωνιακούς λόγους σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. (2003), εφόσον πρωταρχικός στόχος της γλώσσας θεωρείται η επικοινωνία, όπως αναφέρει ο Μουδατσάκις (2002). Κατά τους Celce, et.al. (1996, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003), η προβληματική προφορά προξενεί συχνά προβλήματα επικοινωνίας, ανεξαρτήτως από το πόσο καλά ο ομιλητής ελέγχει τη σύνταξη ή το λεξιλόγιο της γλώσσας - στόχου. Κατά τον Νικολάου (2000), η «διαφορετική» προφορά ευθύνεται για φαινόμενα γλωσσικού ρατσισμού απειλώντας την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων που τον υπομένουν. Πρέπει, επομένως, να προσεγγίζεται με ιδιαίτερη προσοχή η διδασκαλία της προφοράς της ελληνικής σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κατά την περίοδο αυτήν η διόρθωση των φωνητικών και φωνολογικών σφαλμάτων επιτυγχάνεται ευχερέστερα και πιο αποτελεσματικά, καθώς η προβληματική προφορά δεν έχει εδραιωθεί ως μόνιμο χαρακτηριστικό.

Όσον αφορά στα ελληνόφωνα παιδιά, αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην άρθρωση ορισμένων ήχων ή ευρύτερα προβλήματα λόγου. Οι δυσκολίες αυτές, συχνότατα δεν λαμβάνονται υπ' όψιν από εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι αδυνατούν να κατανοήσουν τη φύση του σφάλματος, να σχεδιάσουν και να πραγματώσουν θεραπευτικές δράσεις. Απόρροια αυτής της κατάστασης θεωρείται η παγίωση προβληματικών αρθρωτικών συνηθειών από τα παιδιά, που δύσκολα αποβάλλονται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Διαπιστώνεται, επομένως, η αναγκαιότητα συστηματικής φωνητικής και φωνολογικής διόρθωσης των ελληνόφωνων μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η διορθωτική παρέμβαση θεωρείται πιο

αποτελεσματική και πιο ευχάριστη, εφόσον συντελείται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο με παιγνιώδεις δράσεις.

Παρουσιάζεται παρακάτω ένα επικοινωνιακό μοντέλο φωνητικής και φωνολογικής διόρθωσης, που λαμβάνει υπ' όψιν τις θεμελιώδεις αρχές της αρχές της αρθρωτικής διορθωτικής φωνητικής και της φωνολογικής θεραπείας προσαρμόζοντας τες στις ανάγκες διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης ελληνόφωνων ή μη παιδιών. Αξιοποιεί επίσης, τις αρχές της ψυχοκινητικής ανάπτυξης και τη μεθοδολογία της ψυχοκινητικής αγωγής. Προτείνονται ασκήσεις που στοχεύουν στη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης ή φωνολογικών σφαλμάτων που συνήθως εμφανίζονται σε παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας. Γι' αυτόν τον λόγο παρουσιάζονται απλουστευμένες, αποφεύγοντας τη χρήση ιδιαίτερα δύσκολης μεταγλώσσας. Λαμβάνονται ταυτόχρονα υπ' όψιν τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικιακής αυτής ομάδας. Οι προτεινόμενες ασκήσεις θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων των παιδιών για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου στην τάξη συνιστά η εξοικείωση του παιδαγωγού με τις θεμελιώδεις έννοιες της φωνητικής και της φωνολογίας (φθόγγος, φώνημα κ.ά) καθώς κι η γνώση που αφορά στον ακριβή τρόπο και τόπο άρθρωσης των φωνημάτων της γλώσσας μας όπως και στις κατηγορίες φωνολογικών σφαλμάτων, στα οποία υποπίπτουν τα παιδιά.

Ι. Θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές θεραπευτικής παρέμβασης

Η διαδικασία της θεραπευτικής παρέμβασης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να ιεραρχήσει τα λάθη τα οποία επιθυμεί να αποκαταστήσει, να επιλέξει τη μέθοδο, λαμβάνοντας υπ' όψιν του τους παρωθητικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες. Όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), ένας προβληματικός ήχος διορθώνεται μέσω του παιχνιδιού κάθε φορά, διότι αλλιώς πιθανολογείται η πρόκληση σύγχυσης στον μαθητή. Κατά τη διαδικασία διόρθωσης φθόγγων, προτεραιότητα δίνεται στους γλωσσικούς ήχους που διακρίνονται σε λειτουργικό επίπεδο. Έτσι, π.χ. πρώτα θα αποκατασταθεί η αντίθεση ανάμεσα σε /θ/ και /v/ που αποτελούν φωνήματα, γιατί διακρίνουν διαφορετικές λέξεις: /θaros/ - /varos/ κι έπειτα σε /k/ και /c/ που είναι αλλόφωνα και δεν αντικαθιστούν το ένα το άλλο ποτέ σ' ένα φωνητικό περιβάλλον. Τούτο επιβάλλει η επικοινωνιακή προτεραιότητα. Η προφορά της λέξης θάρρος ως βάρος υπονομεύει την επικοινωνία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι η προφορά του /kaci/ ως /kaki/, γι' αυτό κι επιβάλλεται να διορθωθεί πρώτα.

Στη συνέχεια η διόρθωση καταπιάνεται με τις αντιθέσεις: π.χ. [s] - [z], στις οποίες εντοπίζονται τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και οι διαφορές των ήχων. Έτσι καθίσταται εφικτός ο σαφέστερος προσδιορισμός κι η συγκεκριμενοποίηση. Σαφώς είναι καλύτερο να επισημάνουμε στα παιδιά να μην συγχέουν το σάλι [sali] με τη ζάλη [zali] παρά να ξεχωρίζουν το [s] από το [z]. Με την ενσωμάτωση των ήχων σε λέξεις (ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης) οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διακριτή λειτουργία των αφηρημένων φωνημάτων, καθώς συνειδητοποιούν τη διαφορετική αξία τους στην επικοινωνιακή πράξη.

Πάντως, όπως αναφέρει η ίδια, η παραγωγή ενός ήχου δεν εξαρτάται μόνο από τη δυνατότητα άρθρωσης του, αλλά κι από άλλες παραμέτρους, όπως τη θέση του φθόγγου στη λέξη, το είδος και τη θέση της συλλαβής, τους γειτονικούς φθόγγους, την εξοικείωση με μία λέξη, τη γλώσσα των ομιλητών σε περίπτωση μη ελληνοφώνων. Τέλος, η εξοικείωση κι η αποκατάσταση συντελούνται σε επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή δεν επιχειρείται στατική διδασκαλία των ήχων, αλλά βαθμιαία ανακάλυψη των χαρακτηριστικών τους από τα παιδιά μέσω δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση, οι ασκήσεις ψυχοκινητικής.

ΙΙ. Τα στάδια της θεραπευτικής παρέμβασης

Τα στάδια που προτείνονται από τη Γαβριηλίδου (2003), για ένα λειτουργικό και εποικοδομητικό πρόγραμμα φωνητικής - φωνολογικής συνειδητοποίησης και αποκατάστασης είναι τα εξής:

«α) το στάδιο της αξιολόγησης του λόγου των παιδιών, β) το στάδιο της ευαισθητοποίησης ως προς τα αρθρωτικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, γ) το στάδιο της ακουστικής διάκρισης των ήχων μέσα από το παιχνίδι, δ) το στάδιο προετοιμασίας για την άρθρωση, ε) το στάδιο της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων και της εξάσκησης, στ)το στάδιο της αντιστοίχησης φθόγγου και γραπτής αναπαράστασης».

Αναλυτικότερα:

α) Το στάδιο της αξιολόγησης του λόγου των παιδιών

Για το στάδιο αυτό αναφερθήκαμε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπου κι επισημάνθηκε η χρήση του ειδικού φύλλου αξιολόγησης της προφοράς του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και η σπουδαιότητά του για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διορθωτικής παρέμβασης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, κατά τη Δροσινού (2007), μπορεί να τηρεί έντυπο καθημερινής καταγραφής θεμελιωδών δεξιοτήτων του

προφορικού λόγου σύμφωνα με τον παρακάτω Κατάλογο Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003):

Κατάλογος Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Κ. Ε. Β. Δ.) προφορικού λόγου

Ενότητα 1η: Ακρόαση

Το παιδί μπορεί να

- Ακροάται κι αναγνωρίζει ήχους
- Διακρίνει ήχους
- Μιμείται ήχους
- Αναγνωρίζει και παράγει ήχους με τη συνδρομή μουσικών οργάνων
- Ακροάται κι επαναλαμβάνει με ρυθμό λέξεις ή φράσεις
- Ακροάται κι εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά ή ηχογραφημένα
- Παίζει, ηχογραφεί κι ακούει μουσικά παιχνίδια

Ενότητα 2η: Συμμετοχή στον διάλογο

Το παιδί μπορεί να

- Λέει ονόματα συμμαθητών
- Ονομάζει αντικείμενα
- Λέει τα μέσα συγκοινωνίας
- Ονομάζει τα νομίσματα
- Παρουσιάζει τα ημερήσια νέα
- Παραθέτει δραστηριότητες που έχουν συντελεστεί ή πρόκειται να συντελεστούν

Ενότητα 3η : Σαφήνεια κι ακρίβεια στην έκφραση

Το παιδί μπορεί να:

- Εκφράζει λέξεις και προτάσεις
- Μεταχειρίζεται ρήματα στον κατάλληλο αριθμό και χρόνο
- Χρησιμοποιεί ορθά επίθετα
- Προβαίνει σε ερωτήσεις
- Μεταχειρίζεται καταφατικές κι αποφατικές προτάσεις
- Εκφράζεται μπροστά σε όλους
- Περιγράφει και διηγείται προφορικά

Η ίδια επισημαίνει ότι ως προς τη φωνολογική ενημερότητα και το περιεχόμενό της, μπορεί να αξιοποιηθεί ο παρακάτω Κατάλογος Βασικών Δεξιοτήτων στη Φωνολογική ενημερότητα.

Κατάλογος Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων Φωνολογικής ενημερότητας

Το παιδί μπορεί:

- Να προφέρει με ορθό τρόπο τα φωνήεντα, τα σύμφωνα και τα συμπλέγματα
- Να διακρίνει φωνητικά συγγενείς φθόγγους
- Να επιδίδεται σε συλλαβική και φθογγική ανάλυση της ηχητικής εικόνας
- Να αντιλαμβάνεται και διακρίνει τις λέξεις στον προφορικό λόγο
- Να αναλύει προφορικά τις λέξεις σε συλλαβές
- Να επιμερίζει προφορικά τις συλλαβές σε φθόγγους
- Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο φθόγγο
- Να διακρίνει και να συνθέτει φωνημικά τους φθόγγους και τις συλλαβές με ακρίβεια
- Να συνδυάζει προφορικά τα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα
- Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν
- Να διαχωρίζει λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά
- Να ταξινομεί λέξεις με κοινά συμπλέγματα
- Να συγκροτεί λέξεις με ορθή ακολουθία των φθόγγων που ακούει

Η ανίχνευση και αξιοποίηση πληροφοριών φωνολογικής ετοιμότητας που ανασύρονται με τη μεθοδική, καθημερινή, βιωματική παρατήρηση, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει και να εκτιμήσει γνωστικά ελλείμματα του μαθητή, ώστε να διαμορφώσει εξατομικευμένα σχέδια διδακτικής εργασίας.

Κατά τη φάση της αξιολόγησης μη ελληνόφωνων παιδιών απαιτείται η σύγκριση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (δηλαδή της ξένης γλώσσας) με αυτό της μητρικής των παιδιών, ώστε να προβλεφθούν τα λάθη στα οποία θα υποπέσει ο αξιολογούμενος. Πιο συγκεκριμένα, φθόγγοι που απουσιάζουν από τη μητρική, αλλά υπάρχουν στη δεύτερη γλώσσα θα δημιουργούν ζητήματα προφοράς, ενώ φωνητικά χαρακτηριστικά ορισμένων φθόγγων της μητρικής θα καθορίζουν την προφορά αντίστοιχων φθόγγων στη δεύτερη.

β) Το στάδιο της ευαισθητοποίησης ως προς τη γλωσσική άρθρωση και προσωδία

Το παιδί, αφού παρατηρήσει, στη συνέχεια συνειδητοποιεί τους αρθρωτικούς μηχανισμούς και τον προσωδιακό χαρακτήρα της γλώσσας, άρα την αναπαράγει με ορθό τρόπο. Για να επιτευχθεί η προσέγγιση της γλώσσας, το παιδί εκτίθεται σε διαφορετικά είδη αυθεντικής παραγωγής λόγου (μαγνητοφωνημένα δελτία ειδήσεων, τηλεφωνικά μηνύματα, φιλικές ή τυπικές συνομιλίες, διαλέξεις, μαγνητοφωνημένοι

διάλογοι από τη Λαϊκή Αγορά, ομιλία των ίδιων των παιδιών κ.λπ.). Τα παιδιά εξοικειώνονται τόσο με την ίδια τους τη φωνή όσο και με τους διαφορετικούς ρυθμούς και τον αντίστοιχο επιτονισμό που εντοπίζεται για παράδειγμα στον λόγο του εκφωνητή ειδήσεων και του πραματευτή της Λαϊκής, με ευθύνη του εκπαιδευτικού. Επομένως, κατά το στάδιο της ευαισθητοποίησης, τα παιδιά κατανοούν το φαινόμενο της ομιλίας ως σύνολο ή εντοπίζουν εκφωνήματα ή λέξεις της μητρικής τους από αντίστοιχα της ελληνικής σε περιπτώσεις μη ελληνοφώνων (Γαβριηλίδου, 2003).

γ) Το στάδιο της ακουστικής διάκρισης των ήχων μέσω του παιχνιδιού

Το παιδί με ευθύνη του εκπαιδευτικού εισέρχεται στο επόμενο στάδιο, όπως αναφέρει η ίδια, εφόσον η διάκριση των ήχων έχει παγιωθεί στο μυαλό του, καθώς έχει εξασκηθεί επαρκώς σε αυτή τη διαδικασία της διάκρισης. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί, ως βασικό πρακτικό παιδαγωγικό εργαλείο, το μαγνητόφωνο. Με την αξιοποίηση των ελαχίστων ζευγών, οι μαθητές επιβάλλεται να διακρίνουν μία λέξη μέσα από έναν κατάλογο όρων που διαφοροποιούνται μόνο ως προς ένα φώνημα. Σε αυτή τη φάση, τα παρακάτω ήδη ασκήσεων με τη μορφή του παιχνιδιού προκρίνονται ως τα ενδεδειγμένα: διπλή, τριπλή ή πολλαπλή διάκριση, ταύτιση ενός ήχου με αρχική, μεσαία ή τελική θέση (Dean &Howell, 1986), ταύτιση ομοιοκαταληξίας (Βάμβουκας, 2007), επιλογή κατάλληλου προσωδιακού σχήματος, προσδιορισμός των ρυθμικών ομάδων που απαρτίζουν μία λέξη ή φράση (διάκριση συλλαβών ή άλλων ρυθμικών ομάδων), καθώς και ταύτιση της επιτελούμενης γλωσσικής πράξης (ερώτηση, κατάφαση, θαυμασμός κ.λπ.). Η δραματοποίηση και το ψυχοκινητικό παιχνίδι εντάσσονται στην κατηγορία των ασκήσεων ακουστικής διάκρισης. Γίνεται εδώ αναφορά ορισμένων ενδεικτικών παραδειγμάτων (Γαβριηλίδου, 2003):

i) Διπλή ή τριπλή σύγκριση

Ο μαθητής, αφού ακούσει δύο λέξεις ή ψευδολέξεις καλείται να αποφανθεί για την ομοιότητα ή τη διαφορετικότητα τους, αν ομοιοκαταληκτούν κ.τλ. Αν ακούει το ίδιο, του ζητείται να αντιδράσει με κάποιον τρόπο, π.χ να χτυπήσει το χέρι, να πετάξει ένα μπαλάκι ή να δηλώσει λεκτικά την επιλογή του:

π.χ. μέλι - τέλι
βόδι - πόδι
γέρος - μέρος
ζάρι - λάρι

Παραλλάσσοντας την άσκηση ο εκπαιδευτικός προφέρει μία λέξη - πρότυπο και στη συνέχεια δείχνει εικόνες με λέξεις ελέγχου ζητώντας από τους μαθητές να του δείξουν ποια λέξη ομοιοκαταληκτεί με τη λέξη πρότυπο:

π.χ.

μήλο

Στην τριπλή σύγκριση ο μαθητής ακούει τρία εκφωνήματα ή τρεις λέξεις και του ζητείται ο εντοπισμός της διαφοράς

π.χ. γράφει; \ γράφει; \ γράφει!

έφυγε! \ έφυγε; \ έφυγε!

ii) Αντίληψη ενός ήχου

Ο μαθητής εντοπίζει τη συλλαβή ή τη συχνότητα επανάληψης του ήχου τον οποίο ακούει:

π.χ. μπαλόνι: το [b] ακούγεται μια φορά στη συλλαβή [ba].

Βιβλίο: το [v] ακούγεται 2 φορές στις συλλαβές [vi] και [vli].

Επίσης, είναι δυνατόν οι μαθητές να εντοπίζουν τη λέξη που αναπαρίσταται σε καρτέλα, εφόσον εμπεριέχει τον ήχο που προφέρει ο εκπαιδευτικός, ή σε καρτέλες ελάχιστων ζευγών, να δείχνουν τη λέξη που εκφωνεί.

π.χ.

iii) Κυνήγι ήχων

Οι μαθητές τρέχουν να αγγίξουν το αντικείμενο που εμπεριέχει τον ήχο που ο εκπαιδευτικός προφέρει. Αν αυτός επιλέξει να χρησιμοποιήσει το ζεύγος φωνημάτων (π.χ /f/ - /v/, /f/ - /θ/, /θ/ - /δ/ κ.λπ.) χωρίζει τα παιδιά σε αγόρια που αντιπροσωπεύουν τις μαγικές λέξεις π.χ. με το /f/ (φακός, φωνή, φούρνος, φύλλο, φασόλι) και σε κορίτσια που παραπέμπουν στις μαγικές λέξεις που αρχίζουν με το /θ/ (π.χ. θάλασσα, θυρωρός, θάμνος, θήκη, θεατής). Όταν ακούγονται οι λέξεις που αρχίζουν με το /θ/ τα κορίτσια πρέπει να τρέχουν και τα αγόρια να παραμένουν ακίνητα, ενώ όταν ακούγονται λέξεις με το /f/ να συμβαίνει το αντίθετο.

Μέσω του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος ή της Γεωγραφίας, για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2003), στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, το παιδί μπορεί σταδιακά να συνειδητοποιήσει ήχους ως εξής: Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά φωτογραφίες διάσημων πόλεων με εύκολα αναγνωρίσιμα, πασίγνωστα μνημεία και παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά και την ιστορία τους (π.χ. Αθήνα, Παρίσι, Βενετία, Ρώμη, Νέα Υόρκη). Τα παιδιά, αφού μελετήσουν τις φωτογραφίες και τα μνημεία, καλούνται να αποφανθούν ποια πόλη αρχίζει με τον ήχο [π] για παράδειγμα. Το παιδί που θα εντοπίσει την πόλη, κερδίζει και την φωτογραφία της πόλης, ως επιβράβευση.

δ) Η προετοιμασία για την άρθρωση

Τα φωνήεντα κατά την ίδια, καθώς και τον Μουδατσάκι (2002), παράγονται όταν ο αέρας της εκπνοής εξέρχεται από τους πνεύμονες απρόσκοπτα, ενώ τα σύμφωνα παράγονται, όταν συναντά μερικό ή ολικό εμπόδιο, καθώς πραγματοποιείται στένωμα ή φράγμα, προσκρούοντας στα δόντια, τη γλώσσα ή τα χείλη. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το παιδί πρέπει να ακολουθήσει μία προετοιμασία προθέρμανσης των φθογγοπλαστικών οργάνων - αρθρωτών, εξασκούμενο σε διαδικασίες που προϋποτίθενται για την επίτευξη της ορθής άρθρωσης (αναπνοή, ελαστικοποίηση κ.λπ.) και στη συνέχεια να ακολουθήσει πρόγραμμα εξάσκησης στην καθαυτή άρθρωση των προβληματικών ήχων. Ας σημειωθεί ότι για τη βελτίωση της κινητικότητας των αρθρωτών, επιβάλλεται οι μύες - παραγωγοί των αρθρωτικών κινήσεων να τίθενται σε λειτουργία ή παύση με τη μέγιστη ακρίβεια, ταχύτητα και την ελάχιστη προσπάθεια. Απαιτείται, επίσης, να κινούνται προς τις τρεις κατευθύνσεις του χώρου: μπρος - πίσω, αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω. Προτείνονται ασκήσεις, παιχνίδια χαλάρωσης, ώστε να επιτευχθεί ορθή στάση του σώματος κατά την άρθρωση, ασκήσεις αναπνοής, συνειδητοποίησης της στοματικής κοιλότητας και κατονομασίας των τμημάτων της, μασάζ της στοματικής κοιλότητας για ενδυνάμωση και καλύτερο έλεγχο των αρθρωτών κ.λπ.

δ1) Εξοικείωση των μαθητών με τους αρθρωτές

Η γνώση των φθογγοπλαστικών οργάνων, κατά τη Γαβριηλίδου (2003), θα επιτρέψει στα παιδιά με πρόβλημα να κατανοήσουν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού ως προς την τοποθέτηση τους, προκειμένου να επιτύχουν την αναμενόμενη προφορά. Πρώτα, πρέπει ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια μίας ιστορίας, να παρουσιάσει τους εμφανέστερους αρθρωτές (γλώσσα, δόντια, μύτη), καθώς το παιδί ευχερέστερα

κατανοεί και χρησιμοποιεί μέσω της οπτικοποίησης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο πίνακας, ένας καθρέπτης ή κάποιες φωτογραφίες. Προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη ψυχική επαφή εκπαιδευτικού και παιδιού πρέπει να βρεθούν πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς ο εκπαιδευτικός συνιστά γλωσσικό πρότυπο. Ο τελευταίος ονομάζει τα χείλη πρώτα κι έπειτα τα δείχνει, ζητώντας από το παιδί να πράξει το ίδιο στον εαυτό του. Αφού αυτό εκτελέσει την οδηγία, επαναλαμβάνει τη διαδικασία με τα χείλη του εκπαιδευτικού. Κατά τον ίδιο τρόπο εξοικειώνεται με τη γλώσσα, τα δόντια, τον ουρανίσκο, τα φατνία (αν ονομαστούν ούλα, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εξοικείωση του παιδιού), τη γλωσσίδα, τη ρινική κοιλότητα (μύτη), τον λάρυγγα, τον φάρυγγα και τις φωνητικές χορδές. Προφανώς, τα τρία τελευταία δεν μπορούν να δειχθούν, όμως γίνονται αντιληπτά εμμέσως με την αφή. Για παράδειγμα, αν αγγίξουν το μήλο του Αδάμ, ενώ μιλούν θα νιώσουν τις πάλλουσες φωνητικές χορδές. Επίσης κάποιες περιγραφές κι ερωτήσεις: «τι νιώθετε στον λαιμό σας, όταν έχετε γρίπη;». Άμεση εμπειρία των αρθρωτών αυτών μπορούν επίσης να αποκτήσουν τα παιδιά μέσω φωτογραφιών.

Η διαδικασία συνεχίζεται κατά την ίδια, καθώς ο εκπαιδευτικός ακουμπά τους αρθρωτές του και ζητά από τα παιδιά να τους ονομάσουν και το αντίστροφο. Μπορεί, επίσης, ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από το παιδί να ανακαλύψει και να κατονομάσει με κλειστά μάτια τους αρθρωτές του. Το ίδιο μπορεί να του ζητηθεί βλέποντας στον καθρέπτη και στη συνέχεια στο είδωλο του. Ανάλογες ασκήσεις μπορούν να γίνουν με το παιδί απέναντι από συμμαθητές του. Δίνεται η ενδεικτική διατύπωση της εντολής: « Άγγιξε με το δάκτυλο σου (ή με το χέρι σου) τα χείλη, τα δόντια, τη γλώσσα, τη μύτη» ή «Άγγιξε με τη γλώσσα σου τα χείλη, τα δόντια, τα ούλα, τον ουρανίσκο» π.χ.

Επίσης, μπορεί να ζητηθεί από το παιδί και συνδυασμός κινήσεων (π.χ «Άγγιξε με το χέρι σου τη μύτη και με τη γλώσσα σου τα χείλη» ή «Πρώτα ακούμπησε με τη γλώσσα τον ουρανίσκο και μετά δάγκωσε με τα δόντια τα χείλη»). Ο βαθμός δεκτικότητας του παιδιού θα προσδιορίσει τον χρόνο διδασκαλίας που θα απαιτηθεί προκειμένου να κατακτηθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Θα ήταν ευεργετική μετά από τη μεσολάβηση ενός διαστήματος αφομοίωσης, μία φάση ελέγχου της εμπέδωσης από μέρους του παιδιού.

δ2) πρακτικές προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών

Οι ποικίλες δραστηριότητες προθέρμανσης όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2003), θα επιτρέψουν την εξάσκηση του παιδιού ως προς την ετοιμότητα και την ευκινησία - ελαστικότητα των αρθρωτών. Ενεργοποιείται δηλαδή ο τόπος άρθρωσης, η θέση των φθογγοπλαστικών οργάνων κι ο τρόπος συνεργασίας τους (ασκήσεις για τα χείλη, τη γλώσσα, τη γνάθο, τον λαιμό κτλ). Πρόκειται για διασκεδαστικά παιχνίδια, παρόμοια με εκείνα που εξασκούν τη λεπτή κι αδρή κινητικότητα, εστιάζοντας στον σχεδιασμό νέων αρθρωτικών κινήσεων και την αναπαραγωγή τους μέσω της μίμησης. Στις ασκήσεις αυτές μπορούν να συμμετέχουν παιδιά τριών ως οκτώ ετών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα άρθρωσης ή όχι. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: παιχνίδια με το στόμα και παιχνίδια με τις τροφές. Στην πρώτη χρησιμοποιούνται απλά αντικείμενα όπως μπαλάκια, καλαμάκια, χάρτινα καράβια κ.λπ. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν από τα παιδιά να φάνε. χωρίς να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Επιτυγχάνεται, επομένως, σύνδεση ανάμεσα στη διαδικασία σίτισης και στοματικών - αρθρωτικών κινήσεων. Οι ασκήσεις αυτές μπορεί να λαμβάνουν χώρα μπροστά από καθρέπτη και με τη συνοδεία απαλής μουσικής (παρατίθενται στο Παράρτημα).

ε) Αφομοίωση/ενσωμάτωση αρθρωτικών κινήσεων και τρόποι εξάσκησης

Τα παιδιά σύμφωνα με την ίδια, αναπαράγουν το πρότυπο του εκπαιδευτικού ή άλλα οπτικά πρότυπα (φωνοδιαγράμματα, βιντεοταινίες, φωτογραφίες, για να αποδώσουν ήχους (φωνητικό επίπεδο, παραγωγή ήχου), αφού ήδη από την προσχολική τους ηλικία διακρίνουν ακουστικά δύο ήχους, συνειδητοποιώντας τη διακριτή λειτουργία τους, εφόσον διαφοροποιούν τις λέξεις. Η παραγωγή των ήχων συντελείται αρχικά στα πλαίσια λέξεων , ενώ στη συνέχεια συντελείται στην αλυσίδα του λόγου.

Οι ενήλικες, κατά κοινή παραδοχή μιλούν με άνεση προφέροντας ορθά τα φωνήματα της ελληνικής ή πολύπλοκα συμφωνικά συμπλέγματα με ευκολία,

επιταχύνοντας ή επιβραδύνοντας τον ρυθμό της ομιλίας τους, υψώνοντας ή μειώνοντας την ένταση της φωνής τους άμεσα. Η ικανότητα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την ανάλογη των παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άρθρωση ορισμένων φωνημάτων της ελληνικής, δυσχέρειες προφοράς συμφώνων και προβλήματα επιτάχυνσης του ρυθμού ομιλίας ή άμεσης αλλαγής της φωνητικής έντασης. Έτσι το παιδί πρέπει να εκτίθεται στον προφορικό λόγο των ενήλικων εκτός από την υποβολή του σε ασκήσεις άρθρωσης. Στην τελευταία περίπτωση ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί το παιδί στην παραγωγή αρθρωτικών κινήσεων έως ότου λειτουργήσει αυθόρμητα. Έτσι επιτυγχάνεται η συστηματική άσκησή του στη «φυσιολογική», μυϊκή παραγωγή ήχων.

ε1) Οι κατάλληλες συνθήκες ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2003), νοείται ως μία ικανότητα ορθής εκτέλεσης των αρθρωτικών κινήσεων αποτέλεσμα εσωτερικής διαδικασίας του παιδιού που απορρέει από την εξάσκηση και την απόκτηση εμπειρίας. Η μεθοδική παρατήρηση της προφοράς του παιδιού πιστοποιεί τον βαθμό ενσωμάτωσης, σε μία δεδομένη στιγμή, των κατάλληλων αρθρωτικών κινήσεων για την παραγωγή των προβληματικών φωνημάτων. Αν το παιδί, ενώ φαίνεται να έχει επιτύχει την ενσωμάτωση, λίγο αργότερα αρθρώνει εσφαλμένα, τότε δεν έχει επέλθει μονιμότητα ως προς την ενσωμάτωση, μόνιμη αλλαγή της δεξιότητας του ως προς την άρθρωση του συγκεκριμένου ήχου. Η ενσωμάτωση των αρθρωτικών κινήσεων συνιστά περίπτωση κινητικής μάθησης κατά τον Rose (1998). Γι' αυτό λοιπόν πρέπει να επιτελείται σε γνήσιες κατά το δυνατόν συνθήκες επικοινωνίας, όπως αυτές που διαμορφώνουν το παιχνίδι, η δραματοποίηση, οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες και η ελεύθερη παραγωγή λόγου.

Η παρουσίαση των κινήσεων άρθρωσης στο παιδί συνήθως συντελείται οπτικά, μέσω κάποιου προτύπου. Η παρουσίαση αυτή συνοδεύεται κι από ακουστική παράθεση του αποτελέσματος της άρθρωσης, καθώς ο εκπαιδευτικός δηλώνει τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης του προβληματικού ήχου και προφέρει τον ήχο. Το παιδί παρακολουθεί την επίδειξη αυτή αρκετές φορές, βλέποντας ταυτόχρονα και κάποιον άλλον να μιμείται τις κινήσεις, πριν το ίδιο επιχειρήσει την προσπάθεια του. Οι διευκρινίσεις μέσω περιγραφής (λεκτική παρουσίαση) της διαδικασίας παραγωγής του προβληματικού ήχου αποτελούν επίσης ενδεδειγμένη διορθωτική τεχνική. Ωστόσο, πιο αποτελεσματική αποβαίνει η προσπάθεια, αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει στους μαθητές τις μυϊκές κινήσεις που απαιτούνται για την παραγωγή

ενός ήχου, ακόμη και υπερβάλλοντας στις κινήσεις του στόματος και των χειλιών κ.τλ. Οι κινήσεις αυτές καθώς μοιάζουν με γκριμάτσες δημιουργούν ένα κλίμα χαλαρό που διευκολύνει τη διαδικασία διόρθωσης, ειδικά στο νηπιαγωγείο, μετασχηματίζοντας την σε ένα ευχάριστο παιχνίδι. Μπορεί ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον, να ενθαρρύνει τον μαθητή προκειμένου να χρησιμοποιήσει τις μεθόδους που απαιτούνται ώστε να ανακαλύψει ο ίδιος τη σωστή διαδικασία άρθρωσης των ήχων που τον δυσκολεύουν (Γαβριηλίδου,2003).

Σύμφωνα με την ίδια, εξωτερικοί κι εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων. Τα παιδιά ανάλογα με τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές (λεκτική περιγραφή της εκτέλεσης, νοερή εκτέλεση, εκτέλεση κατά στάδια, κ.λπ.) που υιοθετούν ενσωματώνουν με διαφορετικό τρόπο τις αρθρωτικές κινήσεις. Άλλωστε όλα τα παιδιά δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνωστικής ή μνημονικής ανάπτυξης. Ωστόσο επηρεάζονται κι από τον τρόπο παρουσίασης των κινήσεων, από την ικανότητα του μοντέλου να αποδώσει με επάρκεια. Ο παιδαγωγός ή ένα από τα παιδιά επιτελούν τον ρόλο αυτό εθελοντικά.

ε2) Εξωτερική ανατροφοδότηση κι ενσωμάτωση

Η εσωτερική αισθητήρια τροφοδότηση (όραση, ακοή, κιναίσθηση) προσφέρει πληροφορίες σχετικές με τις αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την ορθή προφορά ενός ήχου. Ωστόσο, η εξωτερική ανατροφοδότηση συνιστά επιπλέον σημαντική πηγή πληροφοριών, καθώς λειτουργεί συμπληρωματικά και αυξητικά. Προφορική ή μη παρέχεται κατά την προσπάθεια ή μετά την ολοκλήρωση της άρθρωσης. Μπορεί να περιγράφει το αποτέλεσμα ή την ποιότητα της εκτέλεσης των αρθρωτικών κινήσεων (Rose, 1998, παράθεση σε Γαβριηλίδου 2003). Η διαδικασία αυτή συντελεί στη βελτίωση των σφαλμάτων του παιδιού και στην ενθάρρυνση του κατά τη φάση της εξάσκησης.

Η εξωτερική ανατροφοδότηση κατά την ίδια, επιτυγχάνεται μέσω προφορικών οδηγιών, βιντεοταινιών που προβάλλουν την εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων, φωτογραφιών, φωνοδιαγραμμάτων ή συνδυασμού των παραπάνω. Σημαντική για την προσπάθεια του παιδιού να διορθώσει την άρθρωση του θεωρείται κι η λεκτική επιβράβευση της προσπάθειας του (καλή προσπάθεια, μπράβο έκανες πρόοδο κ.λπ.). Πρόκειται για έμμεση παρακίνηση και μορφή εξωτερικής ανατροφοδότησης.

στ) Αντιστοίχηση φθόγγου και γραπτής αναπαράστασης

Η αντιστοίχηση κάθε ήχου με το γράφημα που τον αναπαριστά στον γραπτό λόγο, όπως αναφέρει η ίδια, συνιστά σημαντική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο ή κατά την απαρχή εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα η αντιστοίχηση προφορικού και γραπτού λόγου θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς η γλώσσα αυτή θεμελιώνεται στην ιστορική ορθογραφία και γι' αυτό παρουσιάζονται αναντιστοιχίες μεταξύ προφοράς και γραφής. Πρέπει επομένως, τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα γραφήματα αναπαριστούν ήχους, καθώς μία εσφαλμένη αντιστοίχηση ήχου/γράμματος μπορεί να επιφέρει λανθασμένη προφορά και προβληματική ορθογραφία. Το πρόβλημα εντοπίζεται πιο έντονο στην πρώτη σχολική ηλικία. Πάντως πολλά από τα ορθογραφικά σφάλματα (π.χ. χιέρι αντί χέρι, άβριο αντί αύριο) παιδιών μικρής ηλικίας θεωρούνται λογικά, καθώς η λεγόμενη ορθή γραφή ως έναν βαθμό είναι αυθαίρετη, ανακόλουθη.

Έρευνα των Κατή & Κωστούλη (2000, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003) σε δέκα παιδιά Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Κιμμερίων και σε αντίστοιχο δείγμα σχολείου από υποβαθμισμένη συνοικία της Θεσσαλονίκης είχε τα εξής αποτελέσματα: τα πρώτα παρουσιάζουν Μ.Ο. προβλημάτων 36,72 % ενώ τα δεύτερα 4,56 %. «Οι τουρκόφωνοι μαθητές συγχέουν τη γραπτή αναπαράσταση του [d] ντ, του [b] μπ, του [ks] ξ, του [ps] ψ, του [ts] τσ, του [dz] τζ». Κάποιοι προφέρουν «τσέπη», αλλά γράφουν «ξέπη», «παπούτσι» αλλά γράφουν «παπούζι». Η ιδιομορφία της ελληνικής να χρησιμοποιεί δύο γράμματα για να παραστήσουν έναν ήχο ή ένα γράμμα για έναν ήχο οδηγεί σε τέτοιου είδους σφάλματα. «Επίσης, η ανεπαρκής φωνολογική συνειδητοποίηση των μαθητών οδηγεί σε λάθη ορθογραφίας όπως φεσαλονίκη αντί για Θεσσαλονίκη, κάδωμε αντί για κάθομαι. Προβληματικά φωνήματα είναι τα /f/, /v/, /θ/, /δ/, /s/, /z/». Ας έχουμε υπ' όψιν ότι ορισμένα γράμματα της ελληνικής, όπως τα θΘ, δΔ, ξΞ, ψΨ, ωΩ δημιουργούν σοβαρά προβλήματα κωδικοποίησης κι αποκωδικοποίησης τους. Για το νηπιαγωγείο (Γάκου, 1998, Γιαννικοπούλου, 1998 & Γιέιτς, 1995, παράθεση σε Γαβριηλίδου, 2003) πάντως προβλέπεται αυξημένος αριθμός ασκήσεων προανάγνωσης που επιτρέπει τη βαθμιαία σύνδεση ήχου και γραπτής αναπαράστασης του.

11. ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ – ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Η ανάπτυξη των κατάλληλων παραμέτρων της γνωστικο-γλωσσικής υποδομής στα παιδιά, ώστε να διευκολυνθούν στην προσπάθεια εκμάθησης της ανάγνωσης κατά τη φοίτηση τους στην Α΄ τάξη Δημοτικού, αποτελεί στόχο της εξάσκησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στη φωνολογική επίγνωση. Αυτή, όμως μπορεί να συντελείται παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης για όσα παιδιά φοιτούν στην Α΄τάξη και δεν είχαν την ευκαιρία ανάπτυξης και βελτίωσης του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική τους ηλικία ή παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Το παραπάνω επιβεβαιώνει κι η μελέτη των Hatcher, et.al.(1994), καθώς κατέδειξε ότι παιδιά επτά ετών με μαθησιακές δυσκολίες, υποβοηθήθηκαν κατά την εκμάθηση ανάγνωσης συνδυάζοντας και την εξάσκηση τους στη φωνολογική επίγνωση.

Στο παράρτημα παρατίθενται 111 ασκήσεις-δραστηριότητες, ώστε να βοηθηθούν όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της εξάσκησης των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση. Για να επιφέρουν αποτελέσματα οι όποιες δραστηριότητες πρέπει να εξηγηθεί στο παιδί επακριβώς η διαδικασία συμμετοχής του. Επομένως, πριν αρχίσει η εξάσκηση επιβάλλεται με παραδείγματα και αναλυτικά να του παρουσιαστεί το «παιχνίδι με τις λέξεις», ώστε να το ενστερνιστεί κατανοώντας το και συμμετέχοντας με ενδιαφέρον σε αυτό. Η εξάσκηση δεκάλεπτη ή εικοσάλεπτη ημερησίως μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλα παραδείγματα και να ακολουθεί αύξουσα δυσκολία.

Ο βαθμός δυσκολίας των φωνολογικών ασκήσεων ποικίλλει. Ανάλογα με το εύρος του τμήματος στο οποίο επιδιώκεται ο εντοπισμός του προβλήματος, επηρεάζεται κι η ευκολία της ανίχνευσης του τελευταίου. Για παράδειγμα τα παιδιά δυσκολεύονται πιο πολύ ως προς τη διάκριση συλλαβών απ' ότι στη διάκριση λέξεων ή φράσεων. Όπως επισημαίνει ο Πόρποδας (2002) κι η Γιαννικοπούλου (1999) η διάκριση της συλλαβής δε, είναι πιο εύκολη από αυτήν του φωνήματος (π.χ. το /ka/ είναι ευκολότερα διακριτό από το /k/. Όταν κατά συνέπεια ρωτάμε το παιδί πώς αρχίζει το όνομα του, αυτό αναφέρει την πρώτη συλλαβή π.χ από /mi/ ο Μιχάλης κι από /ko/ ο Κώστας.

Πάντως, η δυσχέρεια ή η ευχέρεια κατανόησης των ποικίλων φωνολογικών στοιχείων συναρτάται με την ποιότητα κι όχι με την ποσότητα τους (Treiman &

Zukowski (1996, παράθεση σε Γιαννικοπούλου, 1999). Άρα η συλλαβή /ka/ παρουσιάζεται ευκολότερη ως προς την αναγνώρισή της από τον ίσο σε μέγεθος συνδυασμό συμφώνων /kr/. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για συλλαβή, στη δεύτερη όχι. Σε αυτήν την ποιοτική διαφοροποίηση έγκειται κι η δυσκολία. Ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων επηρεάζεται κι από τη χρήση σημασιολογικών κριτηρίων. Το παιδί, για παράδειγμα, ευκολότερα διασπά τη λέξη χιονόνερο σε δύο μέρη από ότι τη συλλαβή /fo/ σε αντίστοιχα μέρη. Επίσης, η θέση του φωνολογικού στοιχείου στη λέξη επηρεάζει τη δυσκολία. Τα παιδιά το εντοπίζουν ευχερέστερα στην αρχή ή το τέλος της λέξης απ' ότι στο μέσον. Για παράδειγμα, αν ζητηθεί από ένα παιδί να εκφέρει μία λέξη που να αρχίζει από /to/ ή να τελειώνει σε /to/ ή να περιέχει /to/, δυσκολεύεται λιγότερο στην τελευταία συλλαβή συγκριτικά με την ενδιάμεση και λιγότερο στην αρχική (Παπούλια - Τζελέπη, 1997, παράθεση σε Γιαννικοπούλου, 1999).

Στις ασκήσεις αφαίρεσης φωνολογικών στοιχείων (π.χ. «τι θα μείνει από το παλάτι αν διώξουμε το /π/;»), όπως αναφέρει η ίδια, σύμφωνα με έρευνες των Byrne & Fielding - Barnsley (1993), τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στην απάλειψη αρχικών παρά τελικών φωνολογικών στοιχείων μιας λέξης. Δηλαδή πιο εύκολα αφαιρούν το /ta/ από την ταμπέλα παρά από την κανάτα. Επίσης ,στην περίπτωση που μία λέξη αρχίζει από συμφωνικό σύμπλεγμα παρουσιάζεται δύσκολη η αφαίρεση του αρχικού συμφώνου (π.χ. «Πες θρανίο χωρίς το /θ/»).

Οι τονισμένες συλλαβές κατά την Παπούλια - Τζελέπη (1997), καθίστανται ευκολότερα αντιληπτές, όπως και τα μεμονωμένα φωνήεντα που τονίζονται. Δηλαδή το /ta/ εντοπίζεται ευκολότερα στο ποτάμι από ότι στην ντομάτα, όπως επίσης το πρώτο /ο/ στη λέξη πόλεμος από το πρώτο /ο/ στο ποδήλατο. Μάλιστα, τα φωνήεντα ανιχνεύονται πιο εύκολα από τα σύμφωνα, διότι έχουν φωνή και αποτελούν από μόνα τους συλλαβές (π.χ. ά - νεμος, ου - ρανός). Δύσκολος είναι ο εντοπισμός των άηχων συμφώνων, διότι καλύπτονται από τα φωνήεντα. Τα ηχηρά σύμφωνα, όπως το /r/ ανιχνεύονται πιο εύκολα από τα άηχα (π.χ. /t/). Κατά τον Mc Bride - Chang (1994, παράθεση σε Γιαννικοπούλου, 1999), ανιχνεύεται ευκολότερα το τελικό και το αρχικό φώνημα μίας λέξης παρά το ενδιάμεσο, ενώ επηρεάζει τον εντοπισμό του το αν συνοδεύεται από άλλα σύμφωνα ή όχι (Stahl & Murray (1994), όπως αναφέρει η ίδια). Για παράδειγμα πιο εύκολα εντοπίζεται το /t/ στη λέξη «τόπι», απ' ότι στο «τρένο» ή ακόμα πιο δύσκολα στο «κάστρο». Η τάση του παιδιού, πάντως, να εκλαμβάνει τα συμφωνικά συμπλέγματα ως ενότητες μπορεί να υπερκεραστεί με την

κατάλληλη εξάσκηση. Πάντως, εύκολα αναγνωρίσιμα είναι σύμφωνα που τα παιδιά προφέρουν μιμούμενα ήχους τους περιβάλλοντος τους, όπως το φφφ για να σβήσουν ένα κερί ή το σσσ για να ζητήσουν ησυχία. Τα εξακολουθητικά σύμφωνα κατά τους Byrne & Fielding - Barnsley (1990), όπως αναφέρει η ίδια π.χ. /γ/, /f/, /z/ εντοπίζονται ευκολότερα από τα στιγμιαία π.χ. /k/, /p/, /d/, ενώ δύσκολη παρουσιάζεται η ακουστική διάκριση συναφών συμφώνων, όπως μεταξύ των άηχων διχειλικών συμφώνων /p/, /b/, /m/, ενώ πιο εύκολη μεταξύ ενός χειλοδοντικού κι ενός υπερωικού π.χ. /r/, /k/.

Τα παιδιά βοηθούνται στη διάκριση από τη χρήση του καθρέπτη, καθώς εντοπίζουν με ακρίβεια τη θέση που λαμβάνουν τα χείλη ή η γλώσσα, ώστε να επιτευχθεί η ορθή προφορά των φθόγγων. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί κι η χρήση στοιχειωδών διασκεδαστικών ιστοριών, όπως η ιστορία δύο αδελφών, του /τ/ που είναι ήσυχο και του /ντ/ που κάνει θόρυβο. Τα παιδιά μπερδεύονται και αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όταν γίνεται αναφορά στα φωνήματα με τα ονόματα των αντίστοιχων γραμμάτων ή όταν προστίθεται το /ου/ δίπλα στα σύμφωνα π.χ πες μία λέξη που αρχίζει από κάπα ή μία λέξη που αρχίζει από /κου/. Πάντως, αυτή η πρακτική τείνει να εγκαταλειφθεί τουλάχιστον από εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι ασκήσεις εντοπισμού φωνολογικών στοιχείων σε λέξεις είναι πιο εύκολες από αυτές που ζητούν λέξεις που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες συλλαβές, φωνήματα και καταλήξεις. Για παράδειγμα τα παιδιά είναι πιο εύκολο να εντοπίσουν το /λ/ στη λέξη θάλασσα, παρά να βρουν μία λέξη με /λ/. Πιο δύσκολες αποδεικνύονται οι ασκήσεις που απαιτούν αφαιρέσεις, μεταθέσεις ή προσθήκες φωνολογικών στοιχείων όπως «τι θα γίνει η «δασκάλα», αν αφαιρέσεις το /δα/; Ή τι θα γίνει η «κούπα», αν προσθέσεις στην αρχή το /σ/;».

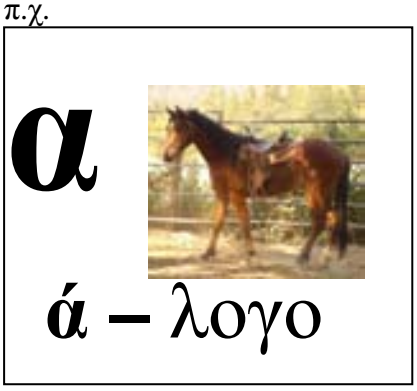
Σύμφωνα με την Adams (1992, παράθεση σε Γιαννικοπούλου, 1999: 25), οι ασκήσεις κατατάσσονται σε πέντε επίπεδα δυσκολίας «1) ασκήσεις κατάληξης: αναγνώριση ζευγών ομοιοκατάληκτων λέξεων ή εύρεση αυτών, 2) ασκήσεις εντοπισμού: εντοπισμός ομοίων ή διαφορετικών λέξεων στην αρχή, τη μέση ή το τέλος, 3) ασκήσεις σύνθεσης: εύρεση λέξης, ενώ τα φωνήματα ή οι συλλαβές που την απαρτίζουν προφέρονται χωριστά, 4) ασκήσεις φωνημικής ανάλυσης: επιμερισμός της λέξης στα φωνήματα που την απαρτίζουν και 5) ασκήσεις χειρισμού φωνημάτων: εύρεση της λέξης που προκύπτει όταν ορισμένα φωνήματα προστίθενται, αφαιρούνται ή αλλάζουν θέση».

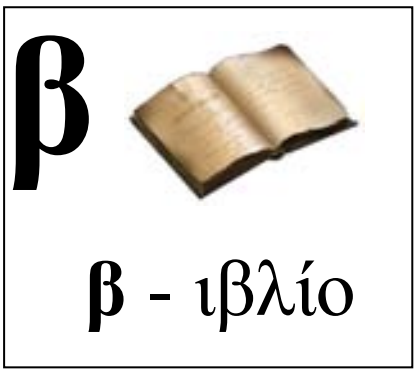
Η επιτυχία κι η απήχηση των ασκήσεων στα παιδιά εξαρτάται, σύμφωνα με παρατηρήσεις εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με ασκήσεις (όπως αναφέρει η Γιαννικοπούλου 1999), από α) τον βαθμό και την ένταση της κίνησης: όσες ασκήσεις απαιτούν τρέξιμο, ελεύθερη κίνηση στον χώρο, κερδίζουν τα παιδιά, β) το εύρος του κέρδους: όσες ασκήσεις εξασφαλίζουν πόντους υπεροχής, εμπλέκουν ομάδες συναγωνισμού ή αναδεικνύουν νικητή προξενούν ενθουσιασμό, γ) την ποικιλία των κατασκευών (χειροτεχνία): θετική ανταπόκριση των παιδιών κερδίζουν οι ασκήσεις που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να κατασκευάσουν με τα χέρια, να κολλήσουν, να κόψουν ή να ζωγραφίσουν, δ) την ποικιλία των θορύβων: δημοφιλείς ασκήσεις είναι όσες επιτρέπουν τη φασαρία, τις φωνές, την αναταραχή και ε) την ομαδικότητα: όταν η άσκηση επιτρέπει τη συνεργασία παιδιών, διεκπεραιώνεται πιο εύκολα, ενώ εκείνα εμπεδώνουν την αξία της συλλογικής δράσης».

Δραστηριότητες σύνθεσης γραμμάτων σε συλλαβή

Όπως αναφέρει ο Στάθης (2006), προβάλλονται στον μαθητή τα σύμφωνα που τον δυσκολεύουν και όλα τα φωνήεντα σε καρτέλες με μεγάλα μονογράμματα σε άσπρο φόντο και αντίστοιχη εικόνα λέξης η οποία αρχίζει με τον αντίστοιχο φθόγγο.

π.χ.

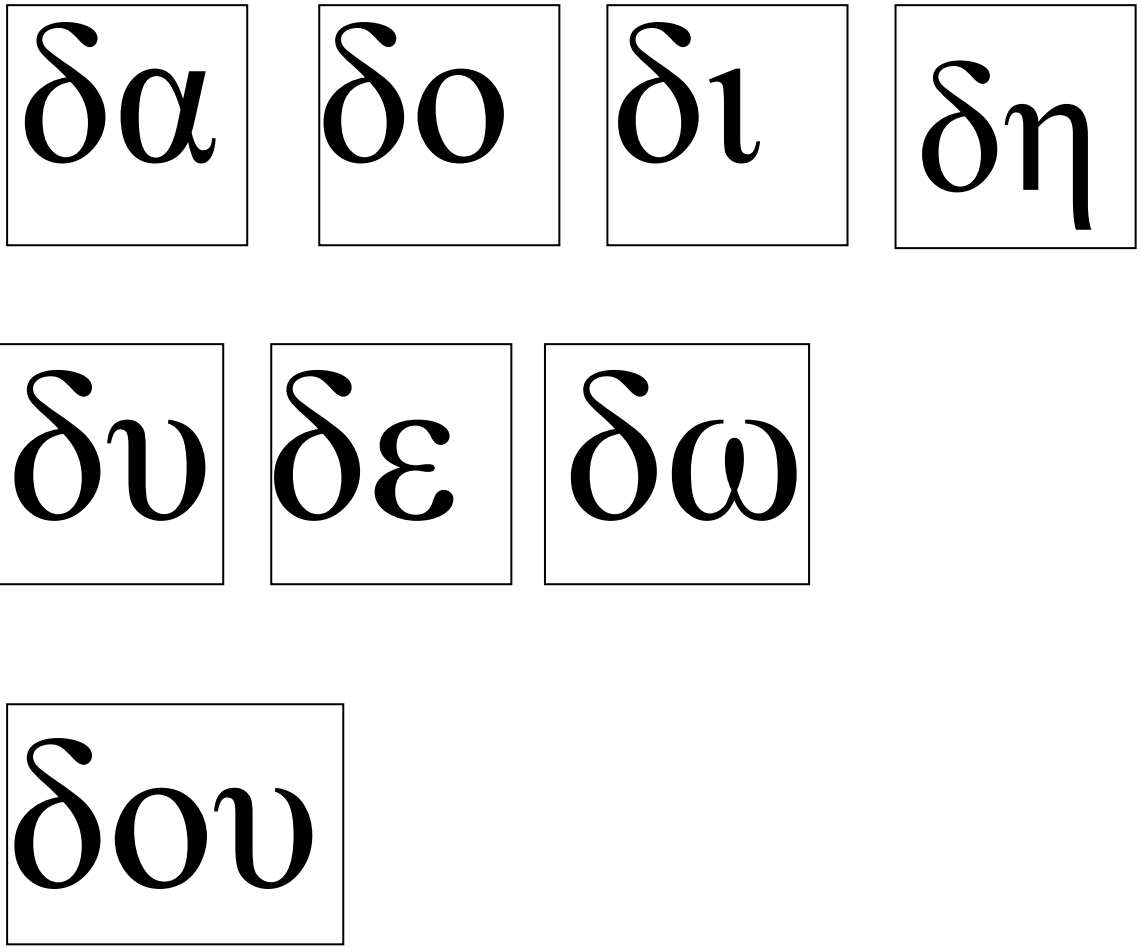




Ο μαθητής, όπως αναφέρει ο ίδιος (2006: 130),

- «με το δάκτυλο περνά κάθε γράμμα, ακολουθώντας την κίνηση που θα έκανε, αν το έγραφε.
- με την ίδια κίνηση γράφει το κάθε γράμμα στον αέρα.
- χρωματίζει κάθε γράμμα διαφορετικά και το λέει δυνατά.
- κόβει σε χρωματιστή κόλλα το κάθε γράμμα και το κολλά στο τετράδιο του.
- χρησιμοποιώντας πλαστελίνη διαφορετικού χρώματος, φτιάχνει το κάθε γράμμα».

Κατόπιν,όπως αναφέρει η Μαυρομάτη (1995), παρουσιάζονται στον μαθητή σε κάρτες, γραμμένες με μεγάλα μαύρα γράμματα σε άσπρο φόντο, όλες οι συλλαβές που σχηματίζει ένα σύμφωνο με όλα τα φωνήεντα, όπως φαίνεται παρακάτω:



Ακολουθούν όπως αναφέρει η ίδια, οι εξής δραστηριότητες: α) δάσκαλος και μαθητής από κοινού μελετούν τις καρτέλες και διαπιστώνουν την παρουσία του ίδιου συμφώνου στην αρχική θέση κάθε συλλαβής, αλλά και το διαφορετικό φωνήεν, β)

διαβάζει αρχικά ο δάσκαλος τις οκτώ κάρτες δυνατά και στη συνέχεια ο μαθητής. Ο τελευταίος επαναλαμβάνει και μόνος του, γ) ο δάσκαλος απλώνει τις κάρτες στο τραπέζι και ζητά από τον μαθητή να βρει κάθε φορά και διαφορετική κάρτα την οποία γυρίζει ανάποδα, σα να επιδίδονται σε ένα παιχνίδι, δ) ο μαθητής βλέποντας τις κάρτες, αντιγράφει σε χαρτί με γραμμές τις συλλαβές. Μετά επαναλαμβάνει τη διαδικασία σε χαρτόνι με μεγάλα γράμματα και μαρκαδόρο. Μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία σε χαρτί ή χαρτόνι με δαχτυλομπογιές ή κηρομπογιές διατηρώντας το ίδιο χρώμα για το σύμφωνο και αλλάζοντας το χρώμα του φωνήεντος, ε) επαναλαμβάνει ο μαθητής τη διαδικασία για όλες τις οκτάδες των απλών συλλαβών (κάθε σύμφωνο με όλα τα φωνήεντα), στ) ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τις διαφορετικές συλλαβές που έμαθε σε διαφορετικά περιβάλλοντα: π.χ. σε μία σελίδα βιβλίου, σε εφημερίδα, σε περιοδικό κ.λπ. και ζ) ο δάσκαλος υπαγορεύει τις συλλαβές κι ο μαθητής τις γράφει μόνος του.

Στην επόμενη αναγνωστική άσκηση δίνεται στον μαθητή σειρά καρτών όπου είναι γραμμένες όλες οι διαφορετικές συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση ενός φωνήεντος με όλα τα δυνατά σύμφωνα όπως παρακάτω:

βο	γο	δο	ζο	θο	κο	λο	μο
	νο	ξο	πο	ρο	σο	το	
φο	χο	ψο	μπο	ντο	γκο	τσο	τζο

Αν διαπιστώσουμε ότι ο μαθητής δε γνωρίζει καλά όλα τα σύμφωνα, επιλέγονται όσα κατέχει, καθώς πρωτεύων στόχος της άσκησης είναι η κατάκτηση του μηχανισμού σύνθεσης και δευτερεύων η άσκηση του μαθητή στην αναγνώριση συλλαβών. Αν πάλι γνωρίζει επαρκώς και σε όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα τρία σύμφωνα (κ, π, τ) η αναγνωστική άσκηση θα περιλαμβάνει κάρτες με τις ακόλουθες συλλαβές:

κα	πα	τα
κο	πο	το
κι	πι	τι

κη	πη	τη
κυ	πυ	τυ
κε	πε	τε
κω	πω	τω
κου	που	του

Σταδιακά εμπεριέχονται στην άσκηση κι οι υπόλοιπες συλλαβές, εφόσον συνεχίζεται παράλληλα η διδασκαλία συμφώνων, στα οποία εντοπίζονται οι δυσκολίες του μαθητή. Πολλοί ερευνητές όπως ο Βάμβουκας (2007), η Γαβριηλίδου (2003), η Μαυρομάτη (1995), ο Πόρποδας (2002), η Γιαννικοπούλου (1999), ο Μπασλής (2006), ο Στάθης (2006) κ.ά., προτείνουν δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, ορισμένες από τις οποίες παραθέτουμε στο Παράρτημα.

12. ΦΑΣΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΦΩΝΗΣ

Οι *φωνητικοί* ήχοι είναι η απήχηση των ταλαντώσεων της πίεσης του αέρα που εκπνέεται από τους πνεύμονες και διαμορφώνονται σε σχήμα από τις ταλαντώσεις των φωνητικών χορδών καθώς και την αντήχηση ή συντονισμό των φωνητηρίων οργάνων ή αρθρωτών. Η φωνή είναι πολύ πλούσιο σήμα σε πληροφορία, το οποίο εκμεταλλεύεται τη διαμόρφωση σε συχνότητα (frequency – modulated), τη διαμόρφωση σε πλάτος (amplitude – modulated) και σε φέρων διαμορφωμένο χρόνο (time – modulated carriers) π.χ. αρμονικές και θόρυβος, διάρκεια ισχύος, κυματισμός του pitch, μετακινήσεις της αντήχησης κτλ., για να μεταφέρει πληροφορίες σχετικά με λέξεις, την ταυτότητα του ομιλητή, προφορά, συναισθηματική κατάσταση αλλά και κατάσταση της υγείας του.

Όπως αναφέρθηκε, η φωνή είναι ένα σύνθετο σήμα, το οποίο παράγεται σαν αποτέλεσμα πολλών μετασχηματισμών που συμβαίνουν σε διάφορα επίπεδα όπως: *α) Σημασιολογικό (semantic)* που έχει σχέση με το νόημα που εξάγεται από την ομιλία/το λόγο κάποιου ομιλητή. *β) Γλωσσολογικό (linguistic),* που σχετίζεται με τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή και πιο συγκεκριμένα με το συντακτικό, τη γραμματική και γενικά με κανόνες που διέπουν κάποια γλώσσα. *γ) Εναρθρωτικό (articulatory),* που σχετίζεται με την άρθρωση και τον τρόπο που εκφέρει κάποιος τις λέξεις. *δ) Ακουστικό (acoustic)***,** το οποίο συσχετίζεται με το αυτί και γενικά με τις διεργασίες που συμβαίνουν σ' αυτό (auditory process). Σύγχρονες μεθοδολογίες προσπαθούν να μοντελοποιήσουν αυτή τη βιολογική διαδικασία. Έχουν ανακύψει μέθοδοι επεξεργασίας φωνής, ακόμα και αναπαράστασής της.

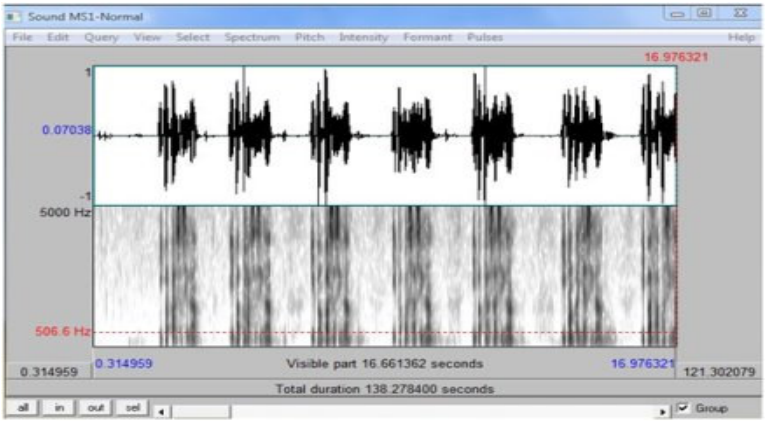
Οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω φωνής περιέχουν τα ακόλουθα: *1) Ακουστικά φωνητικά σύμβολα***:** Πρόκειται για τις στοιχειώδεις ακουστικές μονάδες από τις οποίες προκύπτουν μεγαλύτερες ηχητικές μονάδες ομιλίας, όπως συλλαβές και λέξεις. *2) Προσωδία***:** Είναι έννοια συνυφασμένη με το ρυθμό της φωνής, τα πρότυπα τονισμού, την ένταση και βοηθάει να εξαγάγουμε πληροφορία σχετικά με τα όρια μεταξύ τμημάτων φωνής, να υπογραμμίσουμε υποφράσεις, να ξεκαθαρίσουμε την πρόθεση, την κατάφαση ή την ερώτηση. Η μοντελοποίηση της προσωδίας είναι χρήσιμη για τη σύνθεση φωνής (speech synthesis), και σχετίζεται με τον χρονισμό, τη βασική συχνότητα και τη ροή της φωνής. *3) Πληροφορία για το φύλο***:** Το φύλο καθορίζεται από το pitch (που σχετίζεται με τη θεμελιώδη συχνότητα των έμφωνων ήχων), το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του φωνητικού σωλήνα. Λόγω των

διαφορών στη φωνητική ανατομία, η γυναικεία φωνή έχει υψηλότερες συχνότητες αντήχησης αλλά και ψηλότερο pitch. *4) Ηλικία*: Αυτό οφείλεται στο μέγεθος αλλά και την ελαστικότητα των φωνητικών χορδών, φωνητικού σωλήνα και του pitch. Το pitch των παιδιών μπορεί να είναι παραπάνω από 300 Hz. *5) Προφορά*: η οποία μπορεί να διαγνωστεί από: α) Μεταβολές στο λεξιλόγιο προφοράς με τη μορφή αντικατάστασης, παράλειψης και προσθήκης φωνημάτων στην τυπική εγγραφή λέξεων, β) τις συστηματικές μεταβολές στις συχνότητες αντήχησης (formants, στον κυματισμό του pitch, στη διάρκεια, στην έκφραση και τον τονισμό. *6) Η ταυτότητα του ομιλητή*, προκύπτει από τα φυσικά χαρακτηριστικά των πτυχώσεων του φωνητικού σωλήνα, το pitch και το στυλ της ομιλίας. *7) Ψυχισμός και υγεία* μέσω του φάσματος του φωνητικού σωλήνα του pitch, της διάρκειας και της αντήχησης του φωνητικού σωλήνα (Ατσόνιος, 2006).

Στην παρούσα εργασία, παρ' ό,τι δεν εξυπηρετούνται μεθοδολογικές ανάγκες της έρευνας, θεωρήσαμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε παραδείγματα φασματικής επεξεργασίας φωνής που έγινε με τη βοήθεια Η/Υ στο Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου προκειμένου να δούμε σε βασική ανάλυση τις διαφοροποιήσεις των ήχων κατά την εκφορά λέξεων με ή χωρίς φωνολογικό λάθος και να δώσουμε ερεθίσματα για περαιτέρω μελέτη.

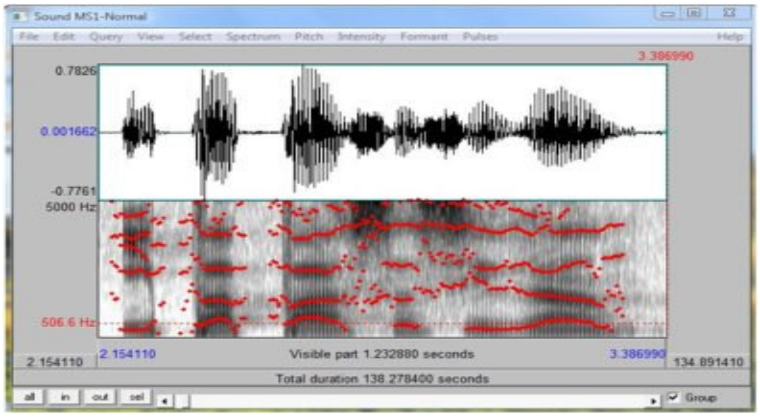
Στο σημείο αυτό παραθέτουμε παραδείγματα Φασματογραφημάτων που αφορούν την ανάλυση θεμελιώδους συχνότητας φωνής, έντασης, γλωττιδικών παλμών:

Φασματογράφημα (spectrogram)



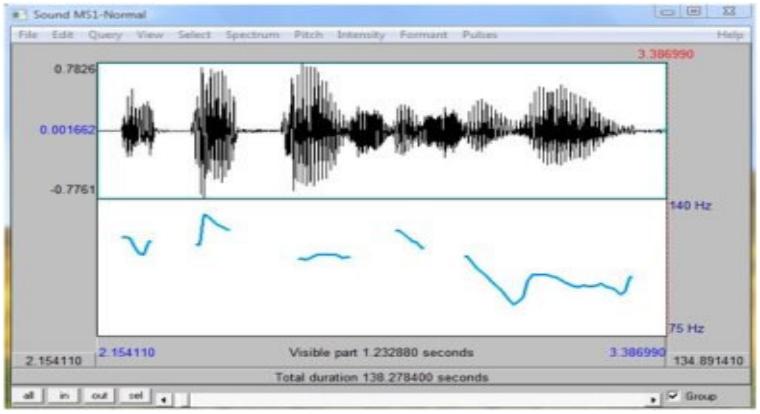
Φασματογράφημα σε Praat με ήχο μεγάλου εύρους.

Διαμορφωτές (formants)



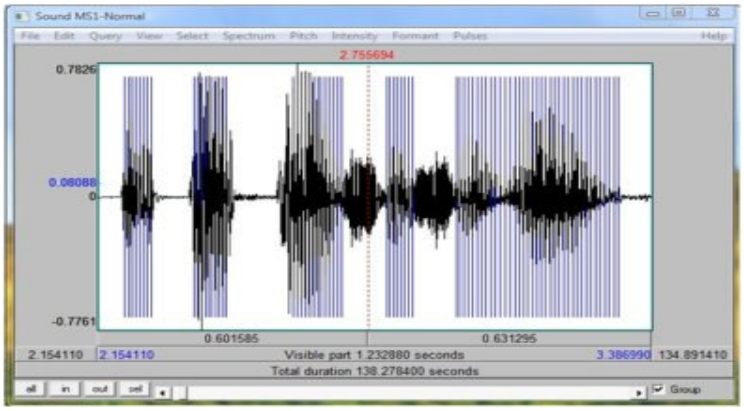
Προβολή των διαμορφωτών ήχου (με κόκκινα σημεία).

Ύψος φωνής (Voice Pitch)



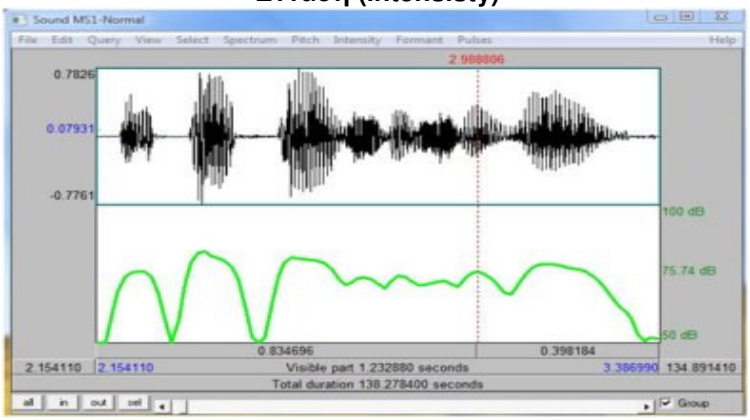
Παράδειγμα ανάλυσης της θεμελιώδους συχνότητας της φωνής. Η προβολή μπορεί να βελτιωθεί με τη ρύθμιση των στοιχείων ανάλυσης

Γλωττιδικοί παλμοί (glottal pulse)



Παράδειγμα προβολής των γλωττιδικών παλμών της φωνής. Αυτό προτάσσεται πάντα στην κυματομορφή

Ένταση (intensisty)

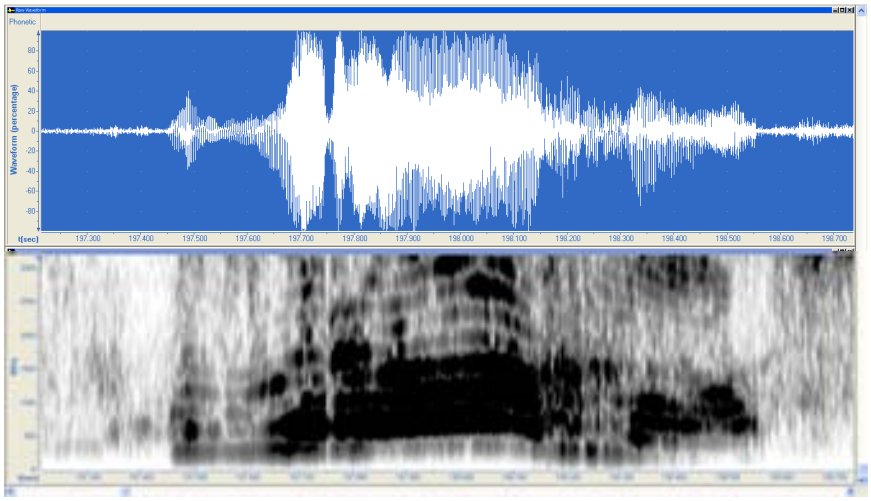


Παράδειγμα μιας ανάλυσης της έντασης (intensisty).

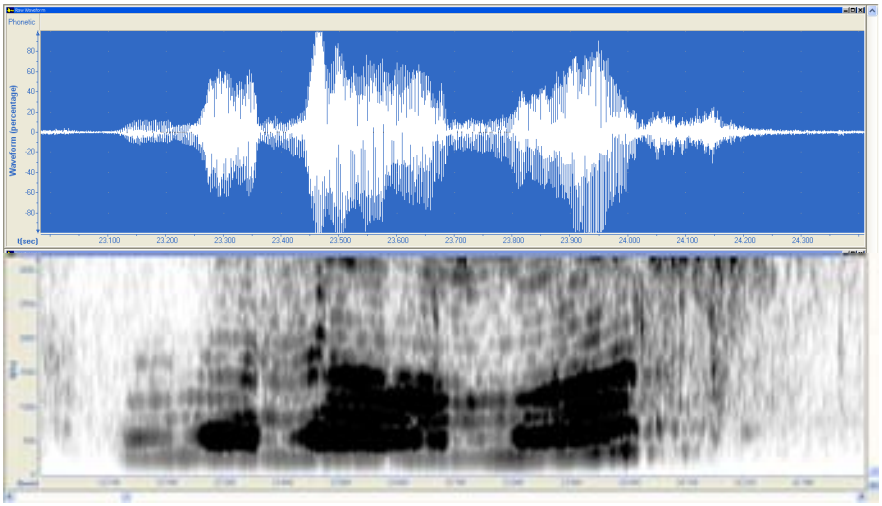
Για την φασματική ανάλυση ορθής ή λανθασμένης εκφοράς λέξεων (π.χ. /δρόμος/ ⟶ /**β**ρόμος/) χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα *Speech Analyser 3.0.1 with NET* και το πρόγραμμα *Switch Sound File Converter Plus* και πήραμε ανάλυση σε δύο μορφές: α) κυματομορφή (waveform) του σήματος της φωνής, δηλαδή το σήμα της φωνής και β) φασματική ανάλυση (spectrogram) της φωνής. Στους δύο άξονες απεικονίζονται τα sec και το πλάτος της κυματομορφής σε ποσοστό %. Επιλέγησαν οι ηχογραφημένες λέξεις */δρόμος/, /δώρο/, /ποδήλατο/* και */καλάθι/* κατά τη λανθασμένη εκφορά τους */**β**ρόμος/, /**β**ώρο/, /πο**β**ήλατο/, /καλά**φ**ι/*, από μαθητή με χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης (με φωνολογικά λάθη) και κατά την ορθή εκφορά τους από τον ίδιο μαθητή μετά τη διορθωτική παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε με στόχο τη γνωστική αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δυο μορφές ανάλυσης των παραπάνω λέξεων ως εξής:

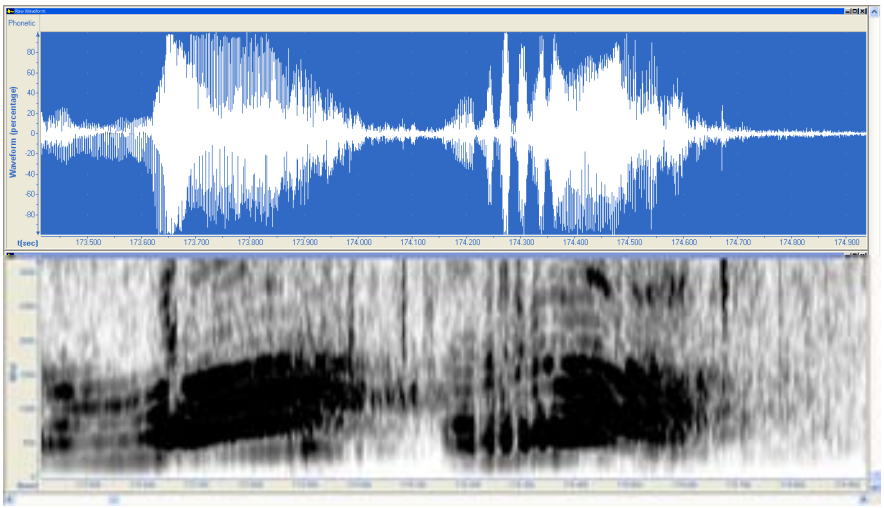
/δρόμος/ → /**β**ρόμος/ (λανθασμένη εκφορά)



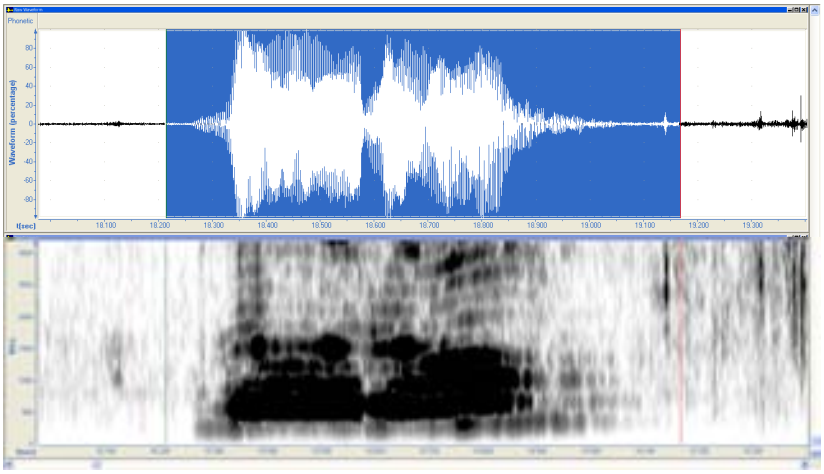
/δρόμος/ (ορθή εκφορά)



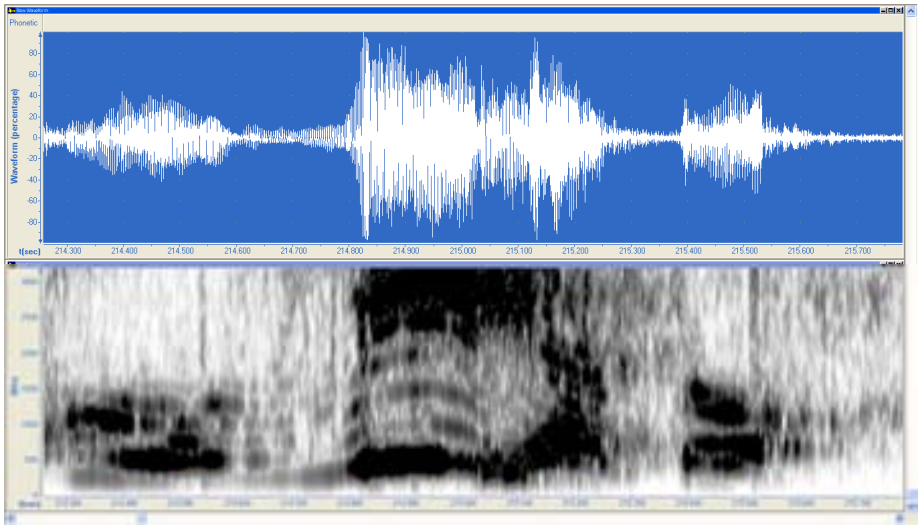
/δώρο/ → /**β**ώρο/ (λανθασμένη εκφορά)



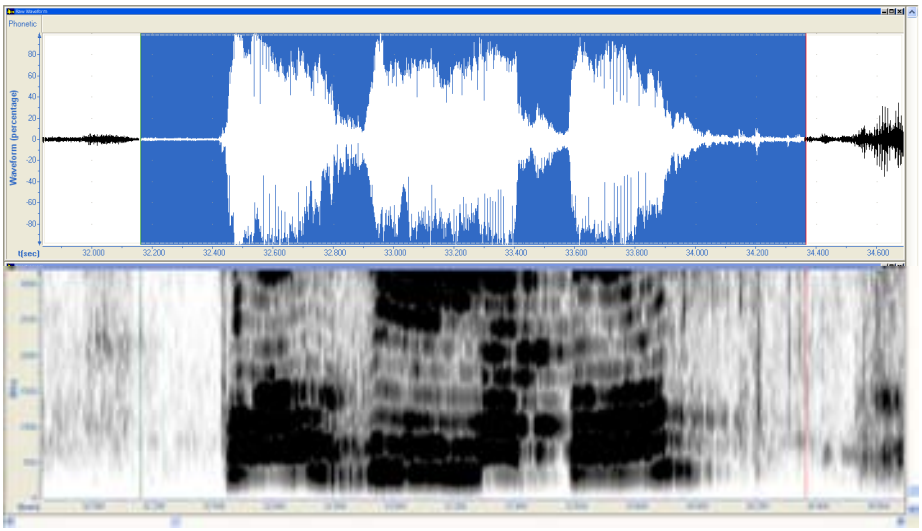
/δώρο/ (ορθή εκφορά)



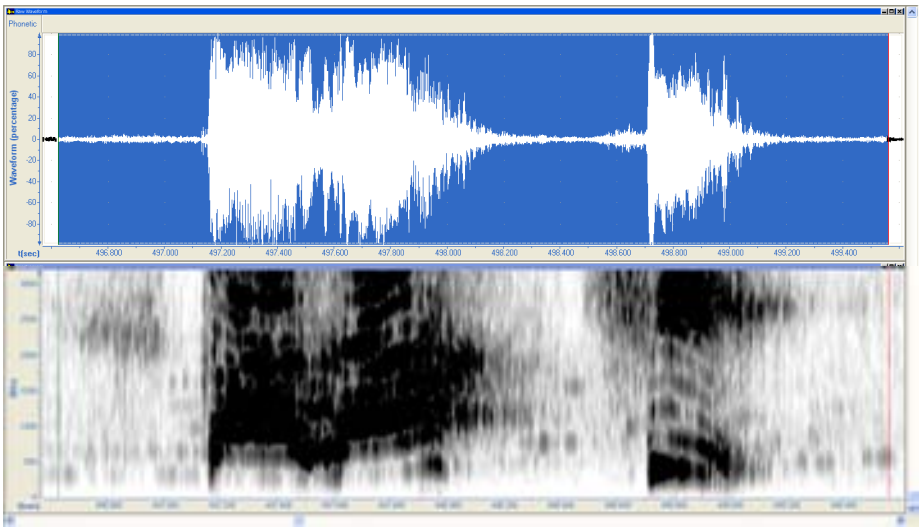
/ποδήλατο/ → /πο**β**ήλατο/ (λανθασμένη εκφορά)



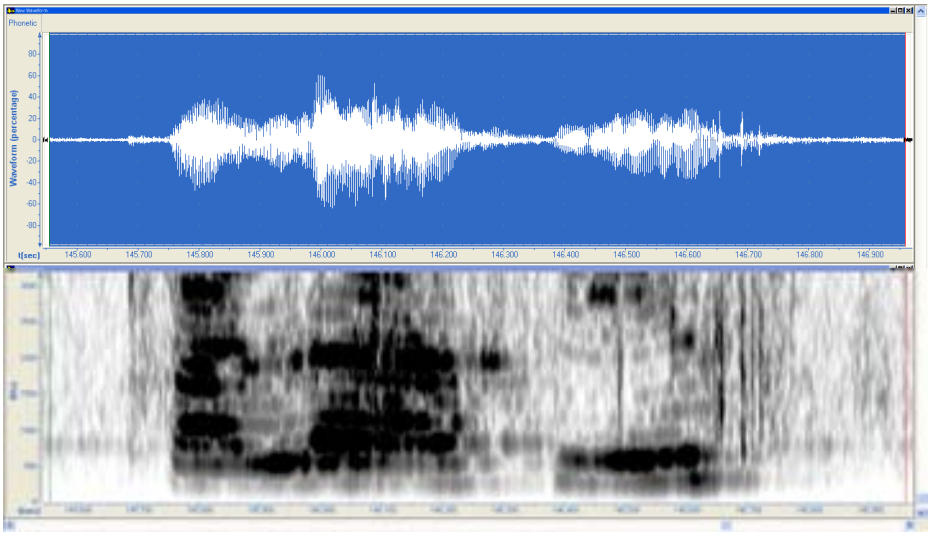
/ποδήλατο/ (ορθή εκφορά)



/καλάθι/ → /καλά**φι**/ (λανθασμένη εκφορά)



/καλάθι/ (ορθή εκφορά)



Μελλοντικός μας στόχος είναι η αξιοποίηση των διαφοροποιήσεων των ήχων για την κατασκευή ενός εργαλείου εκπαίδευσης παιδιών με διαταραχές λόγου – άρθρωσης και μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα με τη βοήθεια της Γλωσσικής Τεχνολογίας και ειδικών προγραμμάτων φασματικής ανάλυσης φωνής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β - Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας αναφερθήκαμε στη Φωνολογία ως επιστήμη και αναλύσαμε διεξοδικά τη σπουδαιότητα της *φωνολογικής επίγνωσης* στην Ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή. Αναφερθήκαμε, επίσης, στα στάδια της φωνητικής – φωνολογικής εξέλιξης του παιδιού καθώς και στα στάδια της φωνολογικής θεραπείας. Κατηγοριοποιήσαμε τα φωνολογικά λάθη – σύνολο γλωσσικών παραδρομών που εκδηλώνονται με τη χρήση μη φυσιολογικών γλωσσικών σχημάτων κατά τη χρήση της γλώσσας – και αξιολογήσαμε το λόγο ελληνόφωνων μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Έχοντας, υπόψη το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, τις αποκλίσεις στον προφορικό τους λόγο, τη δυσκολία που παρουσιάζουν στην Ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή, καθώς και τις περιορισμένες γνώσεις των δασκάλων για φωνολογικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, εμβαθύναμε στη βιβλιογραφία και αναδείξαμε τα στοιχεία που καλύπτουν το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, κατασκευάσαμε *τεστ άρθρωσης* με 336 εικόνες – γνωστών στους μαθητές αντικειμένων – προκειμένου να κάνουμε Κλινική εκτίμηση του λόγου τους, Διάγνωση και να προτείνουμε θεραπευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών και την αναδιοργάνωση του φωνολογικού τους συστήματος.

Αξιολογήσαμε σε ατομικό επίπεδο το λόγο μεγάλου αριθμού μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, εντοπίσαμε τα φωνολογικά λάθη, στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές και εφαρμόζοντας θεραπευτικές δραστηριότητες – ασκήσεις για κάθε λάθος χωριστά σε πειραματική ομάδα είχαμε ως αποτέλεσμα την αναδιοργάνωση των φωνολογικών δομών του προφορικού τους λόγου.

Προκειμένου να έχει ο δάσκαλος δυνατότητα επιλογών σε κατάλληλες δραστηριότητες για ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, συγκεντρώσαμε και καταγράψαμε πλήθος φωνολογικών ασκήσεων που μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες υποστηρίζουν αυτή την ανάπτυξη.

Η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί στον τομέα αυτό και οι δάσκαλοι δεν έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις φωνητικής – φωνολογίας στο πλαίσιο των βασικών τους

σπουδών. Στην Ελλάδα, επίσης, δεν έχει πραγματοποιηθεί πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης εντός της σχολικής τάξης για μεγάλο χρονικό διάστημα που να περιλαμβάνει καθημερινή εξάσκηση για φωνολογική θεραπεία. Αυτά ήταν τα βασικά κίνητρα εμπλοκής μας στο ερευνητικό αυτό πεδίο, καθώς επίσης, και η αγωνία και η λαχτάρα των μικρών μαθητών που δεν «μιλούσαν καλά» και δεν μπορούσαν να βοηθηθούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους, λόγω ανεπάρκειας γνώσεων.

Η Αγωγή του Προφορικού Λόγου κατά την καθημερινή εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται αναγκαία προκειμένου να επηρεάσει θετικά την πορεία της εξέλιξης του παιδιού, τη μάθηση, την κοινωνική συμπεριφορά και εν τέλει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Στο σύγχρονο σχολείο ο δάσκαλος έχοντας βασικές γνώσεις των αρχών της Κλινικής Φωνολογίας και Φωνητικής μπορεί να γίνει ικανός να προβεί στην οργάνωση ενός προγράμματος φωνολογικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης προβλημάτων λόγου.

Με την παρούσα ερευνητική εργασία:

α) Θα δώσουμε θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση στον εκπαιδευτικό για βασικές έννοιες φωνητικής και φωνολογίας καθώς και για βελτιωτικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο των μαθητών.

β) Θα εμπλουτίσουμε τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

γ) Θα προβούμε σε διαπιστώσεις ερευνητικές καθώς και σε προτάσεις βελτίωσης και ανάδειξης της σπουδαιότητας της Αγωγής του Λόγου, προκειμένου να στηριχτεί το έργο του δασκάλου και σ’ αυτή τη διδακτική περιοχή, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της γλώσσας και της επικοινωνίας μέσα από τη θεωρία και την πράξη στο Δημοτικό Σχολείο.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα παιδιά που αρχίζουν να φοιτούν στην *Α΄ τάξη* του ελληνικού δημοτικού σχολείου, κατά κανόνα, έχουν αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την επίγνωση για τη συλλαβική δομή του προφορικού λόγου. Κατά συνέπεια, εκείνο που πρέπει να αποκτήσουν είναι κυρίως η επίγνωση για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας.

Η απόκτηση της επίγνωσης για τη *φωνολογική δομή του προφορικού λόγου* διευκολύνει τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν. Συνεπώς, τόσο για περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, όσο και για τις περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν αποκτήσει επαρκές επίπεδο γνώσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, η καλύτερη διδακτική προσέγγιση στην Α΄ τάξη φαίνεται να είναι εκείνη κατά την οποία το παιδί, παράλληλα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ασκείται στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική (κυρίως τη φωνημική) δομή του προφορικού λόγου.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στα εξής: **α)** Να κατασκευαστεί τεστ άρθρωσης με το οποίο να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι δυσκολίες ελληνόφωνων μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας στον προφορικό λόγο σε επίπεδο φωνολογίας, δεδομένου ότι τα φωνολογικά προβλήματα συνδέονται με μια ανεπαρκή ή εσφαλμένη οργάνωση του φωνολογικού συστήματος των παιδιών και εκδηλώνονται με αποκλίσεις στο λόγο τους. Βέβαια η οποιαδήποτε διάγνωση προβλημάτων λόγου πρέπει να βασίζεται στην κλινική εκτίμηση των προβλημάτων αυτών δηλαδή στην ακριβή περιγραφή του φωνολογικού συστήματος που χρησιμοποιεί το παιδί, ενώ κάθε φωνολογικός έλεγχος πρέπει σύμφωνα με τις αρχές της Κλινικής Φωνολογίας να βασίζεται σε γλωσσικά δεδομένα από το λόγο των παιδιών και στην ανάλυσή τους. **β)** Να προταθούν μέθοδοι παρέμβασης και εξάσκησης για την απόκτηση φωνολογικών γνώσεων που λείπουν από τα παιδιά ανάλογα με τις περιπτώσεις φωνολογικών προβλημάτων και στοχεύουν στην αναδόμηση των φωνολογικών σχημάτων στο μυαλό των παιδιών και την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. **γ)** Να εφαρμοστούν συγκεκριμένες τεχνικές και δραστηριότητες (ασκήσεις) που αποσκοπούν στη φωνολογική θεραπεία ανάλογων προβλημάτων και στην αντίληψη της διακριτικής λειτουργίας των ήχων. **δ)** Να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και των θεραπευτικών

μεθόδων που θα εφαρμοστούν, και **ε)** να δώθούν παραδείγματα επεξεργασίας φωνής με τη βοήθεια της γλωσσικής τεχνολογίας κατά την παραγωγή φωνολογικών λαθών και τη διόρθωσή τους (φωνολογική συνειδητοποίηση).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

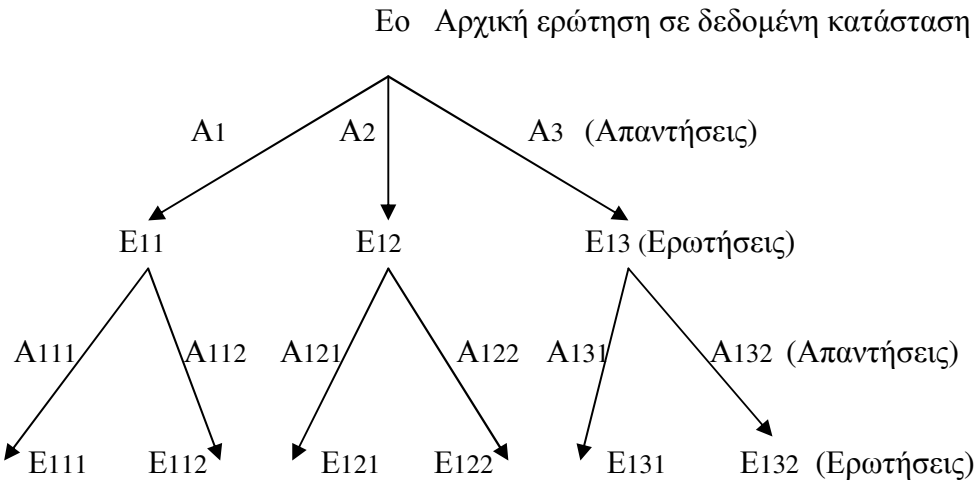
Για τη συλλογή δεδομένων που θα μας επιτρέψουν μέσα από την ανάλυσή τους να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και προτάσεις, προβήκαμε σε ατομική επιτόπια έρευνα, η οποία διεξήχθη στις σχολικές μονάδες που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα.

Ως καταλληλότερη μέθοδο έρευνας επιλέξαμε την *κλινική μέθοδο* σε συνδυασμό με το *πείραμα*. Με τον όρο *κλινική μέθοδος* (σύμφωνα με τον Βάμβουκα, 2000), υποδηλώνεται η διαδικασία που συνιστάται στην ακρόαση και παρατήρηση του υποκειμένου και στην υιοθέτηση μιας στάσης κατανόησης των τρόπων του «είναι και φέρεσθαι» ενός συγκεκριμένου προσώπου σε μια κατάσταση. Η κλινική μέθοδος εφαρμόζεται σε άτομα ή ομάδες που παρουσιάζουν ανεπάρκειες, διαταραχές και ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, με σκοπό την κατανόηση, τη γνώση και αντιμετώπιση του προβλήματός τους. Εφαρμόζεται επίσης για ερευνητικούς, διαγνωστικούς και θεραπευτικούς σκοπούς και είναι ο μοναδικός δρόμος για τη μελέτη και αντιμετώπιση ατομικών παθολογικών περιπτώσεων (Nahoum, 1973). Στην κλινική μέθοδο η θέση του προβλήματος είναι μια διαρκής δραστηριότητα από την αρχή ως το τέλος της αλληλεπίδρασης ερευνητή και υποκειμένου. Στη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης ο ερευνητής οφείλει να τηρεί μια *αποκλίνουσα* διανοητική στάση αναζητώντας όλες τις πιθανές ερμηνείες των γεγονότων που συλλέγει. Επίσης, πρέπει να δημιουργήσει το απαραίτητο κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, διότι διαφορετικά μπορεί να προκαλέσει αναστολές στον εξεταζόμενο και να καταλήξει σε συμπεράσματα τεχνητά και άσχετα με τις αιτίες των δυσκολιών του μαθητή.

Οι βασικές μορφές της κλινικής μεθόδου όπως αναφέει ο ίδιος, είναι η *περιπτωσιολογική κλινική μέθοδος* και η *κλινική κριτική μέθοδος του Piaget*. Η πρώτη εφαρμόζεται με σκοπό τη βαθιά και όσο γίνεται όσο πιο πλατιά μελέτη ενός ατόμου ή μιας αυστηράς προκαθορισμένης ομάδας. Μέλημα του ερευνητή είναι η αυστηρή και λεπτομερής περιγραφή των χαρακτηριστικών ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων, η παρατήρηση, η μέτρηση και γενικά η μελέτη των διαφόρων όψεων του αντικειμένου στις διάφορες φάσεις της εξέλιξης του. Η αξία της μελέτης περιπτώσεων έγκειται στο ότι ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει τη μοναδικότητα του ατόμου εφαρμόζοντας μια σωστή εξατομικευμένη αγωγή.

Η δεύτερη (κλινική ή κριτική μέθοδος Piaget) συνίσταται σε ένα είδος πειραματισμού, στο οποίο το παρατηρούμενο υποκείμενο συμμετέχει σχεδόν εξίσου

με τον πειραματιστή μολονότι η συμμετοχή του είναι διαφορετικής υφής. Πρόκειται για μια τεχνική πειραματικής συνέντευξης με βασική αρχή την ελεύθερη συζήτηση με το υποκείμενο. Κατά τη συζήτηση αυτή ο ερευνητής προσπαθεί να κάνει το υποκείμενο να εξηγήσει γιατί ενεργεί όπως, ενεργεί, δηλαδή τον τρόπο σκέψης και δράσης του. Υποβάλλει ερωτήσεις, οι οποίες είναι συνάρτηση των απαντήσεων που παίρνει προκειμένου να δει ως πού μπορεί να φτάσει η συλλογιστική του υποκειμένου σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα (Βάμβουκας, 2000).



Σχήμα 1.: *Η διαδικασία της κριτικής μεθόδου του J. Piaget*

Η μέθοδος αυτή είναι «δύσκολη και επίπονη». Απαιτεί να επιτρέπει ο ερευνητής την πλήρη και ελεύθερη έκφραση του υποκειμένου και συγχρόνως να ελέγχει την κατάσταση. Πρέπει να δημιουργεί μια οικεία και άμεση σχέση με το υποκείμενο, να είναι κατανοήσιμος και ανεκτικός, ώστε το υποκείμενο να νιώθει άνετα μαζί του και να εκφράζεται ελεύθερα.

Όσον αφορά την *πειραματική μέθοδο*, την οποία θα χρησιμοποιήσουμε για να παρατηρήσουμε και να μελετήσουμε τη συμπεριφορά δύο ομάδων με φωνολογικά προβλήματα, στηρίζεται στη βασική αρχή της εκουσίας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και την παρατήρηση των τιμών που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή. Ένα πείραμα περιλαμβάνει τη σύγκριση μιας συγκεκριμένης παρέμβασης με μια διαφορετική παρέμβαση ή μη παρέμβαση. Απαιτούνται: α) δυο ομάδες ατόμων που

αναφέρονται ως *πειραματική ομάδα* και *ομάδα ελέγχου* και που αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης, β) έναν παράγοντα που σύμφωνα με την υπόθεση θεωρείται αίτιο, είναι παρόν ή εισάγεται τεχνητά στην πειραματική ομάδα. Η πειραματική ομάδα εκτίθεται στην επίδραση μιας ειδικής παρέμβασης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται και γ) ανίχνευση στις δύο ομάδες της παρουσίας ή απουσίας του προβλεπόμενου αποτελέσματος. Οι δυο ομάδες πειραματική και ελέγχου σύμφωνα με τους Verma & Mallic (2004), Cohen & Manion (1997, παράθεση σε Βάμβουκα, 2000), Δημητρόπουλο (1994) πρέπει να είναι *ισοδύναμες* για να επιτρέψουν την επαλήθευση των υποθέσεων, για να μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στην εξαρτημένη μεταβλητή οφείλονται στην επίδραση της ανεξάρτητης και μόνο μεταβλητής και όχι στην επίδραση παρασιτικών παραγόντων.

Η επίτευξη της συνθήκης ισοτιμίας – ισοδυναμίας των δύο ομάδων πειραματισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση, ωστόσο διάφοροι τρόποι χρησιμοποιούνται για τη συνθήκη αυτή. Ενδεικτικά αναφέρουμε τέσσερις από αυτούς: α) Η συγκρότηση ομάδων, στις οποίες μια παρασιτική μεταβλητή διατηρείται σταθερά, β) Η παραλληλία ή ισοτιμία των ομάδων, γ) Η σύζευξη των ομάδων και δ) Η τυχαία επιλογή των μελών των ομάδων (τυχαιοποίηση). Οι δυο ομάδες πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο ομοιογενείς από την άποψη πολλών χαρακτηριστικών συγχρόνως. Δεν πρέπει να παρουσιάζουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους τους. Εφόσον επιθυμούμε να αυξήσουμε το βαθμό ισοτιμίας χρειάζεται να λαμβάνεται και ως κριτήριο η τυπική απόκλιση για καθεμία από τις παρασιτικές μεταβλητές που επιθυμούμε να ελέγξουμε.

Στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα χρησιμοποιείται συχνά η τεχνική των ζευγαρωτών ομάδων όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1978), κατά την οποία δύο ομάδες υποκειμένων θεωρούνται ζευγαρωτές αν τα άτομα που τη συγκροτούν αντιστοιχούν συστηματικά κατά ζεύγη. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη συγκρότησή τους είναι η εξής: i) Προσδιορίζονται οι μεταβλητές που θέλουμε να εξουδετερώσουμε την επίδραση τους. ii) Παίρνουμε για το σκοπό αυτό υπόψη τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των υποκειμένων (π.χ. φύλο, ηλικία, πολιτιστικό επίπεδο κ.λ.π.). iii) Λαμβάνουμε υπόψη προγενέστερες επιδόσεις των υποκειμένων σε τεστ, ερωτηματολόγια στάσεων, ενδιαφερόντων κ.λπ.). iv) Παίρνουμε ζευγάρια υποκειμένων όμοια σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά τους και τα αποτελέσματα της επίδοσής τους. Το ένα υποκείμενο του ζευγαριού αποτελεί μέλος της Α΄ ομάδας και

το άλλο υποκείμενο του ζευγαριού μέλος της Β΄ ομάδας. Η υπαγωγή του ενός υποκειμένου του ζευγαριού στην Α΄ και του άλλου στη Β΄ ομάδα γίνεται με τυχαίο τρόπο. Η συγκρότηση των ομάδων μπορεί επίσης να γίνει με κλήρωση των μελών του (τυχαία δειγματοληψία). Τότε οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρούνται συγκρίσιμες ως προς το μέσο όρο, γιατί οι παράγοντες που σχετίζονται με την εξαρτημένη μεταβλητή έχουν ίσες πιθανότητες να παρεμβαίνουν στη μία ή στην άλλη ομάδα.

Αν εξεταστεί η ισοδυναμία των δύο ομάδων πριν από την εφαρμογή τους πειράματος, κατάλληλο κριτήριο είναι το παραμετρικό t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ευκταίο, βέβαια, είναι να μην εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου επίδοσης των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και του αντίστοιχου μέσου όρου των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου. Η ίδια διαδικασία ελέγχου επαναλαμβάνεται και αμέσως μετά το πέρας του πειράματος, με μοναδική, όμως, διαφορά ότι στην προκειμένη περίπτωση επιθυμία του ερευνητή είναι ο εντοπισμός στατιστικά σημαντικής διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των δύο εξεταζόμενων ομάδων.

Αν απαιτηθεί ο έλεγχος της προόδου που πιθανόν συντελέστηκε στην πειραματική ομάδα ως απόρροια της εφαρμογής του πειράματος, αν δηλαδή εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πέραμα, κατάλληλο κριτήριο είναι το παραμετρικό t-test για εξαρτημένα δείγματα ή επαναληπτικές μετρήσεις. Επιθυμία εδώ είναι ο εντοπισμός στατιστικά σημαντικής διαφοράς των επιδόσεων, γεγονός που φανερώνει την πρόοδο των υποκειμένων ως συνέπεια της εφαρμογής του πειράματος. Τα ίδια ακριβώς ισχύουν αναφορικά με την περίπτωση των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Σε αντίθεση, όμως, με την πειραματική ομάδα, το ζητούμενο εδώ είναι η ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς των επιδόσεων πριν και μετά το πείραμα.

4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως, αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η πλέον συνηθισμένη διαδικασία για τη συγκέντρωση δεδομένων για εκτίμηση, προκύπτει όταν ζητάμε από το άτομο να προφέρει σειρά από λέξεις που έχουμε επιλέξει και οι οποίες περιέχουν τα φωνήματα – στόχους. Η τεχνική αυτή ονομάζεται *τεστ άρθρωσης* και πραγματοποιείται με την *κατονομασία καρτελών με εικόνες* που περιλαμβάνουν σε όλες τις δυνατές θέσεις τα φωνήματα μιας γλώσσας. Το τεστ λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένες αρχές που έχουμε ήδη αναφέρει και εμπεριέχει 200-250 λέξεις προκειμένου να είναι ικανοποιητικό για την επιβεβαίωση μεταβαλλόμενων προφορών φωνημάτων.

Στην επιλογή των εικόνων (λέξεων) για τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας, λάβαμε υπόψη τις παραπάνω βασικές αρχές, καθώς επίσης, τα παρακάτω κριτήρια: α) την ευκρίνεια εικόνας, β) τη γνώση του εικονιζόμενου αντικειμένου (ουσιαστικό) από παιδιά 6 ετών, γ) την άμεση εστίαση στο αντικείμενο χωρίς περιφερειακά ερεθίσματα, δ) την καθαρότητα των φωνημάτων – φθόγγων και ε) τη θέση του ζητούμενου φωνήματος – φθόγγου σύμφωνα με τους παρακάτω συλλαβικούς τύπους (Μαυρομάτη, 1995: 121), που χρησιμοποιούνται στις ελληνικές λέξεις και είναι οι ακόλουθοι:

«Συλλαβικοί τύποι	**Παραδείγματα**
1. – σ φ – (σ = σύμφωνο, φ = φωνήεν)	- βα -
2. – σ σ φ –	- βρα -
3. – σ σ σ φ –	- στρα -
4. – φ –	- ε -
5. – φ σ –	- αν -
6. – σ φ σ –	- γος -
7. – φ φ -	- ια
8. – σ φ φ -	- λαη -
9. – σ σ σ φ σ -	- σπρος -
10. δίψηφο φωνήεν + φ	- ειο -
11. δίψηφο φωνήεν + σ	- εις -
12. δίψηφο σύμφωνο + φ	- μπα -
13. δίψηφο σύμφωνο +σ + φ	- μπρα -
14. δίψηφο σύμφωνο + σ + φ + σ	- μπρος -

15. συνδυασμός - αυ – ή – ευ -

16 σ + συνδυασμός - παυ – ή –λευ – »

Έτσι, κατασκευάσαμε 336 καρτέλες (φύλλα Α4) με εικόνες (βρίσκονται στο Παράρτημα) που απεικονίζουν τις παρακάτω λέξεις για κάθε φθόγγο της ελληνικής γλώσσας (τεστ άρθρωσης).

Λέξεις – εικόνες (Παράρτημα)

[α]	**[β]**	**[γ]**	**[δ]**	**[ε]**	**[ζ]**
αετός	βαρέλι	γάλα	δέντρο	έλατο	Ζορρό
άλογο	βίδα	γόμα	δώρο	ελάφι	ζάρι
αχλάδι	βιβλίο	γουρούνι	δελφίνι	ελικόπτερο	ζώνη
αβγό	βρύση	αγόρι	δρόμος	μέλισσα	ζώα
γάτα	κουβάς	μύγα	ρόδα	χελώνα	βάζο
βάρκα	σουβλάκι	παπαγάλος	ποδήλατο	καπέλο	ρίζες
μπάλα	τάβλι	πελαργός	κουνουπίδι	μπανιέρα	κουζίνα
σημαία	μολύβι	τηγάνι	λαμπάδα	καρέκλα	τραπέζι
πισίνα	γραβάτα	παγώνι	πεταλούδα	καραμέλα	πυροσβεστήρας
κάλτσα	κάρβουνα	λαγός	αμύγδαλο	αστέρι	ζέβρα

[i]	**[θ]**	**[κ]**	**[λ]**	**[μ]**	**[ν]**
ινδιάνος	θάλασσα	κότα	λουλούδι	μύτη	νερό
ηφαίστειο	θερμόμετρο	κουνούπι	λεμονάδα	μανιτάρι	νάνος
μήλο	κιθάρα	σύκο	λάμπα	ντομάτα	ναύτης
τιμόνι	πιθάρι	οκτώ	σκάλα	σήματα	κουνέλι
πριόνι	καλάθι	ποντικός	σαλάμι	ποτάμι	κανόνι
λεμόνι	αθλητής	καπνός	φύλλο	καλάμι	τηλέφωνο
μαξιλάρι,	σπαθί	καρότα	λεκάνη	μαύρο	λιοντάρι
μέλι	αγκάθι	σοκολάτα	γορίλας	καμήλα	πιάνο
μάτι	παράθυρο	κατσίκα	στυλό	λίμνη	κανάτα
ιππότης	θρανίο	κλειδί	κομπολόι	πουκάμισο	καντήλι

[ξ]	[ο]	[π]	[ρ]	[σ]	[τ]
ξύλα	οδοντόβουρτσα	πάπια	ρολόι	σαλιγκάρι	τυρί
ξιφίας	ομάδα	τυρόπιτα	καράβι	σουρωτήρι	ταύρος
ξαπλώστρα	ομελέτα	κουπί	ουρανός	σπίτι	τέντα
ξύστρα	μωρό	πιπίλα	τρακτέρ	σκύλος	τρυπάνι
τόξο	παγωτό	επτά	πόρτα	κάστανο	πατίνι
ταξί	ομπρέλα	σκούπα	αρκούδα	περιστέρι	περίπτερο
παξιμάδι	φωλιά	αστραπή	καρπούζι	σφυρί	δαχτυλίδι
άμαξα	χελιδόνι	πεπόνι	γκοφρέτα	σπηλιά	συρτάρι
τάξη	λάχανο	ποτήρι	σαύρα	στάμνα	γλάστρα
ουρανοξύστης	πάγος	πατάτα	τετράδιο	σκίουρος	υπολογιστής

[φ]	[χ]	[ψ]	[b]	[j]	[g]
φάντασμα	χαλί	ψωμί	μπότα	αγελάδα	γκαράζ
φεγγάρι	χωράφι	ψάρι	μπαλόνι	γέρος	γκρεμός
φακός	χρώματα	γύψος	μπύρα	γιαγιά	γκαζάκι
καφές	ομίχλη	ψαλίδι	μπουκάλι	γέφυρα	γκολ
φλογέρα	νύχτα	ψυγείο	μπάλωμα	μάγισσα	ιγκλού
φτερό	χταπόδι	ταψί	μπαστούνι	χέρια	γκρι
στεφάνι	τσίχλες	κυψέλη	μπισκότο	γιατρός	αγγούρι
σταφύλι	βάτραχος	ψίχουλα	μπανάνα	γη	σύριγγα
αυτί	φράχτης	ψύλλος	μπουφάν	μολύβια	σφουγγάρι
φρυγανιά	χτένα	ψωμιέρα	μπαμπάς	κουκουβάγια	σφουγγαρίστρα

[ɟ]	[c]	[ʎ]	[ɲ]	[ŋ]
αγκινάρα	κερί	λύρα	νύφη	καγκουρό
άγκυρα	κύμα	βασιλιάς	εννιά	παράγκα
αγκίστρι	κεραμίδι	ελιές	πανιά	μαγκάλι
ευαγγέλιο	κεράσι	μηλιά	καλάμια	αγκώνας
έγκυος	κυνηγός	κυάλια	λουκάνικο	παγκάκι
μυρμήγκι	κεφάλι	ήλιος	Άνοιξη	εγγονός
φαράγγι	γεράκι	πουλί	νησί	άγγελος
καραγκιόζης	κατσικάκι	γυαλιά	πιρούνι	κάγκελο
	κυπαρίσσι	μαλλιά	χωνί	
	λουκέτο	σωλήνα	μπετονιέρα	

[ç]	[τσ]	[τζ]	[ντ]	[ου]
χυμός	τσάντα	τζάκι	ντουλάπα	βουνό
χέρι	τσιγάρο	τζιπ	έντομα	κουλούρι
νύχια	τσουβάλι	πιτζάμα	πέντε	γιαούρτι
χιόνι	τσεκούρι	τζίνι	άντρας	πιγκουΐνος
ράφια	τσιρότο	τζάμι	ελέφαντας	κουδούνι
μαχαίρι	τσουλήθρα	τζιτζίκι	μανταλάκι	κουβέρτες
χείλη	τσουρέκι	τζιν	σάντουιτς	σαπούνι
κουπιά	παπούτσι	σουβλατζίδικο	δόντια	κουτάλι
βροχή	κουκούτσι	μπογιατζής	νταλίκα	κουμπιά
χιονάνθρωπος	κατσαβίδι	ταξιτζής	ντέφι	κάβουρας

Για κάθε φθόγγο απεικονίσαμε 10 (δέκα) αντιπροσωπευτικές λέξεις ενώ για τους φθόγγους /ɟ/ και /ŋ/ απεικονίσαμε 8 λέξεις λόγω της αδυναμίας μας να βρούμε τις κατάλληλες που να πληρούν το κριτήριο και τις προϋποθέσεις που θέσαμε. Έτσι, συγκεντρώθηκαν 336 ((32×10 + (2×8)) εικόνες, τις οποίες τυπώσαμε σε φύλλα Α4 (καρτέλες). (βλ. δείγμα στο Παράρτημα)

Σε κάθε φύλλο Α4 (καρτέλα) τοποθετήσαμε μόνο μια εικόνα στο κέντρο[1] προσέχοντας, έτσι, ώστε να μην υπάρχουν παραπλανητικά ερεθίσματα (στο φύλλο ή στο φόντο) και ο μαθητής να εστιάζει χωρίς δυσκολία ή αβεβαιότητα στο εικονιζόμενο αντικείμενο που περιέχει το ζητούμενο φθόγγο/φώνημα. Όλα αυτά τα φύλλα αφού μπήκαν σε διαφανείς ζελατίνες προστασίας, μοιράστηκαν σε δύο μεγάλα κλασέρ (ντοσιέ) για διευκόλυνση στη χρήση τους.

Προτού χρησιμοποιήσουμε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης προφοράς σε ομάδες μαθητών, πραγματοποιήσαμε μια *προέρευνα* προκειμένου να διαπιστώσουμε αν τα εικονιζόμενα αντικείμενα είναι γνωστά σε μαθητές ηλικίας πρώτης δημοτικού.

Επισκεφτήκαμε σχολικές μονάδες και συζητήσαμε με αρκετούς μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Σε προσωπική επαφή και χωρίς χρονική δέσμευση ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν ποιο αντικείμενο εικονίζεται στην κάθε καρτέλα κάνοντας την ερώτηση: «*Τι βλέπεις στην εικόνα*;». Από την προέρευνα φάνηκε ότι ορισμένες λέξεις που αρχικά είχαμε επιλέξει όπως π.χ. *παγκάρι, έγκαυμα, πάγκος, γκιώνης, χαμομήλι, μαργαριτάρι, κάδρο, γκέμια* δεν ήταν γνωστές στους μαθητές, οπότε αναζητήσαμε νέες ευκολότερες προκειμένου να τις αντικαταστήσουμε.

Αφού βελτιώσαμε το εργαλείο αξιολόγησης, εξασφαλίσαμε συναντήσεις με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων και τους δασκάλους της Α΄ τάξης προκειμένου να τους ενημερώσουμε για τη διαδικασία της έρευνας και να ζητήσουμε τη συνεργασία τους. Να σημειώσουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (*κλινική εκτίμηση του λόγου – διάγνωση – θεραπεία*) δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες συνεργασίας, ούτε προβλήματα με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Αντίθετα, οι δάσκαλοι και αρκετοί γονείς ζήτησαν βοήθεια και εξειδικευμένες οδηγίες αντιμετώπισης προβλημάτων λόγου και ομιλίας.

Έτσι, κατόπιν ραντεβού επισκεφτήκαμε τον *Ιανουάριο και Φεβρουάριο 2009* τις παρακάτω 12 σχολικές μονάδες (6 στην πόλη των Χανίων και 6 στην ύπαιθρο)

[1] Δείγματα τοποθέτησης εικόνων στις καρτέλες (φύλλα Α4. βλ. δείγμα στο Παράρτημα σε κανονικό μέγεθος)

προκειμένου να εκτιμήσουμε το λόγο μαθητών Α΄ τάξης που σύμφωνα με τους δασκάλους τους παρουσίαζαν φωνολογικά προβλήματα και λάθη στα φυσιολογικά σχήματα, έτσι ώστε να θέσουμε τους στόχους της θεραπείας:

Σχολεία της πόλης:	**Σχολεία της υπαίθρου:**
2ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο Αγίας Μαρίνας
3ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο 1ο Νέας Κυδωνίας
4ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο 2ο Νέας Κυδωνίας
5ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο Πλατανιά
6ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο Γερανίου
14ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Δημοτικό Σχολείο Μάλεμε

Πραγματοποιήσαμε κλινική εκτίμηση του λόγου 44 μαθητών (31 αγόρια – 13 κορίτσια) πρώτης σχολικής ηλικίας σε ατομικό επίπεδο εντός των σχολικών μονάδων και εντός διδακτικού ωραρίου. Σε κάθε σχολική μονάδα ο Δ/ντής φρόντισε να προετοιμάσει τον κατάλληλο χώρο (καρέκλες, τραπέζι), ο οποίος να είναι ήσυχος, χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα, ζεστός, φιλικός και αποδεκτός από τους μαθητές (συνήθως το γραφείο του ή αίθουσα διδασκαλίας). Ο χρόνος στον οποίο εφαρμόστηκε το τεστ άρθρωσης ήταν το πρώτο διδακτικό δίωρο (08:10 – 9:40) ή το δεύτερο (10:00 – 11:30).

Στη συνάντηση με τους μαθητές, αρχικό μέλημά μας ήταν η διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος προκειμένου να αισθανθούν άνετα, να χαλαρώσουν, να κατανοήσουν ότι δεν αξιολογούνται για κανένα λόγο, αλλά στόχος μας είναι η στήριξή τους και η παροχή βοήθειας για να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματα στο λόγο τους. Διαπιστώθηκε ότι αρκετοί μαθητές γνώριζαν ότι έχουν πρόβλημα που εκδηλώνεται με αποκλίσεις στο λόγο τους, αισθανόταν μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους, είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά γνώριζαν πως μπορούν να το εξαλείψουν.

Αφού το θετικό κλίμα είχε διαμορφωθεί γινόταν ενημέρωση του μαθητή για το τι θα ακολουθήσει. Δινόταν εξηγήσεις για την απλότητα της διαδικασίας και για τις υποχρεώσεις του παιδιού. Στόχος μας ήταν η κατονομασία των εικόνων που υπάρχουν στις καρτέλες από το μαθητή με καθαρή και έντονη φωνή. Η ερώτησή μας ήταν: «*Τι βλέπεις στην εικόνα*;» Αν δεν γνώριζε το αντικείμενο μπορούσε να απαντήσει: «*Δεν ξέρω τι είναι αυτό*.» Ακούγοντας το μαθητή να κατονομάζει κάθε εικόνα που έβλεπε, εμείς καταγράφαμε αρχικά τις λέξεις που πρόφερε λανθασμένα σε φύλλο σημειώσεων, καθώς επίσης, το φώνημα ή τα φωνήματα που έκανε λάθος στη χρήση τους. Αυτό συνεχιζόταν έως ότου ο μαθητής κατονομάσει και τις 336 εικόνες. Παράλληλα σημειώναμε πληροφορίες σχετικά με την καθαρότητα της ομιλίας, την ένταση (αδύναμη φωνή), την

αναπνοή (λαχάνιασμα), την ευχέρεια (εεε, μμμ) ενώ ταυτόχρονα γινόταν λήψη της διαδικασίας με ψηφιακή βιντεοκάμερα και ξεχωριστή ηχοληψία με ψηφιακό μαγνητόφωνο. Στόχος ήταν η αποθήκευση των δεδομένων, η αναπαραγωγή τους όποτε χρειαστεί για μελέτη, καθώς και η επεξεργασία τους από άλλους μελετητές στο μέλλον, εφόσον αυτά υποβληθούν ως ερευνητικά δεδομένα με το σώμα της εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Αργότερα, όλες αυτές οι πληροφορίες καταγράφηκαν σε *Φύλλα αξιολόγησης προφοράς* όπου υπήρξε περιγραφή των λαθών, υπήρξε χαρακτηρισμός της προφοράς των φωνημάτων ως σωστός ή λάθος και πιο συγκεκριμένα ο χαρακτηρισμός των λαθών ως *αντικαταστάσεις συμφώνων ή φωνηέντων,* ως *αφαιρέσεις – παραλείψεις συμφώνων* ή *φωνηέντων, ορθή άρθρωση φθόγγων* ή *συνδυασμών συμφωνικών φθόγγων (/τρ/).*

Έτσι έγινε κωδικοποίηση και συστηματοποίηση των προβλημάτων που παρουσίασαν στο λόγο τους τα παιδιά, η οποία τους επέτρεψε την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων διόρθωσης. Να αναφέρουμε εδώ ότι δεν αντιμετωπίσαμε πρόβλημα άρθρωσης σε φωνητικό επίπεδο δηλαδή δυσκολία παραγωγής τους ήχου που συνδεόταν με οργανικές ανεπάρκειες στο σύστημα άρθρωσης (ανεπάρκεια κινητικού ελέγχου των μυών των οργάνων άρθρωσης). Τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε συνδεόταν με *ανεπαρκή* ή *εσφαλμένη οργάνωση του φωνολογικού συστήματος* των παιδιών και εκδηλωνόταν με αποκλίσεις στο λόγο τους.

Με αυτή τη διαδικασία καταγράψαμε τα φωνολογικά προβλήματα των μαθητών του δείγματος. Κατόπιν, αφού χωρίσαμε τους μαθητές σε δύο ισοδύναμες ομάδες *(πειραματική και* ελέγχου), εφαρμόσαμε θεραπευτική παρέμβαση με δραστηριότητες - ασκήσεις για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης στην πειραματική ομάδα.

Τις δραστηριότητες τις πραγματοποιήσαμε με όλους τους μαθητές της πειραματικής ομάδας για το χρονικό διάστημα από *Μάρτιο έως Μάιο* (3 μήνες) συστηματικά δύο φορές κάθε βδομάδα για *10 έως 20 λεπτά*. Σε προσωπικές συναντήσεις με κάθε παιδί εντός του διδακτικού ωραρίου και λαμβάνοντας υπόψη μας το διδακτικό χρόνο των μαθημάτων, των δασκάλων, τη σημαντικότητα του γνωστικού αντικειμένου ή της ενότητας που δεν θα παρακολουθούσε ο μαθητής όσο ήταν μαζί μας, καθώς και το ατομικό προφίλ και την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, τα βοηθήσαμε να αντιληφθούν τη διακριτική λειτουργία των ήχων, τα κοινά ή διαφοροποιητικά τους χαρακτηριστικά. Να σημειωθεί, εδώ, ότι η χρήση *καθρέπτη* φάνηκε πολύ χρήσιμη και απαραίτητη, ειδικά στην πρώτη δραστηριότητα (Άσκηση 1) που το παιδί "παίζει" με τα φωνήματα και τους ήχους. Οι συναντήσεις μας με τα παιδιά καθώς και η διαδικασία αναδόμησης των

φωνολογικών σχημάτων στο μυαλό τους, μέσα από τις φωνολογικές ασκήσεις, έχουν καταγραφεί με ψηφιακή βιντεοκάμερα, έχουν μετατραπεί σε DVD και βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας προς χρήση οποιουδήποτε ερευνητή για περαιτέρω μελέτη.

Σε περιπτώσεις αδυναμίας μας να παρεβρεθούμε σε συνάντηση με τα παιδιά, το δικό μας ρόλο τον αναλάμβανε ο δάσκαλος της τάξης, τον οποίο είχαμε ενημερώσει και είχε προετοιμάσει το υλικό (οι ασκήσεις μπορούσαν να διαφοροποιηθούν όσον αφορά τις εικόνες, τις λέξεις ή τις προτάσεις με τη δική μας συγκατάθεση, έτσι, ώστε να μην φαίνονται ανιαρές και βαρετές).

Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι δεν αντιμετωπίσαμε παιδιά με μεγάλη δυσκολία στην πραγμάτωση των ήχων - στόχων, τα οποία να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια στον έλεγχο και την κατεύθυνση των αρθρωτικών κινήσεων που πρέπει να κάνουν (επίκτητη αρθρωτική δυσπραξία ή απραξία). Επίσης, όσον αφορά την καθαρότητα της φωνής των παιδιών, την ένταση ή τη χροιά της δεν είχαμε σημαντικές παρατηρήσεις και καταγραφές. Βέβαια, στην αρχή της διαδικασίας του τεστ ζητούσαμε πάντα από τους μαθητές να μιλούν καθαρά, δυνατά και χωρίς να τοποθετούν τα χέρια τους στο στόμα ή να κρατούν το κεφάλι τους. Διαπιστώσαμε άνεση, φιλική διάθεση, ευχαρίστηση, καθόλου δυσκολία στην αναπνοή (καθώς δεν έκαναν ανάγνωση προτάσεων) και σε ελάχιστες λέξεις μειωμένη ευχέρεια, λόγο άγνοιας της λέξης της εικόνας (φτωχό λεξιλόγιο).

Έτσι, μην έχοντας ως στόχο μας τη βαθύτερη ανάλυση των φωνολογικών λαθών (π.χ. σε ποιο γλωσσικό περιβάλλον ή ποια σύνθεση των συλλαβικών τύπων πραγματώνεται το κάθε φώνημα εσφαλμένα), η οποία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο άλλης μελέτης, αλλά μόνο την καταγραφή τους και την εφαρμογή θεραπευτικής μεθόδου για τη βελτίωση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας των μαθητών, αναζητήσαμε και επιλέξαμε φωνολογικές ασκήσεις - δραστηριότητες, οι οποίες να αξιοποιηθούν για το σκοπό αυτό.

Για κάθε φωνολογικό λάθος (9 λάθη) κατασκευάσαμε δέκα (10) *φωνολογικές ασκήσεις,* οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και τη συνειδητοποίηση της λειτουργικής αξίας των φωνημάτων. Παραθέτουμε εδώ αυτές τις ασκήσεις ξεχωριστά για κάθε φωνολογικό λάθος. Να σημειώσουμε ότι για τα φωνολογικά λάθη /ρ/ $\longrightarrow$ /λ/ και - /ρ/ οι ασκήσεις είναι οι ίδιες καθώς επίσης και για τα φωνολογικά λάθη /σ/ $\longrightarrow$ /θ/ και /σ/ $\longrightarrow$ /ç/ (άρα έχουμε 7 ομάδες από 10 ασκήσεις η κάθε ομάδα).

4.1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΑΝΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΛΑΘΟΣ.

4.1. α. 1^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /δ/ από το /β/ (/δ/⟶ /β/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης), (Μαυρομάτη, 1995: 112-113)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /δ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /β/ με όλα τα φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες.

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /δ/ με όλα τα φωνήεντα)

δα	δο	δι	δη	δυ	δε	δω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /β/ με όλα τα φωνήεντα)

βα	βο	βι	βη	βυ	βε	βω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

δα-βα	δο-βο
δι-βι	
δη-βη	δυ-βυ
δε-βε	δω-βω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

δα-βι	δο-βυ
δι-βα	
δη-βο	δυ-βω
δε-βη	δω-βε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

δα-βυ-δω
δη-βα-βε
βι-δε-δο
βο-δι-βη
βω-δα-δυ

Άσκηση 2

Επιλογή συλλαβών (Μαυρομάτη, 1995: 113)

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται, ή την τελευταία συλλαβή, ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	δι δα δε δω δο

	δε δι δα δω δη

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	δι δα δε δω δο
	δα δω δο δι δε

2γ. Κυκλώστε τη *μεσαία συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	δο δα δη δε δω
	δο δε δι δα δη

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές (Μαυρομάτη, 2005: 116)

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το

παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

δε	βα
δα	βι
βα	δω

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

δα	δι
δι	βας
βι	δα

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης (Μαυρομάτη, 1995: 60)

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

δα (/δ/-/α/) δο δεν δέμα βόδι ρόδι δρόμος κάδρο φίδι βίδα τάβλι μολύβι κάδος κάβος ποδήλατο

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού (Μαυρομάτη, 1995: 61)

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

/δ/ – /ι/ – /ν/- /ω/ (δίνω) δέκα δρόμος δαδί βάζο βάφω ρόδα δάσος βήχας δακτυλίδι δήμος βέλος βόδι δώρο

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα (Μαυρομάτη, 1995: 68)

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα,

αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν /δ/

Άσκηση 7

Βρίσκω την απάντηση (Γιαννικοπούλου, 1999: 86)

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Τα πουλιά φτιάχνουν φωλιές στα κλαδιά του: ……..

Αυτός που έχει πολλή δύναμη: ……

Όταν γιορτάζουμε μας κάνουν: ……

Το αυτοκίνητό μας κινείται πάνω σ' αυτόν: ……

Μας κάνει μάθημα: ……

Άσκηση 8

Πες μου τι λείπει (βλ. άσκηση 38 από το κεφάλαιο «111 φωνολογικές ασκήσεις»)

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

πο/ /ήλατο

/ /ελφίνι

πεταλού/ /α

/ /έντρο

/ /ρόμος

Άσκηση 9

Βρες ποιο ταιριάζει (Γιαννικοπούλου, 1999: 97, Βάμβουκας, 2007: 31, Στάθης, 2006: 187)

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

πόδι	βόδι	άλογο	αγελάδα
δέρμα	νόμισμα	κέρμα	χρήματα
κορδέλα	φανέλα	κάλτσα	κασκόλ
κουδούνι	μαχαίρι	κουτάλι	πιρούνι
Ελλάδα	παστίτσιο	μπιφτέκι	μακαρονάδα

Άσκηση 10

Προφορική αναπαραγωγή (Βάμβουκας, 2007: 46)

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

δένω δέρμα δελφίνι

δάχτυλο δάσος δαγκώνω

διπλός δίπλα διπλανός

δωμάτιο δώρο δωρίζω

δραχμή δράκος δράση

4.1.β. 2^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /θ/ από το /φ/ (/θ/ ⟶ /φ/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /θ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /φ/ με όλα τα φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες.

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /θ/ με όλα τα φωνήεντα)

θα	θο	θι	θη	θυ	θε	θω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /φ/ με όλα τα φωνήεντα)

φα	φο	φι	φη	φυ	φε	φω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

θα-φα	θο-φο
θι-φι	
θη-φι	θυ-φυ
θε-φε	θω-φω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

θα-φι	θο-φυ
θι-φα	
θη-φο	θυ-φω
θε-φη	θω-φε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

θα-φυ-θω
θη-φα-φε
φι-θε-θο
φο-θι-φη
φω-θα-θυ

Άσκηση 2

Επιλογή συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	θε θι θα θο θω

	θο θα θι θω θε

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	θα θο θε θω θι
	θε θα θο θι θω

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	θο θε θι θα θω
	θε θο θα θυ θω

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το

παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

θα	θε
φα	θρα
φε	φα

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

θι	φες
θρα	φι
φρε	θι

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

θα (/θ/-/α/) θέλω πιθάρι χέρι θρανίο σπαθί χιόνι κάθομαι καφές αυτί στεφάνι θάλασσα θέατρο

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

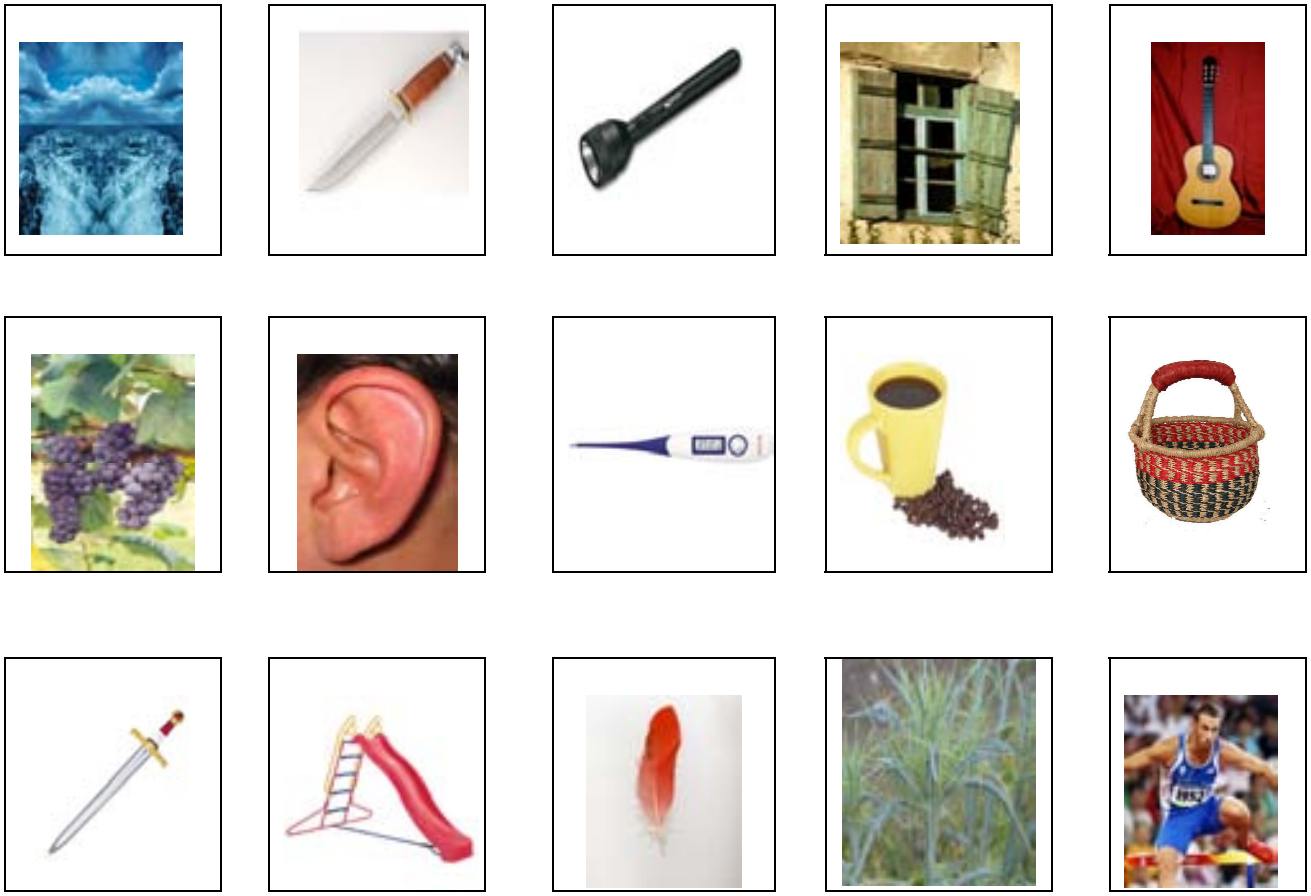
/Θ/-/έ/-/μ/-/η/-/ς/ (Θέμης) φορτηγό φιδάκι άθλημα καλάθι ασθενής πουθενά αλέθω φύλλο καφάσι κιθάρα καθαρό μεγάφωνο φωτάκι

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν /θ/



Άσκηση 7

Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Μας δείχνει τον πυρετό ……

Το κομπρεσέρ που σπάει το δρόμο κάνει πολύ ……

Κολυμπάμε το καλοκαίρι στη ……

Οι πειρατές βρήκαν ένα μπαούλο που έχει μέσα ……

Εκεί παίζουν πολλοί ηθοποιοί ……

Άσκηση 8
Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

κι/ /άρα

/ / άλασσα

σπα/ /ί

παρά/ /υρο

/ /ερμόμετρο

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

παραμύθι	κουκί	φασόλι	ρεβίθι
μάθημα	μαθαίνω	μαθητής	πάθημα
λίθος	ιστορία	μύθος	παραμύθι
μεθυσμένος	καθαρός	λουσμένος	ακάθαρτος
θάλασσα	έφτιαξα	χάλασα	γκρέμισα

Άσκηση 10

Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

θυμάρι θυμώνω θυμωνιά

θερμός θερμοκρασία θερμότητα

θόρυβος θολώνω θόλος

θάρρος θαμπώνω θαμπάδα

θρεπτικός θρέφω θρεμμένος

4.1.γ. 3^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /β/ από το /δ/ (/β/ ⟶ /δ/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)

Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών (βλ. άσκηση 1 από το κεφάλαιο «111 φωνολογικές ασκήσεις»)

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /β/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /δ/ με όλα τα φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες.

1.α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /β/ με όλα τα φωνήεντα)

βα	βο	βι	βη	βυ	βε	βω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /δ/ με όλα τα φωνήεντα)

δα	δο	δι	δη	δυ	δε	δω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

βα - δα	βο - δο
βι - δι	
βη - δη	βυ - δυ
βε - δε	βω - δω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

βι - δα	βυ - δο
βα - δι	
βο - δη	βω - δυ
βη - δε	βε - δω

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

βα-δυ-βω
βη-δα-δε
δι-βε-βο
δο-βι-δη
δω-βα-βυ

Άσκηση 2

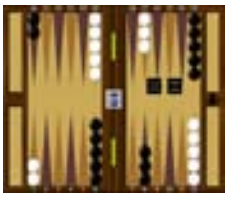
Επιλογή συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	βα βε βι βω βο
	βε βι βω βα βο

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	βα βε βο βω βι
	βλε βλα βλω βλι βλο

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της λέξης που δείχνει η εικόνα

	βα βε βο βω βι
	βλε βλα βλω βλι βλο

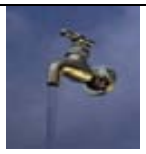
Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

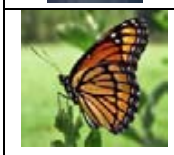
3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

βα	δω
βρυ	δρο
δε	βι

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

δα	δι
δι	βας
βι	δα

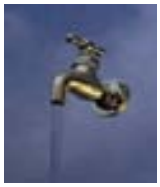
Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

βα (/β/-/α/) βο βρε <u>βιβλίο</u> βόδι βάζο <u>μολύβι</u>

γραβάτα σουβλάκι <u>βρύση</u> αβγό <u>ζέβρα</u> κρεβάτι

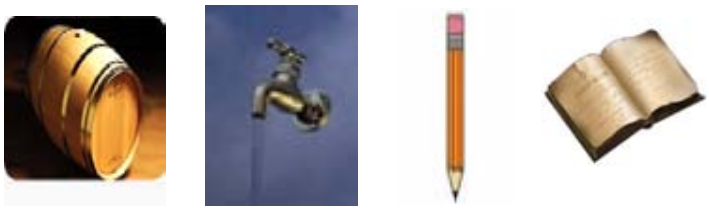


Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

/β/– /έ/ – /λ/- /ο/ -/ς/ (βέλος) βιβλίο βάζο βόδι τάβλι βρύση βίδα κουβάς μολύβι βαρέλι βουνό



Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν το γράμμα /β/

Άσκηση 7
Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Στην τσάντα μου μέσα υπάρχουν πολλά ……

Με αυτό γράφω στο τετράδιό μου …….

Σ' αυτό βάζουμε το κρασί ……

Με αυτό ταξιδεύουμε στη θάλασσα …….

Το κάνει η κότα …….

Άσκηση 8
Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

σου/ /λάκι

κάρ/ /ουνα

α/ / γό

ζέ/ /ρα

οδοντό/ /ουρτσα

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να

αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

βέρα	νύχτα	μέρα	μεσημέρι
βιβλίο	κουρείο	ψαλίδι	μαλλιά
λιβάδι	βάρκα	πλοίο	καράβι
καρβέλι	πανί	κουρέλι	κλωστή
βάσανα	κάστανα	αμύγδαλα	καρύδια

Άσκηση 10
Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

βάζο	βαρέλι	βαλίτσα
βιβλίο	βιδώνω	βυτίο
βράδυ	βράχος	βράσιμο
βροχή	βρώμη	βρόχινος
βουτιά	βουλιάζω	βουνό

4.1.δ. 4^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /φ/ από το /θ/ (/φ/ → /θ/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /φ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /θ/ με όλα τα

φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /φ/ με όλα τα φωνήεντα)

φα	φο	φι	φη	φυ	φε	φω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /θ/ με όλα τα φωνήεντα)

θα	θο	θι	θη	θυ	θε	θω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

φα-θα	φο-θο
φι-θι	
φη-θη	φυ-θυ
φε-θε	φω-θω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

φα-θι	φο-θυ
φι-θα	
φη-θο	φυ-θω
φε-θη	φω-θε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

φα-θυ-φω
φη-θα-θε
θι-φε-φο
θο-φι-θη

θω-φα-φυ

Άσκηση 2

Επιλογή συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της εικόνας

	φι φα φω φο φε
	φε φι φω φα φο

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της εικόνας

	φας φος φις φες φης
	φα φε φι φω φο

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της εικόνας

	φο	φε	φω	φα	φυ
	φα	φε	φυ	φω	φο

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

φρα	θρα
φρυ	φτε
θα	φα

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

φτης	θι
θρα	θι
φες	φι

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

φα (/φ/-/α/) φως φακός <u>καφές</u> φτερό φλογέρα σταφύλι δελφίνι <u>ελάφι</u> ναύτης <u>στεφάνι</u>

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια

είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

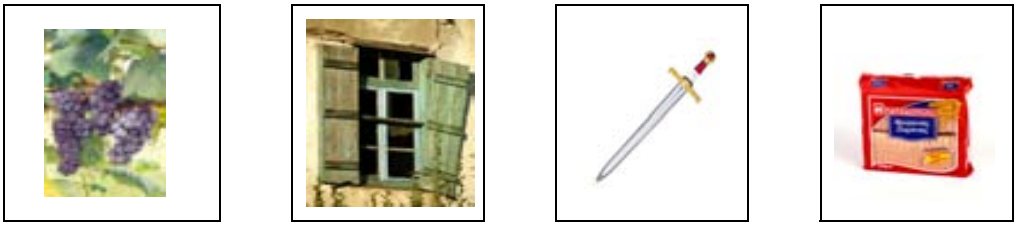
/φ/-/υ/-/λ/-/ο/ (φύλο) <u>φακός</u> <u>φτερό</u> καφές ράφι <u>στεφάνι</u> λόφος <u>φεγγάρι</u> νύφη <u>φρυγανιές</u> σταφύλι αφτί γκοφρέτα <u>φλογέρα</u>

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν /φ/



Άσκηση 7
Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Πέφτουν από τα δέντρα το φθινόπωρο ……

Όμορφο ζώο με μεγάλα κέρατα ……

Σ' αυτό φορτώνουμε χώματα ……

Τα χρησιμοποιούν τα πουλιά για να πετούν ……

Τη νύχτα είναι στον ουρανό ……

Άσκηση 8
Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

/ /άντασμα

/ /εγγάρι

/ /λογέρα

α/ /τί

στα/ /ύλι

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό

είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

φύλλο	σίδερο	ξύλο	γυαλί
ελάφι	μακαρόνια	πατάτες	πιλάφι
τροφή	ανηφόρα	στροφή	κατηφόρα
κεφάλι	κανάλι	σταθμός	τηλεόραση
φιτίλι	λάδι	καντήλι	φλόγα

Άσκηση 10
Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

φούρνος	φουστάνι	φούσκα
φύλλο	φυτεύω	φύλακας
φαγητό	φάντασμα	φασόλι
φράκτης	φράγκο	φραμπαλάς
φθόνος	φθονερός	φθονώ

4.1.ε. 5^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /ξ/ από το /τσ/ (/ξ/ → /τσ/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /ξ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /τσ/ με όλα τα

φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /ξ/ με όλα τα φωνήεντα)

ξα	ξο	ξι	ξη	ξυ	ξε	ξω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /τσ/ με όλα τα φωνήεντα)

τσα	τσο	τσι	τση	τσυ	τσε	τσω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

ξα - τσα	ξο - τσο
ξι - τσι	
ξη- τση	ξυ - τσυ

ξε - τσε	ξω - τσω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

ξα - τσι	ξο - τσυ
ξι - τσα	
ξη- τσο	ξυ – τσω
ξε - τση	ξω - τσε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

ξα -τσυ-ξω
ξη-τσα-τσε
τσι-ξε-ξο

τσο-ξι-τση
τσω-ξα-ξυ

Άσκηση 2

Επιλογή Συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της εικόνας

	ξα	ξο	ξε	ξυ	ξω
	ξι	ξε	ξο	ξα	ξυ

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της εικόνας

	ξα	ξι	ξε	ξο	ξυ
	ξι	ξυ	ξα	ξο	ξε

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της εικόνας

	ξα	ξο	ξε	ξι	ξω
	ξα	ξε	ξο	ξω	ξυ

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

ξυ	τσα
τσου	ξα
τσι	ξι

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

ξι	ξα
ξο	τσι
τσι	ξη

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

ξα (/ξ/-/α/) <u>ξύλα</u> ξένος ταξίδι πίτσα <u>άμαξα</u> τσουβάλι <u>παπούτσι</u> αξίνα παξιμάδι

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

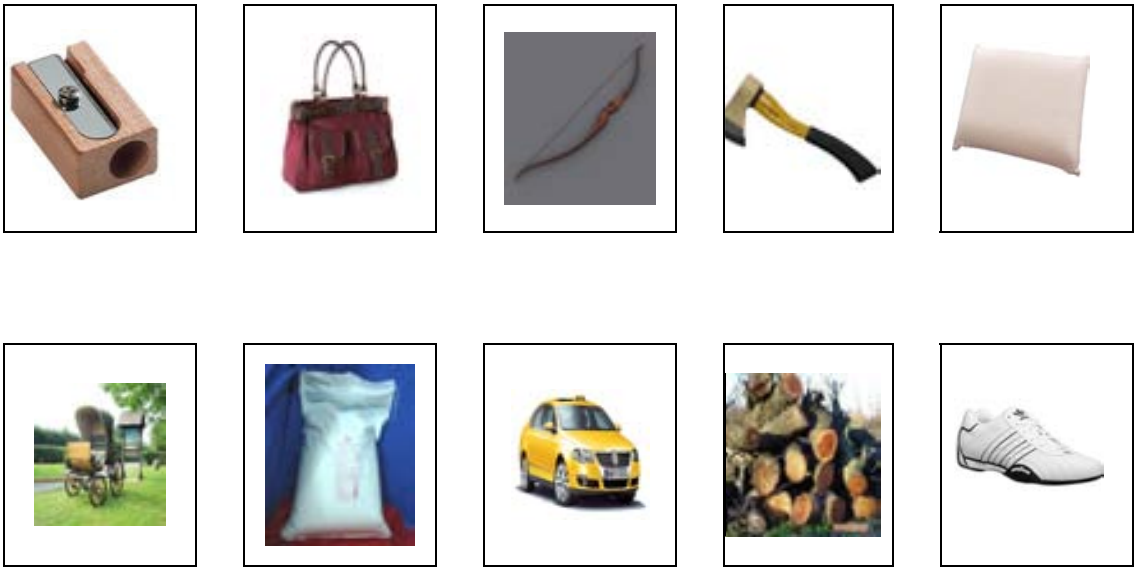
/δ/-/ο/-/ξ/-/α/ (δόξα) ξένο <u>ξιφίας</u> τσέπη αμάξι καρότσι <u>μαξιλάρι</u> ξέρω ξυράφι τύλιξα <u>πίτσα</u> πιτσιλίζω πυξίδα

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- *Ένωσε τις λέξεις που έχουν /ξ/*



Άσκηση 7
Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Ξύνουμε το μολύβι με αυτήν ……

Όταν δεν φοράω παπούτσι και κάλτσες είμαι …….

Ψάρι με μεγάλη μύτη ……

Τα βάζω στο τζάκι για να ανάψω φωτιά ……

Το αντίθετο του βιδώνω …….

Άσκηση 8
Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

πα/ /ιμάδι

τα/ /ιτζής

τα/ /ίδι

/ /ύστρα

/ /ιφίας

/ /ύλα

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις

λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

παξιμάδι νερό λάδι χυμός

ξύλα πορτοκάλια μπανάνες μήλα

μαξιλάρι βαρέλι πιθάρι δοχείο

πυξίδα μέλισσα κουνούπι κατσαρίδα

ξένο αεροπλάνο ποδήλατο τραίνο

Άσκηση 10
Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

ξύνω ξύστρα ξύλα

ξερός ξεροτήγανο ξερολιθιά

ξαπλώνω ξαγρυπνώ ξαπλώστρα

ξόμπλι ξοπίσω ξοδεύω

ξωκλήσι ξώπορτα ξωτικό

4.1. στ. 6^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /ρ/ από το /λ/ (/ρ/ → /λ/) ή παράλειψη του /ρ/

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /ρ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /λ/ με όλα τα φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /ρ/ με όλα τα φωνήεντα)

ρα	ρο	ρι	ρη	ρυ	ρε	ρω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /λ/ με όλα τα φωνήεντα)

λα	λο	λι	λη	λυ	λε	λω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

ρα-λα	ρο-λο

ρι-λι	
ρη-λη	ρυ-λυ
ρε-λε	ρω-λω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

ρα-λι	ρο-λυ
ρι-λα	
ρη-λο	ρυ-λω
ρε-λη	ρω-λε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

ρα-λυ-ρω
ρη-λα-λε
λι-ρε-ρο
λο-ρι-λα
λω-ρα-ρυ

Άσκηση 2

Επιλογή συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της εικόνας

	ρα ρι ρε ρο ρυ

	ρε ρα ρι ρο ρω

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της εικόνας

	ρε ρα ρι ρω ρυ
	ρα ρε ρι ρο ρυ

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της εικόνας

	ρε ρι ρο ρα ρω
	ρο ρε ρα ρω ρι

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

ρο	ρι
κρε	λε
λου	προ

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

στρο	ρι
ρο	λα
ρα	λο

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

ρα (/ρ/-/α/) ρολό ώρα πάρε Ρένα καλά καράβι καρέκλα λεκάνη φύλλο πρόβατο αρκούδα κρεβάτι φορτηγό τυρί

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

/ρ/-/ά/-/φ/-/ι/ (ράφι) κόρη πόρτα τρύπα πλέκω ακρίδα Ζορρό κούκλα γράφω δροσερό ρόδα φρένο τυφλός

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν /ρ/

Άσκηση 7

Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Μας δείχνει την ώρα …….

Το αυτοκίνητο έχει 4 ……

Τα φοράμε στο σώμα μας για να μην κρυώνουμε……

Ζώο με κέρατο στη μύτη……

Όλα τα δέντρα τις έχουν μέσα στο χώμα ……

Άσκηση 8
Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

/ /ολόι

α/ /κούδα

πό/ /τα

κα/ /άβι

φο/ /τηγό

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

πόρτα	χόρτα	λουλούδια	δέντρα
τριζόνι	πεπόνι	καρπούζι	κεράσι
ψάρι	κουβέρτα	μαξιλάρι	σεντόνι
αρκουδάκι	κορίτσι	αγόρι	παιδάκι
ομπρέλα	γυναίκα	κοπέλα	άντρας

Άσκηση 10
Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

ρούχο ρουλέτα ρουλεμάν

ρίχνω ρύζι ρυζόγαλο

ρέμα ρεβίθι ρεύμα

ράχη ραβδί ράσπα

ρόπαλο ρόδα ροδέλα

4.1.ζ. 7^{ο} Φωνολογικό λάθος: Αντικατάσταση του /σ/ από το /θ/ (/σ/⟶ /θ/) ή από το /ç/ (/σ/⟶ /ç/)

Άσκηση 1 (δραστηριότητα αποκωδικοποίησης)
Παιχνίδια με τις καρτέλες συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /σ/ με όλα τα φωνήεντα, καθώς και τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /θ/ ή / ç/ με όλα τα φωνήεντα. Έπειτα, διαβάζει κατά ζεύγη τις συλλαβές με το ίδιο φωνήεν ή με διαφορετικό φωνήεν και τέλος διαβάζει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /σ/ με όλα τα φωνήεντα)

σα	σο	σι	ση	συ	σε	σω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /θ/ με όλα τα φωνήεντα)

θα	θο	θι	θη	θυ	θε	θω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

σα-σα	σο-θο
σι-θι	
ση-θη	συ-θυ
σε-θε	σω-θω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

σα-θι	σο-θυ
σι-θα	
ση-θο	συ-θω
σε-θη	σω-θε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

σα-θυ-σω
ση-θα-θε
θι-σε-σο
θο-σι-θη

θω-σα-συ

1α. Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του /σ/ με όλα τα φωνήεντα)

σα	σο	σι	ση	συ	σε	σω

Ανάγνωση συλλαβών (σύνθεση του / ç / με όλα τα φωνήεντα)

χια	χιο	χι	χη	χυ	χε	χω

1β. Ανάγνωση συλλαβών με το ίδιο φωνήεν κατά ζεύγη

σα-χια	σο-χιο
σι-χι	
ση-χη	συ-χυ

σε-χε	σω-χιω

1γ. Ανάγνωση συλλαβών με διαφορετικό φωνήεν κατά ζεύγη

σα-χι	σο-χυ
σι-χια	
ση-χιο	συ-χιω
σε-χη	σω-χε

1δ. Ανάγνωση συλλαβών κατά τριάδες

σω-σα-χυ
ση-χια-χε
σε-σο-χι

χιο-σι-χη
χιω-σα-συ

Άσκηση 2

Επιλογή συλλαβών

Δείχνουμε στο μαθητή εικόνες γνωστών του αντικειμένων και του ζητάμε να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές που γράφονται δίπλα από την εικόνα την πρώτη συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται ή την τελευταία συλλαβή ή μια συλλαβή που περιέχεται στη λέξη.

2α. Κυκλώστε την *αρχική συλλαβή* της εικόνας

	σε σω σι σα σο
	σκο σκα σκε σκυ σκω

2β. Κυκλώστε την *τελική συλλαβή* της εικόνας

	σα σι σε ση σο

	σο σι ση σε σα

2γ. Κυκλώστε την *μεσαία συλλαβή* της εικόνας

	σα σε σι σο σω
	στα στο στι στω στε

Άσκηση 3

Τοποθέτηση καρτών με εικόνες σε πλαίσια με συλλαβές

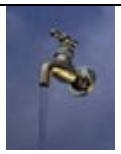
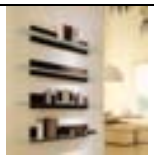
Δίνουμε στο παιδί ένα χαρτόνι που θα περιλαμβάνει τετράγωνα με συλλαβές. Επίσης, δίνουμε στο παιδί μικρές τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν τις λέξεις, των οποίων οι αρχικές (οι τελικές ή οι μεσαίες) συλλαβές είναι γραμμένες στο χαρτόνι. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει σωστά τις μικρές τετράγωνες κάρτες πάνω στα ανάλογα τετράγωνα του χαρτιού.

3α. Τοποθέτηση κάρτας – εικόνας στην αρχική συλλαβή

ση	χυ	χε
θρα	σο	θε
χει	χιο	σπα

3β. Τοποθέτηση κάρτας στην τελική συλλαβή

σα	φια	θι
θι	χια	σο
νος	ση	χη

Άσκηση 4

Άσκηση κατάτμησης

Δίνονται στο παιδί λέξεις προφορικά ή εικόνες και αυτό καλείται να τις χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους.

σο (/σ/-/ο/) σι σώμα <u>σπίτι</u> σύκο σίδερο σημαία κάστανο <u>σφυρί</u> στάμνα <u>περιστέρι</u> αστερίας βάτραχος καπνός λαγός

Άσκηση 5

Άσκηση συγκερασμού

Στις ασκήσεις συγκερασμού δίνουμε στο παιδί προφορικά τους φθόγγους μιας λέξης χωριστά με ρυθμό περίπου 2 φθόγγους ανά δευτερόλεπτο και του ζητάμε να βρει ποια

είναι αυτή η λέξη που περιέχει αυτούς τους φθόγγους με την σειρά που είπαμε (να μου πει προφορικά ή να επιλέξει την κατάλληλη εικόνα ανάμεσα σε άλλες.

/π/-/ί/-/σ/-/ω/ (πίσω) <u>σύκα</u> στάμνα σπηλιά

γλάστρα σφυρί <u>καπνός</u> δρόμος <u>πισίνα</u> συρτάρι

κάστρο <u>λαγός</u> χυμός <u>ηφαίστειο</u>

Άσκηση 6

Εικόνες με κοινό χαρακτηριστικό φώνημα

Δίνουμε στο παιδί εικόνες και του ζητάμε να ενώσει αυτές που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, περιέχουν το ίδιο γράμμα, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, τελειώνουν στην ίδια συλλαβή, ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

- Ένωσε τις λέξεις που έχουν /σ/

_____ _____ _____ _____ _____

Άσκηση 7

Βρίσκω την απάντηση

Υποβάλλουμε στο παιδί πέντε ερωτήσεις – ορισμός πέντε αντικειμένων με την προϋπόθεση ότι όλες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Βοηθάει τους κυνηγούς να πιάσουν το λαγό ……

Μ' αυτήν ξύνουμε το μολύβι ……

Τη νύχτα ο ουρανός έχει πολλά ……

Γίνεται από κακάο και μας αρέσει πολύ ……

Από τις καμινάδες των εργοστασίων βγαίνει ……

Άσκηση 8

Πες μου τι λείπει

Προφέρουμε μια λέξη αργά και καθαρά αλλά «ξεχνάμε» ένα φώνημα. Μετά ζητάμε από το παιδί να μαντέψει τη λέξη και το φώνημα που λείπει.

ηφαί/ /τειο

/ /οκολάτα

πουκάμι/ /ο

/ /πίτι

καραμέλε/ /

Άσκηση 9
Βρες ποιο ταιριάζει

Δίνουμε μια λέξη και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Μετά δίνουμε άλλες τρεις λέξεις (προφορικά ή γραπτά) και τους ζητάμε να μας υποδείξουν ποια από τις τρεις λέξεις θυμίζει την πρώτη στον τρόπο που ακούγεται. Μπορούμε να αντικαταστήσουμε αυτές τις λέξεις με εικόνες. Όμως, οι τρεις λέξεις επιλογής καλό είναι να είναι της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη δυσκολία για το μαθητή σε περίπτωση που υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα με την αρχική λέξη.

σκαλί	κότα	σκυλί	γάτα
σπίτι	μύτη	μάτια	στόμα
σούπα	πιάτο	φλιτζάνι	κούπα
σώμα	μάτια	στόμα	χείλη
σαλάμι	θάμνος	πλάτανος	καλάμι

Άσκηση 10
Προφορική αναπαραγωγή

Ζητάμε από το μαθητή να αναπαράγει προφορικά δεδομένη ακολουθία τριών λέξεων των οποίων το πρώτο φώνημα ή η πρώτη συλλαβή είναι ίδιες σύμφωνα με τη σειρά που δίδονται προφορικά.

σκάλα	σκαμνί	σκάφος
σίδερο	σημαία	σύνολο
σκόνη	σκοπός	σκόρος
σπαθί	σπανάκι	σπάγκος
στρώμα	στρατός	στρατόπεδο

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι μελετήσαμε και κάναμε κλινική εκτίμηση του λόγου σε 44 μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας από τους οποίους οι 31 ήταν αγόρια και οι 13 ήταν κορίτσια. Σύμφωνα με εκτιμήσεις των δασκάλων τους τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν διαταραχές στον προφορικό τους λόγο, δεν αναγνώριζαν γράμματα ενώ τα είχαν διδαχτεί, δεν είχαν κατακτήσει τη συλλαβική και τη φωνημική δομή, έκαναν αντικαταστάσεις φωνηέντων (/κου/ αντί /κα/, /κε/ αντί /κι/) ή συμφώνων (/β/ αντί /δ/, /φ/ αντί /θ/, /τσ/ αντί /ξ/, /λ/ αντί /ρ/ κλπ.), παρέλειπαν γράμματα (/νεό/ αντί /νερό/) και είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση στο μάθημα της γλώσσας με δυσκολία στην επικοινωνία. Αυτές οι εκτιμήσεις έγιναν αφότου η διδασκαλία των φθόγγων της ελληνικής γλώσσας είχε ολοκληρωθεί και οι περισσότεροι μαθητές είχαν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν παράλληλα καθοδήγηση για αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα που παρουσίαζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Πραγματοποιώντας *κλινική εκτίμηση του λόγου* των μαθητών αυτών όπως αναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια κάνοντας χρήση του «τεστ άρθρωσης», διαπιστώσαμε ότι από τους 44 μαθητές που εξετάστηκαν, οι 20 μαθητές παρουσίαζαν σοβαρά φωνολογικά προβλήματα, δυσκολία στην επικοινωνία και χαμηλή φωνολογική επίγνωση. Από τους υπόλοιπους, οι 17 μαθητές παρουσίαζαν ήπιες φωνολογικές δυσκολίες και ελάχιστες δευτερεύουσες αποκλίσεις στο λόγο τους (π.χ. μη πραγμάτωση ήχων σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα), ενώ οι 7 μαθητές δεν παρουσίασαν σχεδόν καθόλου αποκλίσεις στον προφορικό λόγο.[1] Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές είχαν απλά φτωχότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συμμαθητές τους εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Διαπιστώθηκε ύστερα από μελέτη των φύλλων αξιολόγησης προφοράς και των σημειώσεών μας ότι τα φωνολογικά λάθη που εκδήλωσαν οι μαθητές ταξινομούνται σε τρεις ομάδες: α) *αντικαταστάσεις φωνημάτων*, β) *παραλείψεις φωνημάτων* και γ) *μεταθέσεις συλλαβών ή φωνημάτων*. Θα αναφέρουμε παραδείγματα και από τις τρεις κατηγορίες λαθών:

[1] Πολλές φορές νέοι εκπαιδευτικοί, χωρίς εμπειρία, θεωρούν σημαντικά προβλήματα μικρές αδυναμίες μαθητών, οι οποίες αντιμετωπίζονται με ελάχιστες θετικές παραινέσεις ή εξατομικευμένη προσέγγιση.

α) Αντικαταστάσεις φωνημάτων

Το /δ/ αντικαθίσταται από /β/

βίδα → βίβα
αχλάδι → αχλάβι
παιδί → παιβί
δέντρο → βέντρο
δώρο → βώρο
ρόδα → ρόβα
ποδήλατο → ποβήλατο
πεταλούδα → πεταλούβα
χελιδόνι → χελιβόνι
τετράδιο → τετράβιο
δαχτυλίδι → βαχτυλίδι
λουλούδι → λουλούβι

Το /β/ αντικαθίσταται από το /δ/

αβγό → αδγό
βάρκα → δάρκα
καράβι → καράδι
βαρέλι → δαρέλι
βίδα → δίδα
βιβλίο → διδλίο
βρύση → δρύση
κουβάς → κουδάς
σουβλάκι → σουδλάκι
μολύβι → μολύδι
κάρβουνα → κάρδουνα
σβήστρα → σδήστρα

Το /θ/αντικαθίσταται από το /φ/

θάλασσα → φάλασσα
κιθάρα → κιφάρα
καλάθι → καλάφι
σπαθί → σπαφί
παράθυρο → παράφυρο
αγκάθι → αγκάφι
θρανίο → φρανίο
τσουλήθρα → τσουλήφρα

Το /φ/αντικαθίσταται από το /θ/

δελφίνι → δελθίνι
ελάφι → ελάθι
φύλλο → θύλλο
ναύτης → νάθτης
φωλιά → θωλιά
φορτηγό → θορτηγό
σφυρί → σθυρί
φάντασμα → θάντασμα
φτερό → θτερό
καφές → καθές
φεγγάρι → θεγγάρι
αυτί → αθτί
φράχτης → θράχτης

Το /ξ/ αντικαθίσταται από το /τσ/ ή /κθ/

ξύλα → τσίλα ή κθύλα

ξιφίας → τσιφίας ή κθιφίας

ξύστρα → τσύστρα ή κθύθτρα

τόξο → τότσο ή τόκθο

άμαξα → άματσα ή άμακθα

Άνοιξη → Άνοιτση ή Άνοικθη

μαξιλάρι → ματσιλάρι ή μακθιλάρι

ταξί → τατσί ή τακθί

Το /ρ/ αντικαθίσταται από το /λ/

δέντρο → δέντλο

τραπέζι → τλαπέζι

τρυπάνι → τλυπάνι

γλάστρα → γλάστλα

βάτραχος → βάτλαχος

λύρα → λύλα

δρόμος → δλόμος

πόρτα → πόλτα

λιοντάρι → λιοντάλι

περίπτερο → πελίπτελο

πιρούνι → πιλούνι

τσεκούρι → τσεκούλι ή τσεκούδι

θρανίο → θλανίο

Το /λ/ αντικαθίσταται από το /ρ/

κλειδί → κρειδί

ομπρέλα → ομπρέρα

καραμέλες → καραμέρες

μαλιά → μαριά

χελώνα → χερώνα

λύρα → ρύρα

γορίλας → γορίρας

βιβλίο → βιβρίο

σκάλα → σκάρα

μολύβι → μορύβι

Το /δ/ αντικαθίσταται από το / j /

αχλάδι → αχλάγι

δώρο → γιώρο

ρόδα → ρόγια

ποδήλατο → πογήλατο

ομάδα → ομάγια

αρκούδα → αρκούγια

αγελάδα → αγελάγια

ψαλίδι → ψαλίγι

Το /θ/ αντικαθίσταται από το /ç/ ή /x/

κιθάρα → κιχιάρα

καλάθι → καλάχι

σπαθί → σπαχί

αγκάθι → αγκάχι

θρανίο → χρανίο

καθρέπτης → καχρέπτης

Το /ζ/ αντικαθίσταται από το / j /

Ζορρό → γιορό

ζάρι → γιάρι

ρίζα → ρίγια

καρπούζι → καρπούγι

κουζίνα → κουγίνα

ζώα → γιώα

Το /ρ/ αντικαθίσταται από το / δ /

δώρο → δώδο

ρόδα → δόδα

ελικόπτερο → ελικόπτεδο

μπανιέρα → μπανιέδα

νερό → νεδό

ρολόι → δολόι

Το /σ/ αντικαθίσταται από το /ç/ ή από το /θ/

συρτάρι → χυρτάρι

σαλιγκάρι → χιαλιγκάρι

σουρωτήρι → χιουρωτήρι

αετός → αετόθ

σημαία → θημαία

πισίνα → πιθίνα ή πιχίνα

αστέρι → αθτέρι

σπαθί → θπαθί

σοκολάτα → θοκολάτα

ψαλίδι → πθαλίδι

μάγισσα → μάγιθα

κάστανα → κάθτανα

σφυρί → θφυρί

σουβλάκι → χιουβλάκι

νησί → νηθί

χυμός → χυμόθ

β) Παραλείψεις φωνημάτων

κάλτσες → κάτσες

κάρβουνα → κάβουνα

καρπούζι → καπούζι

πελαργός → πελαγός

ξύστρα → τσίστα

φούρνος → φούνος

τραπέζι → ταπέζι

αθλητής → αθητής

δέντρο → δέντο

πορτοκάλι → ποτοκάλι

αρκούδα → ακούδα

άντρας → άντας

θερμόμετρο → θεμόμετο

φορτηγό → φορηγό

γκοφρέτα → γκοφέτα

δελφίνι → δεφίνι

μαξιλάρι → μασιλάρι ή μαξιάρι

κεραμίδι → κεαμίδι

βιβλίο → βιβίο

αμύγδαλα → αμύγαλα ή αμύδαλα

ινδιάνος → ιδιάνος

γ) Μεταθέσεις φωνημάτων

κρεβάτι → κεβάρτι

γκοφρέτες → γκοφέρτες ή γκορφέτες

γραβάτα → γαρβάτα

κάδρα → κάρδα

καθρέπτης → καρθέχτης

τετράδια → τερτάδια

ρολόι → λορόι

πόρτα → πότρα

πελαργός → πελαγρός

Κατά τη διεξαγωγή του *τεστ άρθρωσης* παρατηρήσαμε ότι ορισμένοι μαθητές δεν είχαν σταθερές αποκλίσεις στη χρήση των γλωσσικών σχημάτων, δηλαδή, η λάθος χρήση ορισμένων φωνημάτων δεν ήταν καθολική και σταθερή (πάντα) σε όλες τις λέξεις που τα εμπεριείχαν και σε οποιαδήποτε θέση, αλλά σποραδική και σε μικρό αριθμό λέξεων. Για παράδειγμα, ενώ ένας μαθητής, ο οποίος αντικαθιστά σταθερά το /δ/ από το /β/, σε 30 λέξεις που εμπεριέχουν το /δ/, πραγματοποιεί 30 φορές το ίδιο λάθος (σταθερή αντίληψη του φωνολογικού συστήματος), ένας άλλος μαθητής στις ίδιες 30 λέξεις που εμπεριείχαν το /δ/ θα πραγματοποιήσει την αντικατάσταση με το /β/ μόνο σε 4 λέξεις. Τις υπόλοιπες 26 λέξεις θα τις προφέρει ορθά. Ομοίως, μπορεί ο μαθητής να αντικαταστήσει

το /ρ/ από το /λ/ σε 7 λέξεις από τις 56, ενώ, ένας άλλος μαθητής να κάνει αυτήν την αντικατάσταση σταθερά σε όλες τις λέξεις (56/56).

Τις περιπτώσεις, λοιπόν, που φωνολογικά λάθη εμφανίζονται σταθερά (πάντα) στο *σύνολο των λέξεων* που εμπεριέχουν τα ζητούμενα φωνήματα, τις ονομάζουμε *κύριες δυσκολίες* (Κ.Δ.), ενώ τις περιπτώσεις σποραδικών φωνολογικών λαθών τις ονομάζουμε *δευτερεύουσες δυσκολίες* (Δ.Δ.).

Στους παρακάτω πίνακες 1 και 2 φαίνονται τα φωνολογικά λάθη που κάνουν οι μαθητές και τα οποία έχουν χαρακτηριστεί ως κύρια ή δευτερεύουσα δυσκολία. Ένας μαθητής μπορεί να εμφανίζει σταθερά μια κύρια δυσκολία (π.χ. /ξ/ ⟶ /τσ/), ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει και μια δευτερεύουσα δυσκολία (π.χ. /ζ/ ⟶ /j/) ή να εμφανίζει ταυτόχρονα δύο κύριες δυσκολίες π.χ. (/δ/ ⟶ /β/) και (/θ/ ⟶ /φ/).

Πίνακας 1

Φωνολογικά Λάθη που εμφανίζονται ως κύριες δυσκολίες (Κ.Δ.)

Φωνολογικό λάθος	*Συχνότητα εμφάνισης σε αγόρια (27) -Απόλυτες Τιμές-*	*%*	*Συχνότητα εμφάνισης σε κορίτσια (10) -Απόλυτες Τιμές-*	*%*
/δ/ ⟶ /β/ (αντικατάσταση του /δ/ από το /β/)	**4**	**14.81**	**0**	**0**
/β/ ⟶ /δ/	**2**	**7.40**	**2**	**20**
/θ/ ⟶ /φ/	**4**	**14.81**	**0**	**0**
/φ/ ⟶ /θ/	**2**	**7.40**	**2**	**20**
/ξ/ ⟶ /τσ/	**5**	**18.52**	**3**	**30**
/ρ/ ⟶ /λ/	**3**	**11.11**	**1**	**10**
/σ/ ⟶ /θ/	**0**	**0**	**4**	**40**
/σ/ ⟶ /ç/	**0**	**0**	**2**	**20**
- /ρ/ (παράλειψη)	**4**	**14.81**	**0**	**0**

Παρατηρούμε ότι από τις 9 (εννέα) περιπτώσεις φωνολογικών λαθών οι 8 (οκτώ), αφορούν αντικατάσταση φωνημάτων και μάλιστα συμφώνων σε ποσοστό 88,89%, ενώ η 1 (μία) αφορά παράλειψη φωνήματος (σύμφωνο) σε ποσοστό 11,1%.

Με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζεται η αντικατάσταση του /ξ/ από το /τσ/ σε 5/27 αγόρια (18,52%) και σε 3/10 κορίτσια (30%) και ακολουθούν η αντικατάσταση του /δ/ από το /β/ σε 4/27 αγόρια (14,81), η αντικατάσταση του /β/ από το /δ/ σε 2/27 αγόρια (7,40%) και σε 2/10 κορίτσια (20%), η αντικατάσταση του /θ/ από το /φ/ σε 4/27 αγόρια

(14,81%), η αντικατάσταση του /φ/ από το /θ/ σε 2/27 αγόρια (7,40%) και 2/10 κορίτσια (20%), η αντικατάσταση του /ρ/ από το /λ/ σε 3/17 αγόρια (11,11%) και 1/10 κορίτσια (10%), η αντικατάσταση του /σ/ από το /ç/ σε 2/10 κορίτσια (20%). Η παράλειψη φωνημάτων ως φωνολογικό λάθος εμφανίζεται στο φώνημα /ρ/ σε 4/27 αγόρια (14,81%) ενώ καθόλου στα κορίτσια.

Επίσης, φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν φωνολογικά λάθη με μεγαλύτερη συχνότητα (24 περιπτώσεις) σε σχέση με τα κορίτσια (14 περιπτώσεις).

Στον πίνακα 2, ο οποίος είναι συγκεντρωτικός, φαίνονται όλα τα φωνολογικά λάθη που εμφανίζονται ως κύριες ή δευτερεύουσες δυσκολίες (Κ.Δ. + Δ.Δ.).

Πίνακας 2

Συγκεντρωτικός Πίνακας Φωνολογικών λαθών που εμφανίζονται ως κύριες δυσκολίες (Κ.Δ.) και δευτερεύουσες δυσκολίες (Δ.Δ.)

Φωνολογικά λάθη	*Συχνότητα εμφάνισης σε αγόρια (27) Απόλυτες Τιμές*	*%*	*Συχνότητα εμφάνισης σε κορίτσια (10) Απόλυτες Τιμές*	*%*
/δ/ → /β/ (αντικατάσταση του /δ/ από το /β/)	**6**	**22,22**	**4**	**40**
/β/ → /δ/	**2**	**7,40**	**2**	**10**
/θ/ → /φ/	**6**	**22,22**	**2**	**20**
/φ/ → /θ/	**2**	**3,70**	**2**	**20**
/ξ/ → /τσ/	**5**	**18,52**	**3**	**30**
/ξ/ → /σ/	**1**	**3,70**	**0**	**0**
/ρ/ → /λ/	**3**	**11,11**	**1**	**20**
/λ/ → /ρ/	**2**	**7,40**	**0**	**0**
/ρ/ → /σ/	**1**	**3,70**	**0**	**0**
/σ/ → /θ/	**0**	**0**	**4**	**30**
/ξ/ → /κθ/	**0**	**0**	**1**	**10**
/ψ/ → /πθ/	**0**	**0**	**1**	**10**
/σ/ → /ç/	**0**	**0**	**2**	**20**
/ξ/ → /κ ç/	**0**	**0**	**2**	**20**
/ψ/ → /π ç /	**0**	**0**	**2**	**20**
/θ/ → /ç/	**1**	**3,70**	**0**	**0**
/δ/ → / j/	**1**	**3,70**	**0**	**0**

/ζ/ → / j/	1	3,70	2	20
/τζ/ → /ʧ /	0	0	1	10
/γ/ → /β/	0	0	1	10
/δ/ → /γ/	1	3,70	0	0
/θ/ → /τ/	1	3,70	0	0
/α/ → /ε/	1	3,70	0	0
/ρ/ → /ν/	1	3,70	0	0
/ρ/ → /γ/	2	7,40	0	0
- /ρ/ (παράλειψη)	11	40,74	1	10
- /λ/	4	14,81	0	0
- /ν/	0	0	1	10
- /γ/	1	3,70	0	0
← /ρ/ → (μετάθεση)	4	14,81	0	0
Σύνολο	**57**		**32**	

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα οι περισσότερες περιπτώσεις φωνολογικών λαθών αφορούν *αντικαταστάσεις* φωνημάτων σε ποσοστό 25/30 (83,33%). Οι *παραλείψεις* φωνημάτων ως φωνολογικό λάθος εμφανίζονται σε ποσοστό 4/30 (13,33%), ενώ οι *μεταθέσεις* φωνημάτων εμφανίζονται σε ποσοστό μόλις 1/30 (3,33%). Στις αντικαταστάσεις φωνημάτων φαίνεται ότι οι περισσότερες αφορούν συμφωνικούς φθόγγους σε ποσοστό 24/25 (96%) και 1 μόνο αφορά φωνηεντικό φθόγγο δηλαδή 1/25 (4%). Στις παραλείψεις φωνημάτων όλα τα φωνήματα που παραλείπονται είναι σύμφωνα σε ποσοστό 4/4 (100%), ενώ ένα μόνο φωνολογικό λάθος μετάθεσης φωνήματος αφορά φωνήεν σε ποσοστό 1/1 (100%). Με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην πρώτη περίπτωση (αντικατάσταση) εμφανίζεται η αντικατάσταση του /δ/ από το /β/, σε 6/27 αγόρια (22,22%) και 4/10 κορίτσια (40%). Ακολουθεί η αντικατάσταση του /θ/ από το /φ/ σε 6/27 αγόρια (22,22%) και 2/10 κορίτσια (20%) και αντικατάσταση του /ξ/ από το /τσ/ σε 5/27 αγόρια (18,52%) και 3/10 κορίτσια (30%). Με μικρότερη συχνότητα εμφανίζεται η αντικατάσταση του /ρ/ από το /λ/ σε 3/27 αγόρια (11,11%) και 1/10 κορίτσια (10%), η αντικατάσταση του /β/ από το /δ/ σε 2/27 αγόρια (7,40) και 2/10 κορίτσια (20%), η αντικατάσταση του /φ/ από το /θ/ σε 2/27 αγόρια (7,40%) και 2/10κορίτσια (20%), η αντικατάσταση του /σ/ από το /θ/ σε 4/10 κορίτσια (40%) και η αντικατάσταση του /ζ/ από το / j/ σε 1/27 αγόρι (3,70%) και 2/10 κορίτσια (20%).

Στη δεύτερη περίπτωση (παράλειψη) με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζεται η παράλειψη του /ρ/ σε 11/27 αγόρια (40,74%) και σε 1/10 κορίτσι (10%), λιγότερη η παράλειψη του /λ/ σε 4/27 αγόρια (14,81%). Ενώ, στην τρίτη περίπτωση (μετάθεση) εμφανίζεται μόνο η μετάθεση του /ρ/σε 4/27 αγόρια (14,81%).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα θεωρήσαμε ότι ωφελιμότερο θα ήταν να εστιάσουμε την προσοχή μας και να εφαρμόσουμε θεραπευτική παρέμβαση στα παιδιά που παρουσίαζαν φωνολογικά προβλήματα ως *κύριες δυσκολίες* (Κ.Δ.) προκειμένου να πετύχουμε μια γλωσσική αναδιοργάνωση του φωνολογικού τους συστήματος. Συγκροτήσαμε δύο ομάδες μαθητών, την *πειραματική ομάδα* (Π.Ο.) και την *ομάδα ελέγχου* (Ο.Ε.), σύμφωνα με τις αρχές της ισοδυναμίας που αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο υπολογίζοντας των αριθμό των λέξεων (εικόνων), στις οποίες πραγματοποιήθηκαν φωνολογικά λάθη. Κατά τη συγκρότηση των ομάδων εφαρμόσαμε την τεχνική του ζευγαρώματος όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων και τα αποτελέσματα της επίδοσής τους. Η υπαγωγή των μαθητών στην πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου έγινε με τυχαίο τρόπο (κλήρωση). Έτσι, δημιουργήθηκαν οι δύο ομάδες ως εξής:

Πίνακας 3

Περιπτώσεις μαθητών ανά φωνολογικό λάθος πειραματικής ομάδας (Π.Ο) και ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.)

Φωνολογικό λάθος	*Πειραματική ομάδα*			*Ομάδα Ελέγχου*		
	Περιπτώσεις αγοριών	*Περιπτώσεις κοριτσιών*	*Σύνολο*	*Περιπτώσεις αγοριών*	*Περιπτώσεις κοριτσιών*	*Σύνολο*
/δ/ → /β/	**2**	**0**	**2**	**2**	**0**	**2**
/β/ → /δ/	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**	**2**
/θ/ → /φ/	**2**	**0**	**2**	**2**	**0**	**2**
/φ/ → /θ/	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**	**2**
/ξ/ → /τσ/	**2**	**2**	**4**	**3**	**1**	**4**
/ρ/ → /λ/	**2**	**0**	**2**	**1**	**1**	**2**
/σ/ → /θ/	**0**	**2**	**2**	**0**	**2**	**2**
/σ/ → /ç/	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**
- /ρ/	**2**	**0**	**2**	**2**	**0**	**2**
Σύνολο	**12**	**7**	**19**	**12**	**7**	**19**

Η κάθε μία ομάδα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 περιλαμβάνει 12 περιπτώσεις αγοριών και 7 περιπτώσεις κοριτσιών (σύνολο 19) σε ποσοστά 63,18% και 36,84% αντίστοιχα. Για όλα τα φωνολογικά λάθη δημιουργήθηκαν ζεύγη με ίσο αριθμό αγοριών κοριτσιών εκτός από τους μαθητές που αντικαθιστούσαν το /ξ/ από το /τσ/ από τους οποίους κληρώθηκαν 2 αγόρια και 2 κορίτσια στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου κληρώθηκαν 3 αγόρια και 1 κορίτσι. Επίσης, από τους μαθητές που αντικαθιστούσαν το /ρ/ από το /λ/ κληρώθηκαν 2 αγόρια και 0 κορίτσια στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου 1 αγόρι και 1 κορίτσι.

Προκειμένου να καταδείξουμε την ισοδυναμία των δύο ομάδων κατά την αφετηρία της εφαρμογής του πειράματος και για να έχουμε μια αρχική εικόνα των δύο ομάδων, παρουσιάζουμε στον παρακάτω Πίνακα (4) τον αριθμό των λέξεων, στις οποίες έσφαλαν (φωνολογικά) οι μαθητές κατά τη διαδικασία του τεστ άρθρωσης. Σε επόμενο Πίνακα (Πίνακας 6) που δείχνει τους μέσους όρους ($\bar{x}$) και την τυπική απόκλιση (s) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο τεστ και του αντίστοιχου μέσου όρου των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 4

Αριθμός λέξεων με φωνολογικό σφάλμα ανά υποκείμενο κάθε ομάδας

(Π.Ο. – Ο.Ε.) πριν τη θεραπευτική παρέμβαση Φωνολογικό λάθος	*Πειραματική ομάδα*		*Ομάδα ελέγχου*	
	Υποκείμενα	*Αριθμός λέξεων με φωνολογικό λάθος*	*Υποκείμενα*	*Αριθμός λέξεων με φωνολογικό λάθος*
/δ/ → /β/	**1ο**	**30**	**1ο**	**30**
	2ο	**30**	**2ο**	**28**
/β/ → /δ/	**1ο**	**25**	**1ο**	**25**
	2ο	**25**	**2ο**	**25**
/θ/ → /φ/	**1ο**	**13**	**1ο**	**13**
	2ο	**13**	**2ο**	**13**
/φ/ → /θ/	**1ο**	**23**	**1ο**	**21**
	2ο	**23**	**2ο**	**23**
/ξ/ → /τσ/	**1ο**	**13**	**1ο**	**13**
	2ο	**13**	**2ο**	**13**
	3ο	**13**	**3ο**	**13**
	4ο	**13**	**4ο**	**13**
/ρ/ → /λ/	**1ο**	**43**	**1ο**	**38**
	2ο	**56**	**2ο**	**56**
/σ/ → /θ/	**1ο**	**73**	**1ο**	**73**

	2ο	**73**	**2ο**	**73**
/σ/ → /ç/	**1**	**58**	**1**	**58**
- /ρ/	**1ο**	**32**	**1ο**	**28**
	2ο	**35**	**2ο**	**36**
Σύνολο		**604**		**592**

Αφού ολοκληρώθηκε το χρονικό διάστημα της θεραπευτικής παρέμβασης αξιολογήσαμε με το ίδιο εργαλείο τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου καταγράφοντας τα αποτελέσματα, τα οποία φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5), ενώ στον Πίνακα 6 φαίνεται η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου ¨t¨.

Πίνακας 5

Αριθμός λέξεων με φωνολογικό σφάλμα ανά υποκείμενο κάθε ομάδας (Π.Ο. – Ο.Ε.)

μετά τη θεραπευτική παρέμβαση

Φωνολογικό λάθος	*Πειραματική ομάδα*		*Ομάδα ελέγχου*	
	Υποκείμενα	*Αριθμός λέξεων με φωνολογικό λάθος*	*Υποκείμενα*	*Αριθμός λέξεων με φωνολογικό λάθος*
/δ/ → /β/	**1ο**	**0**	**1ο**	**29**
	2ο	**2**	**2ο**	**28**
/β/ → /δ/	**1ο**	**0**	**1ο**	**25**
	2ο	**0**	**2ο**	**25**
/θ/ → /φ/	**1ο**	**1**	**1ο**	**13**
	2ο	**0**	**2ο**	**13**
/φ/ → /θ/	**1ο**	**0**	**1ο**	**21**
	2ο	**1**	**2ο**	**23**
/ξ/ → /τσ/	**1ο**	**0**	**1ο**	**13**
	2ο	**0**	**2ο**	**13**
	3ο	**1**	**3ο**	**13**
	4ο	**1**	**4ο**	**13**
/ρ/ → /λ/	**1ο**	**0**	**1ο**	**34**
	2ο	**5**	**2ο**	**55**
/σ/ → /θ/	**1ο**	**8**	**1ο**	**70**
	2ο	**11**	**2ο**	**68**
/σ/ → /ç/	**1**	**13**	**1**	**52**
- /ρ/	**1ο**	**1**	**1ο**	**24**
	2ο	**3**	**2ο**	**33**
Σύνολο		**47**		**565**

Πίνακας 6

Μέσοι όροι ($\bar{x}$) και τυπικές αποκλίσεις (s) λαθών των δύο ομάδων: Πειραματικής και Ελέγχου, πριν και μετά τη στοχευμένη παρέμβαση

Άσκηση / *Ομάδες*	*Πριν*		*Μετά*	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Πειραματική	31,78	19,65	2,47	3,82
Ελέγχου	31,16	19,41	29,74	17,96

Ο πίνακας 6 δείχνει τις τιμές των $\bar{x}$ (μέσων όρων) και S (τυπικών αποκλίσεων) της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Το στατιστικό κριτήριο ¨t¨ δείχνει ότι η διαφορά των $\bar{x}$ (μέσων όρων) πριν την παρέμβαση είναι *στατιστικά ασήμαντη* (p (001) = 3,31 **>** t = 0,14) που υποδηλώνει πως με πιθανότητα σφάλματος p= .001 οι δύο ομάδες είναι ισότιμες πριν την παρέμβαση ως προς τα διαπραττόμενα σφάλματα. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση η διαφορά των $\bar{x}$ ($\bar{x}_{\pi}$ - $\bar{x}_{\varepsilon}$ = 2,47 – 29,74 = 27,27 και $S_{\pi} - S_{\varepsilon}$ = 3,82 – 17,96 = 14,14) είναι *στατιστικά σημαντική* σε p = .001 (p (001) = 3,31 **<** t = 9,05) που υποδηλώνει πως οι δύο ομάδες είναι διαφορετικές: Δηλαδή *φαίνεται ότι η παρέμβαση μας βελτίωσε σημαντικά την Πειραματική Ομάδα ώστε να διαφέρει ριζικά (πιθανότητα σφάλματος 1‰) από την Ομάδα Ελέγχου.*

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η κλινική εκτίμηση του λόγου ελλήνων μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, η διάγνωση προβλημάτων στο λόγο με φωνητικό ή φωνολογικό χαρακτήρα και η θεραπεία φωνολογικών προβλημάτων με βάση τις αρχές της κλινικής φωνολογίας. Επιχειρήθηκε η αναδόμηση των φωνολογικών σχημάτων που υπάρχουν στο μυαλό των παιδιών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, η επίτευξη ορθής προφοράς των φωνημάτων και η συνειδητοποίηση της οργάνωσης και της διαφοροποιητικής λειτουργίας τους στο φωνολογικό σύστημα. Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την εφαρμογή τεστ άρθρωσης σε Έλληνες μαθητές, την αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης τους και τη θεραπευτική παρέμβαση που εφαρμόσαμε, επισημαίνουμε τα εξής:

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε δραστηριότητες και ασκήσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της συλλαβικής και της φωνημικής επίγνωσης (για το παιδί είναι ευκολότερες εκείνες που αναφέρονται στη συλλαβική παρά στη φωνημική επίγνωση). Έχοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης θεωρούμε ότι οποιεσδήποτε δυσκολίες που οφείλονται στην έλλειψή της, είναι δυνατόν και πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά, προκειμένου να αποφευχθεί ενδεχόμενη εκπαιδευτική και κοινωνική περιθωροποίηση των παιδιών καθώς και η δημιουργία αρνητικών στάσεων και ψυχολογικών προβλημάτων.

Αναφορικά με την κλινική εκτίμηση του λόγου των μαθητών παρατηρήθηκε ότι ελληνόφωνες μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία. Η εγκαθίδρυση εσφαλμένων φωνολογικών σχημάτων κατά την προσχολική αγωγή εκδηλώνεται με αποκλίσεις στο λόγο των μαθητών της Α΄τάξης και κατ' επέκταση με δυσκολίες κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών κατά τις οποίες εμφανίζονται αντικαταστήσεις ή παραλείψεις φωνημάτων ως *κύριες δυσκολίες (Κ.Δ.)* και τις περισσότερες φορές ο ίδιος μαθητής υποπίπτει σε δύο φωνολογικά λάθη της ίδιας κατηγορίας (Κ.Δ.).

Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών Α΄ τάξης κατά τις οποίες εμφανίζονται μία ή δύο κύριες δυσκολίες (Κ.Δ.) φωνολογικών λαθών ενώ ταυτόχρονα συνυπάρχει και άλλη *δευτερεύουσα δυσκολία* (Δ.Δ.) αντικατάστασης ή παράλειψης φωνημάτων. Δεν

διαπιστώθηκαν προβλήματα που σχετίζονται με φωνητική επίγνωση (τόπο και τρόπο άρθρωσης των φθόγγων) ή με παθολογικά αίτια. Φάνηκε η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της εξάσκησης των παιδιών στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

Εφόσον, η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να γίνει πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητα από την ανάγνωση, τότε η εξάσκηση των παιδιών στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέρος του προγράμματος της προσχολικής αγωγής. Βέβαια οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης που θα δίνονται κατά την προσχολική περίοδο, θα πρέπει να είναι δομημένες και να βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη γενικότερη γνωστική ικανότητα του παιδιού. Για παράδειγμα, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά ακόμα και τριών ετών μπορούν να επισημαίνουν ομοιοκαταληξίες και ότι αυτού του είδους η γνώση ή δεξιότητα συνδέεται με τη μετέπειτα ανάπτυξη του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης, εντούτοις η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου απαιτεί υψηλότερο επίπεδο γνωστικής ωριμότητας και κατά κανόνα, συντελείται σε μεγαλύτερη ηλικία (MacLean, et.al., 1987).

Σύμφωνα με την έρευνα των Roth & Schneider (2001) το καλύτερο πρόγραμμα εξάσκησης των παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου, ήταν εκείνο που συνδύαζε την εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση με την εξάσκηση στην αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων. Στην πρόταση αυτή κατέληξαν επίσης, οι Schneider, et.al. (1997), οι οποίοι βέβαια δεν προτείνουν συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, δηλαδή δε συνιστούν έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης πριν από τη φοίτηση των παιδιών στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η εξάσκηση των παιδιών του νηπιαγωγείου στη φωνολογική επίγνωση έχει ως στόχο την ανάπτυξη των παραμέτρων της γνωστικο-γλωσσική υποδομής, η οποία θα διευκολύνει τα παιδιά αυτά να μάθουν να διαβάζουν (όταν αρχίσουν τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

Κατά την εφαρμογή του πειραματισμού διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου κατά κανόνα έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη συλλαβική δομή του προφορικού λόγου και δυσκολεύονται περισσότερο στη φωνημική δομή. Για τις περιπτώσεις αυτές που δεν έχει αποκτηθεί με επάρκεια η φωνολογική επίγνωση, η καλύτερη διδακτική προσέγγιση στην Α΄ τάξη φαίνεται να είναι εκείνη κατά την οποία το παιδί, παράλληλα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ασκείται στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική (κυρίως τη φωνημική) δομή του προφορικού λόγου. Βέβαια, όπως έχουμε προαναφέρει,

πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ανάγκη για την εξατομίκευση της διδασκαλίας και της εξάσκησης του παιδιού, δηλαδή η προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες ή αδυναμίες του κάθε παιδιού.

Προκειμένου, λοιπόν, να στηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς στο έργο της εξάσκησης των μαθητών της Α΄ τάξης στη φωνολογική επίγνωση, στην παρούσα εργασία παραθέτουμε δείγματα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ως δάσκαλοι των μαθητών της πειραματικής ομάδας, αφού ενημερώθηκαν, εφάρμοσαν αυτά τα "παιχνίδια με τις λέξεις", κατασκεύασαν δικές τους ασκήσεις με βάση συγκεκριμένο πλάνο και αφιέρωσαν χρόνο για εξάσκηση των μαθητών παράλληλα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές διαπιστώθηκε ότι το προβληματικό και ανεπαρκές επικοινωνιακά σύστημα των παιδιών της πειραματικής ομάδας αντικαταστάθηκε από ένα άλλο επαρκές σύστημα. Η βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσής τους ήταν εμφανής καθώς και η επίδοσή τους στο μάθημα της Γλώσσας – σύμφωνα με μαρτυρίες των εκπαιδευτικών- αυξήθηκε κατακόρυφα. Αυτό που παρατηρήθηκε, επίσης, από τους δασκάλους των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν η αποδοχή (των παιδιών αυτών) και η αναγνώρισή τους από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι τους θεωρούσαν "ανεπίδεκτους μαθήσεως" και έλεγαν τη φράση: «*Αυτός δεν ξέρει να μιλά.*» Κατά συνέπεια βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτών, η οποία επηρέασε θετικά την αυτοεικόνα τους και σαφώς την καλύτερη επίδοση με αποτέλεσμα την απόσπαση επαίνων και θετικών σχολίων από τους δασκάλους τους.

Τα "παιχνίδια με τις λέξεις" έγιναν αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών αυτών και ανυπομονούσαν για το πότε θα επαναληφθούν. Παρατηρήθηκε, επίσης, θετική ανταπόκριση από τους γονείς, οι οποίοι αντιλήφθηκαν αλλαγές στην ομιλία των παιδιών στο σπίτι και στην ανάγνωση των κειμένων των σχολικών ή μη βιβλίων. Ο Δημήτ/λ/ης που δεν μπορούσε να προφέρει ορθά το όνομά του έμαθε να προφέρει ορθά την: /ξύστλα/ → /ξύστρα/, το /τλία/ → /τρία/ και το /τλαπέζι/ → /τραπέζι/.

Πλήρεις φθογγικές εικόνες, καθαρότητα και άνεση λόγου, ευχέρεια στην άρθρωση, σταθερός ρυθμός και ένταση στη φωνή ήταν το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της διαφοροποιητικής λειτουργίας των ήχων και της θετικής ψυχολογίας των μαθητών. Φάνηκε ότι δεν ήταν απαραίτητη η παρέμβαση του λογοθεραπευτή για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών των μαθητών αλλά η εξατομικευμένη και συστηματική θεραπευτική παρέμβαση του δασκάλου με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Θετική ανταπόκριση και ενθουσιασμός υπήρξε και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε

γνώριζαν τις θεραπευτικές μεθόδους σε τέτοιες περιπτώσεις φωνολογικών λαθών και ανεπαρκούς φωνολογικής επίγνωσης. Δυσκολίες διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και ευελιξίας στον καταμερισμό εργασιών, ξεπεράστηκαν σχετικά εύκολα και με άνεση αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα *111 ασκήσεις – δραστηριότητες για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης*. Η επιλογή των κατάλληλων ασκήσεων για κάθε περίπτωση φωνολογικής ανεπάρκειας, είναι στη διακριτική ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος όπως έχουμε προαναφέρει, θα λάβει υπόψη του ορισμένους παράγοντες. Να τονιστεί εδώ η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της επιστημονικής, συστηματικής και στοχευμένης εκπαίδευσης των δασκάλων για το συγκεκριμένο θέμα και γενικότερα σε θέματα *Αγωγής του Προφορικού Λόγου*.

Για την εισαγωγή ενός προγράμματος *Αγωγής του Προφορικού Λόγου* στην Εκπαίδευση θα πρέπει να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί), καθώς και οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής, οι δάσκαλοι των Τμημάτων Ένταξης και οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής. Η κατάρτιση και η εξοικείωση τους: *α)* με στοιχεία φωνολογίας – φωνητικής για την έκθεση του ορθού τρόπου παραγωγής των φθόγγων και τη διόρθωση της λανθασμένης άρθρωσης ή την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, *β)* με στοιχεία φυσιολογίας του αναπνευστικού συστήματος καθώς και *γ)* με στοιχεία ελληνικής γραμματικής και προσωδίας (ιδιότητες της φωνής και καλλιέργειά τους) θεωρείται πλέον αναγκαία από τις επιστημονικές αναζητήσεις.

Η ανάδειξη ενός δασκάλου με γνώσεις φωνολογίας και λογοπαιδαγωγικής, ο οποίος μέσα από την αγωγή, τη διδασκαλία, την άσκηση των μαθητών, τα επιστημονικά δεδομένα, θα συνδέσει την ορθή χρήση της γλώσσας με την επικοινωνία είναι το ζητούμενο της Εκπαιδευτικής Φωνολογίας[1] *(Educational Phonology).*

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού για αποτροπή γλωσσικών προβλημάτων και λαθών κατά την πορεία εξέλιξης των παιδιών 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 τους.

[1] Ο όρος *Εκπαιδευτική Φωνολογία* (Educational Phonology) εισάγεται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία κατά την παρούσα διδακτορική διατριβή.

Θεωρούμε απαραίτητο και προτείνουμε να προβλεφθεί ειδική ώρα *Αγωγής του Προφορικού Λόγου* στο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι δάσκαλοι στους στόχους και στην αξία της "*ορθής φώνησης*" προκειμένου να επιτευχθεί πλήρως ο τελικός σκοπός της γλώσσας που είναι η επικοινωνία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Τεστ Άρθρωσης: 336 καρτέλες με εικόνες φθόγγους της ελληνικής γλώσσας.
- Δείγμα καρτέλας με τις πραγματικές διαστάσεις της εικόνας (σε φύλλο Α4).
- Στάδια λειτουργικού Προγράμματος Φωνητικής – Φωνολογικής Συνειδητοποίησης και διόρθωσης (βλ. Κεφ. 10).

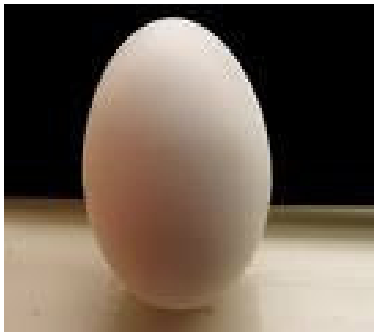
  Η προετοιμασία για την άρθρωση

  Στάδιο (δ2): Πρακτικές προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών (Γαβριηλίδου, 2003).
- 111 δραστηριότητες - φωνολογικές ασκήσεις για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης.

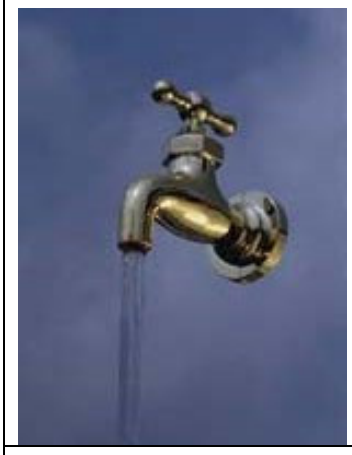
- ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ -

336 ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΦΘΟΓΓΟΥΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [α]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [β]

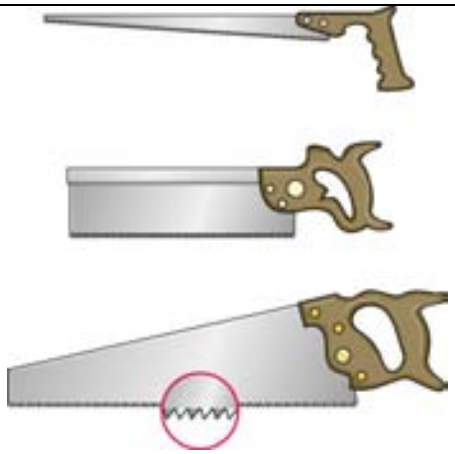
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [γ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [δ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ε]

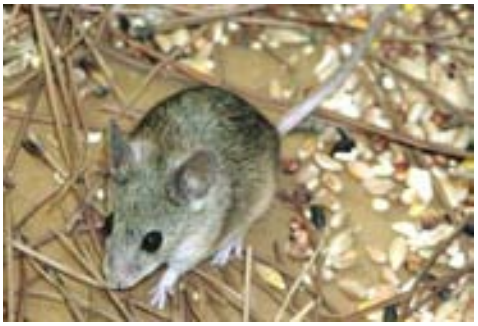
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ζ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ι]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [θ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [κ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [λ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [μ]

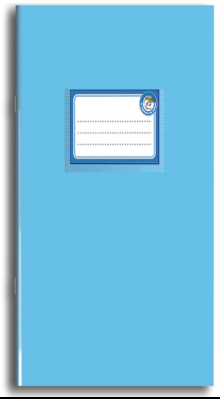
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ν]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ξ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ο]

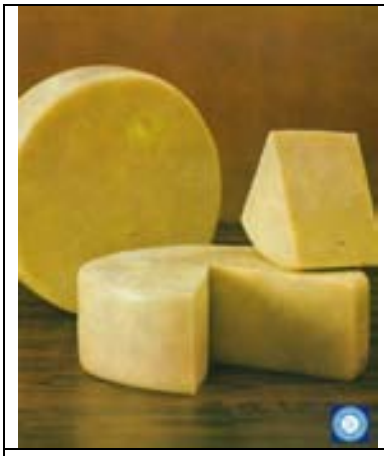
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [π]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ρ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [σ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [τ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [φ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [χ]

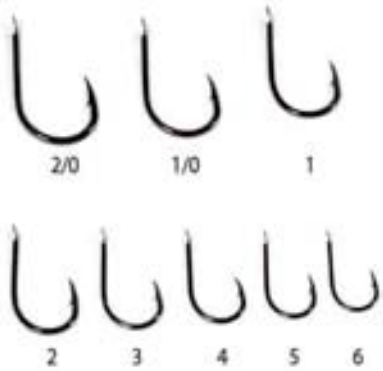
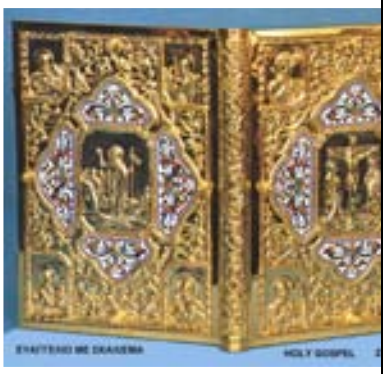
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ψ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [b]

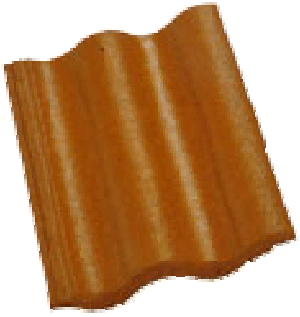
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [j]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [g]

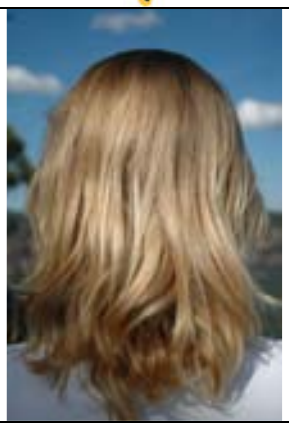
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ɟ]

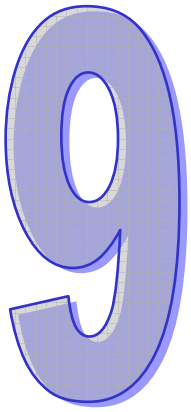
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [c]

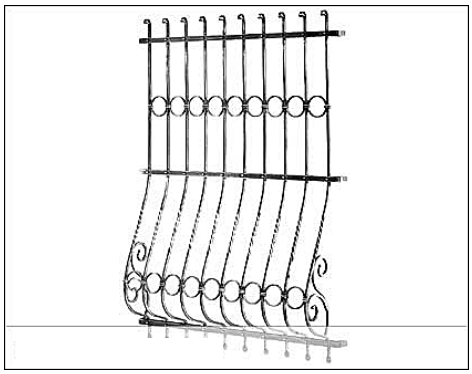
Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [λ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ɲ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ŋ]

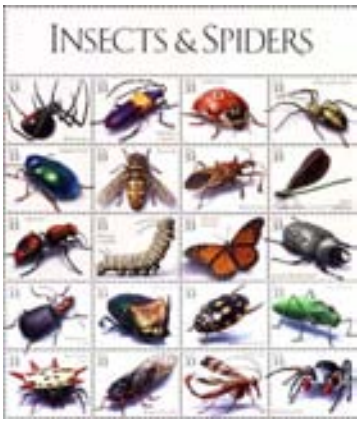
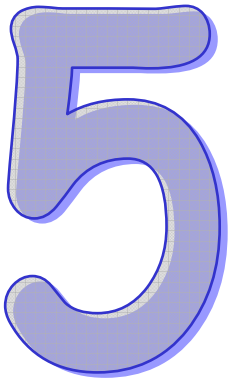
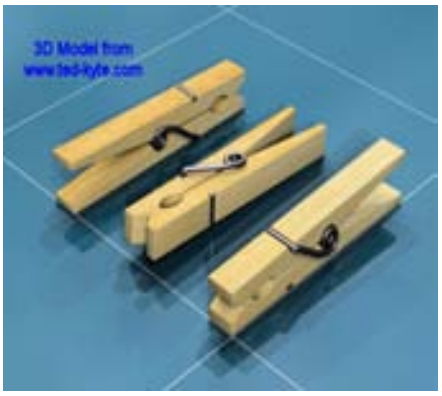
		

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ç]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [τσ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [τζ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ντ]

Καρτέλες με εικόνες για το φθόγγο [ου]

ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΡΤΕΛΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ (ΣΕ ΦΥΛΛΟ Α4), ΟΠΩΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΣΤΟ ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ

ΣΤΑΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ – ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

(ΒΛ. ΚΕΦ.10)

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΘΡΩΣΗ

Στάδιο (δ2). Πρακτικές προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών

Προβάλλω στρογγυλά και κλειστά τα χείλη.

Κινώ τη γλώσσα προς τα κάτω.

Κινώ τη γλώσσα προς τα πάνω.

Κινώ τη γλώσσα με κλειστά χείλη δεξιά – αριστερά.

Κινώ τη γλώσσα με κλειστά χείλη δεξιά – αριστερά.

Κινώ τη γλώσσα δεξιά – αριστερά.

Κινώ τη γλώσσα δεξιά – αριστερά.

Χαμογελώ με κλειστό το στόμα.

Χαμογελώ με ανοιχτό το στόμα.

Τεντώνω κλειστά τα χείλη μου.

Ανοίγω το στόμα μου πολύ και προφέρω [α].

Ανοίγω το στόμα μου μέτρια και προφέρω [ε].

Συγκρατώ με το πάνω χείλος ένα μολύβι.

Διπλώνω και μασώ τα χείλη μου.

Μετακινώ τη γλώσσα προς τα πίσω.

Μετακινώ τη γλώσσα προς τα μπρος.

Ανοίγω το στόμα λίγο και προφέρω [ι].

Αναπνοές και μασάζ μύτης.

Γεμίζω το στόμα μου με νερό.

Κάνω φούσκες με καλαμάκι για εξάσκηση αναπνοής.

Εισπνέω αέρα με καλαμάκι για μετακίνηση χαρτιού.

Εισπνέω αέρα με καλαμάκι για μετακίνηση χαρτιού.

Συγκρατώ χαρτί στα χείλη μου εισπνέοντας αέρα από το στόμα.

Στηρίζω χαρτί στον τοίχο με φύσημα.

Μετακινώ χάρτινα καραβάκια με φύσημα.

Συγκρατώ τροφή με τα δόντια.

Συγκρατώ τροφή με τα χείλη.

Ψαρεύω με καλαμάκι εισπνέοντας αέρα.

Ακολουθώ διαδρομές με μέλι με τη γλώσσα.

Γλείφω μέλι με τη γλώσσα κυκλικά γύρω από τα χείλη.

Γλείφω μέλι με τη γλώσσα κυκλικά γύρω από τα χείλη.

Κάνω αναπνοές και μασάζ μύτης.

Άσκηση για το λαιμό.

Ασκήσεις για το λαιμό με κλίσεις του κεφαλιού.

Ασκήσεις για το λαιμό με κλίσεις του κεφαλιού

111 Δραστηριότητες - Φωνολογικές ασκήσεις για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης

1. Αν ο μαθητής αντικαθιστά γράμματα (π.χ. το /δ/ με το /β/), απαιτούνται ασκήσεις με συλλαβές (δραστηριότητες αποκωδικοποίησης) που περιλαμβάνουν αυτά τα γράμματα. όπως οι παρακάτω:

Ζητάμε από το μαθητή να διαβάσει όλες τις συλλαβές που προκύπτουν από τη σύνθεση του /δ/ με όλα τα φωνήεντα και αντίστοιχα αυτές του /β/. π.χ.

δα	δο	δι	δη	δυ	δε	δω	δου
βα	βο	βι	βη	βυ	βε	βυ	βου

Να διαβάσει ανά ζεύγος συλλαβές με το ίδιο ή διαφορετικό φωνήεν. π.χ.

δα-βα	δο-βο	δι-βι	δη-βη	δυ-βυ	δε- βε	δω-βο	δου-βου
δα-βο	δο-βι	δι-βα	δη-βε	δυ-βω	δε-βη	δω-βυ	δου-βα

Να διαβάσει κατά τριάδες ή τετράδες τις συλλαβές ή όλες ανακατεμένες

δα-βα-δω	δη-βα-βε	δι-βω-δο	δυ-βο-δε	βι-δω-βη	δου-βο-βου

δη-βε-βα-δυ	βο-δι-δε-βω	δα-βι-δω-βυ	δο-βη-δη-βω
δα – βι – βα – δο - δε - βε - δω – δυο – βη – βυ – δι- βο - βω – δη – δυ - βου			

2. Ζητάμε από τον μαθητή να διακρίνει σε συλλαβές λέξεις που ακούει: π.χ. πόσες φωνές ακούς στη λέξη *δέμα*; Στη λέξη *πόδι*; Στη λέξη *μολύβι*; Στη λέξη *ποδήλατο*;

3. Να συγκρίνει και να επισημάνει τη διαφορά δύο λέξεων που διαφέρουν μόνο σ' ένα φώνημα π.χ. άκουσε τις λέξεις που θα σου λέω δύο - δύο. Πες μου αν οι λέξεις είναι ίδιες ή όχι.

λάδι - χάδι	κανέλα - κασέλα
φάρος - βάρος	ρακέτα - ζακέτα
άλμα - άρμα	χέρι - χέλι
ρόδα - μόδα	βάθος - λάθος
ταβάνι - χαβάνι	πόδι - βόδι

Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί φράσεις των οποίων το νόημα ανατρέπεται από τη χρήση παρωνύμων ή φωνητικά παραπλήσιων λέξεων όπως: «Στην άκρη του λιμανιού της πόλης αναβοσβήνει κάθε βράδυ ένας ψηλός **β**άρος». «Έκανε πολύ κρύο το βράδυ και το αγόρι φόρεσε τη **ρ**ακέτα του». Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να προβούν σε ανάλογες επινοήσεις, κάτι που τα ενθουσιάζει. Έτσι, επιδεικνύουν εντυπωσιακή λεκτική δημιουργικότητα που αποδεικνύει την ετοιμότητα τους ως προς τις ηχητικές γλωσσικές ποικιλίες.

4. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει καταφατικά ή αποφατικά ως προς την ομοιότητα των φωνημάτων των παρακάτω συλλαβών:

τα - **τ**ο	ΝΑΙ
τ**α** - ν**α**	ΝΑΙ
τι - να	ΟΧΙ
μας - **μ**εν	ΝΑΙ
π**ε**ς - μ**ε**ν	ΝΑΙ
πω**ς** - γη**ς**	ΝΑΙ
μας - τον	ΟΧΙ

5. Να απαντήσει ανάλογα ως προς την ομοιότητα συλλαβών στις λέξεις:.

γ**ά**λα - γ**ά**τα	ΝΑΙ
δέμα - σύκο	ΟΧΙ
μέ**ρα** - χώ**ρα**	ΝΑΙ
μέλι - χώμα	ΟΧΙ

6. Να σχηματίζει φράσεις από λέξεις οι οποίες εμπεριέχουν το ζητούμενο φώνημα, του είναι οικείες και δίδονται προφορικά:

π.χ. /δ/ → λουλούδι /β/ → καράβι

Κάνε μία φράση που να έχει τη λέξη «*λουλούδι*» και μία που να έχει τη λέξη «*καράβι*».

7. Να θέσει σε παρένθεση συλλαβή της οποίας τα φωνήματα διαφοροποιούνται από τις άλλες:

π.χ. μ**ε** - σ**ε** - (δα)

κο - (τι) - **κ**ε

(τι) - β**ο** - δ**ο**

θε - (φο) - **θ**ι

8. Να πράξει το ίδιο σε λέξη που δε διαθέτει καμία όμοια συλλαβή με τις λοιπές:

π.χ. **γά**λα - **γά**τα - (μέλι)

(μάτι) - **δέ**κα - **δέ**μα

ξύ**λο** - (γάτα) - μή**λο**

βό**δι** - πό**δι** - (πουλί)

9. Να αναπαράγει σειρά τριών λέξεων που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα ή την ίδια συλλαβή, όπως δίδονται προφορικά:

π.χ. θα σου λέω λέξεις, θα τις ακούς προσεκτικά και μετά θα τις επαναλαμβάνεις και εσύ με την ίδια σειρά

δέντρο - **δε**λφίνι - **δε**κάδα

βάζο - **βα**ρέλι - **βα**λίτσα

καράβι - **κα**ραμέλα - **κά**στρο

θέατρο - **θε**ρμόμετρο - **θε**ρμάστρα

10. Να εντοπίσει φώνημα σε μία σειρά λέξεων που δίδονται προφορικά , π.χ. /θ/

Π.χ. θα σου λέω λέξεις κι αν ακούς τον ήχο [θ] θα σηκώνεις το χέρι:

κεφάλι κά**θ**ισμα

καλά**θ**ι **θ**ερμός

κι**θ**άρα βυ**θ**ός

θάλασσα γρίφος

καφές λά**θ**ος

στροφή φεγγάρι

11. Να επιλέγει μεταξύ τριών τη λέξη που διαθέτει το ίδιο αρχικό σύμφωνο με τη λέξη στόχο:

π.χ. λάδι ⟶ βόδι ζώνη **λίμνη**

ξύλα ⟶ γιαγιά **ξιφίας** τζάκι

ρολόι ⟶ **ρακέτα** λεμόνι δωμάτιο

φρένο ⟶ θέατρο τρένο **φανάρι**

12. Να επιλέγει μεταξύ τριών τη λέξη που διαθέτει το ίδιο τελικό σύμφωνο με τη λέξη στόχο:

π.χ. σκορ ⟶ στοπ μπολ **σπορ**

πως ⟶ ουφ **φως** τον

13. Αφού καταργήσει το αρχικό σύμφωνο, να προφέρει το υπόλοιπο που συνιστά μία λέξη:

π.χ. παλάτι - αλάτι / σαύρα - αύρα

14. Να εντοπίζει μεταξύ τριών, τη λέξη της οποίας το αρχικό σύμφωνο διαφέρει από το αντίστοιχο της λέξης στόχου:

π.χ. βάρκα: βάζο βαρέλι **σάκα**

15. Να εντοπίζει από ομάδα τεσσάρων λέξεων αυτήν της οποίας το αρχικό σύμφωνο διαφέρει:

π.χ. δέμα, δέντρο, δελφίνι, **βίδα**

16. Να εντοπίζει από ομάδα τεσσάρων λέξεων αυτήν της οποίας το τελικό σύμφωνο διαφέρει:

π.χ. τρακτέρ, σταρ, ασανσέρ, **καφές**

17. Να προσθέσει ήχους και να προφέρει ό,τι προκύψει, το οποίο συνιστά μία λέξη:

π.χ. Έχω τη λέξη «κούπα». Τι θα προκύψει αν προσθέσω μπροστά το /σ/; ή Έχω τη λέξη «ράσο». Τι θα προκύψει αν προσθέσω μπροστά το /π/;

18. Να αναφέρει για παράδειγμα φαγητά που αρχίζουν από /β/ ή /φ/, αν συγχέει αυτά τα δύο σύμφωνα:

π.χ. βλήτα, φακές κ.λπ.

19. Να χρησιμοποιηθούν εικονογραφημένες καρτέλες που περιέχουν αντικείμενα με τους προς εξάσκηση ήχους με τη μορφή παιχνιδιού όπου θα συμμετέχουν δύο παιδιά ή το παιδί κι δάσκαλος:

Οργανώνουμε λοιπόν για τα παιδιά ένα παιχνίδι με καρτέλες. Μοιράζουμε από έξι σε καθένα, ενώ κάποιες είναι όμοιες. Αφού τα παιδιά ρίξουν με το ζάρι, προσφέρεται η δυνατότητα σε όποιο φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό να ξεκινήσει ζητώντας από τον διπλανό του μία κάρτα όμοια με κάποια από τις δικές του. Αν έχει ο συμπαίκτης του όμοια σχηματίζει ζευγάρι με κάποια από τις δικές του και συνεχίζει τοποθετώντας τις δύο όμοιες κάρτες μπροστά του γυρισμένες ανάποδα. Αν όμως ο συμπαίκτης δε διαθέτει κάποια όμοια ,ο πρώτος παίχτης χάνει τη σειρά του και συνεχίζει ο επόμενος. Όποιος συγκεντρώσει τις περισσότερες όμοιες κάρτες κερδίζει.

20. Ο καθρέπτης προτείνεται προκειμένου το παιδί να δει τις κινήσεις των αρθρωτών του συγκρίνοντας τες με αυτές του εκπαιδευτικού. Η χρήση της αφής επίσης, επιτρέπει να εντοπιστούν τα όργανα εκείνα που συμμετέχουν κατά την παραγωγή ορισμένων φθόγγων. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της διάκρισης μεταξύ ηχηρών / άηχων φθόγγων ή ρινικών / στοματικών φθόγγων επιτυγχάνεται με τη συνδρομή της αφής. (άγγιγμα του μήλου του Αδάμ κατά την παραγωγή άηχων / ηχηρών συμφώνων ή της ρινικής κοιλότητας κατά την παραγωγή ρινικών συμφώνων).

21. Παροτρύνεται ο μαθητής να τροποποιήσει έναν φθόγγο για να παραχθεί ένας άλλος κοντινός στον πρώτο. π.χ. ξεκινώντας από τον φθόγγο [α] καταλήγουμε στο φθόγγο [ε] κλείνοντας το στόμα μας.

22. Ο μαθητής, αφού δει εικόνες γνωστών του αντικειμένων, καλείται να επιλέξει τη συλλαβή με την οποία αρχίζει ή τελειώνει ή εμπεριέχεται στη λέξη - εικόνα, ανάμεσα σε τέσσερις ή πέντε συλλαβές.

π.χ.

σο σε σι σου σα

δο δε δα δι δω

23. Ο μαθητής, αφού δει εικόνες γνωστών του αντικειμένων καλείται να γράψει δίπλα την πρώτη συλλαβή ή την τελευταία ή κάποια που να εμπεριέχεται στη λέξη - εικόνα.

24. Ο μαθητής καλείται να βρει και να κυκλώσει συλλαβές που του ζητούνται, από κάρτες με πολλές συλλαβές γραμμένες με διαφορετικό τύπο γραμμάτων και χρώμα.

π.χ. Κύκλωσε τη συλλαβή /βα/

σα δι βα νι μο νη κο χε γυ βα κη ρε κυ σε

βα νη μω βα ρε κε χα δα κα βω μο σα

βα λα λο φε γω βα βο

Κύκλωσε τις συλλαβές /βη/ και /θη/

βα ση φη βη ση δα ζα δη βη θη βη φη
θη βη ση δη θη βη δη θη θη δη φη πη φη
βη ση θη φη φη θη βη θη θη βη βη θη ζη
κη

25. Ο μαθητής καλείται να ενώσει γράμματα σε κάρτα, ώστε να σχηματίζονται συλλαβές. Τα γράμματα μπορούν να γραφτούν ποικιλοτρόπως ακόμη και ως κεφαλαία, εφόσον έχουν διδαχθεί.

π.χ. κύκλωσε όλα τα /β/ και τα /α/ για να σχηματιστούν συλλαβές

ω β α ξ σ η υ α ι β ε ζ ο θ
κ δ α β α λ β δ α τ ζ φ ρ
ω γ δ α κ ψ φ ζ β α ξ μ θ

26. Ο μαθητής καλείται να κυκλώσει ή να υπογραμμίσει ζεύγη συλλαβών με μικρά ή κεφαλαία των οποίων οι συλλαβές είναι ίδιες.

π.χ. ΒΑ – θα ΦΗ - ΘΗ <u>ΒΑ - βα</u> <u>ρω – ΡΩ</u> σω –ΡΕ γι - Ζη <u>ΛΕ – λε</u> ΘΑ – δα

27. Ο μαθητής καλείται να κυκλώσει έναν ή δύο φθόγγους, όπου αυτοί εντοπίζονται σε ένα κείμενο.

π.χ. κύκλωσε όλα τα /ρ/ και τα /λ/ στο παρακάτω κείμενο:

Τι ουρά να μου ταιριάζει;
Φουντωτή ή πουπουλένια;
Παρδαλή ή λουλουδένια;
Μια ουρά με μαύρες βούλες
ή με κόκκινες καρδούλες;

28. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει μικρές, τετράγωνες κάρτες που εικονίζουν λέξεις πάνω σε χαρτόνι με τετράγωνα που περιέχουν κάποια συλλαβή των εικονιζόμενων λέξεων.

π.χ. σε περίπτωση αντικατάστασης των φθόγγων /β/, /δ/

δε	βα
δα	βι
βα	δω

29. Ο μαθητής καλείται να χωρίσει σε συλλαβές ή φθόγγους λέξεις που του δίνονται προφορικά ή σε εικόνες.

π.χ.

βόδι ⟶ /β/ /ο/ /δ/ /ι/, ⟶ /σ/ /π/ /α/ /θ/ /ι/

30. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει λέξεις ή εικόνες που αντιστοιχούν στις λέξεις, συνθέτοντας φθόγγους που του δίνονται προφορικά με ρυθμό έναν φθόγγο ανά δευτερόλεπτο (να πει προφορικά τη λέξη ή να εντοπίσει την εικόνα μεταξύ άλλων).

π.χ. /δ/ – /ι/ – /ν/- /ω/ (δίνω) δέκα <u>δρόμος</u> <u>δώρο</u> δαδί βάζο βάφω <u>δακτυλίδι</u> δάσος βήχας δήμος <u>ρόδα</u> βέλος βόδι

31. Ο μαθητής καλείται να επαναλάβει μία λέξη που του δόθηκε προφορικά αλλάζοντας έναν φθόγγο.

π.χ. Πες /κλώσσα/ αλλάζοντας το /κ/ με το /γ/ (πρέπει να πει /γλώσσα/) ή αν στη λέξη /πόδι/ αλλάξουμε το /π/ με το /β/ /πόδι/ ⟶ /βόδι/.

32. Ζητείται από τον μαθητή να εξηγήσει πως θα αλλάξει μία λέξη, εφόσον παραλειφθεί ένα μέρος της (άσκηση αφαίρεσης φωνολογικών στοιχείων).

π.χ. Τι θα γίνει το *παλάτι* αν χάσει το /π/; (αλάτι)

Τι θα γίνει η *δασκάλα* αν χάσει το /δα/; (σκάλα)

Τι θα γίνει ο *παπαγάλος* αν χάσει το Γάλλος; (παπάς)

Τι θα γίνει η *σκούπα* αν χάσει το /σ/; (κούπα)

Τι θα γίνει ο *γάμος* αν χάσει το /γ/; (άμμος)

33. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει ένα φώνημα, αφού μας ακούσει να προφέρουμε μία λέξη.

π.χ. Ακούς /α/ στη λέξη «τραπέζι» και πού;

Ακούς /β/ στη λέξη «καράβι» και πού;

34. Ο μαθητής σε άσκηση συλλαβισμού καλείται να μαντέψει τη δεύτερη συλλαβή λέξης, αφού εμείς προφέρουμε την πρώτη. Ενδέχεται να υπάρχουν περισσότερες από μία εκδοχές (συνδυασμοί).

π.χ. γλα → στρα
γλα → ρος

	κλα
	πα
	πι
	τι
κου	τα
	βας
	κι
	νια
	τος

35. Άσκηση φωνημικής ανάλυσης αποτελεί η διαδοχική παράλειψη φωνημάτων μίας λέξης.

π.χ. δαχτυλίδι αχτυλίδι χτυλίδι τυλίδι υλίδι λιδι ιδι δι ι

36. Ο μαθητής καλείται να αναφέρει λέξεις που αρχίζουν, περιέχουν ή τελειώνουν στην ίδια συλλαβή π.χ. το /θα/.

37. Ο μαθητής καλείται να ονομάσει συμμαθητές του, των οποίων τα ονόματα αρχίζουν από /κ/ ή εμπεριέχουν για παράδειγμα το /β/. Μπορούμε να ρωτήσουμε κι ως εξής: «Ποιος αρχίζει από /α/ ο Αντώνης ή ο Κώστας;».

38. Ο μαθητής καλείται να βρει τη λέξη ή το φώνημα που λείπει από μία λέξη την οποία προφέρουμε αργά και καθαρά αλλά παραλείπουμε ένα φώνημα (π.χ θα//ασσα, τ//ενο) (/λ/, /ρ/).

39. Ο μαθητής καλείται να επεκτείνει μία μικρή πρόταση ή να την εμπλουτίσει με σειρά προσδιορισμών ώστε να δημιουργηθεί μία επαυξημένη, σύνθετη πρόταση (μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε βοηθητικές ερωτήσεις όπως: πότε, ποιος, πώς, πού, με ποιον κ.λπ.).

π.χ. ποτίζω ⟶ Κάθε πρωί ποτίζω μαζί με τον πατέρα μου τα λαχανικά που έχουμε φυτέψει στον κήπο δίπλα στο σπίτι μας.

40. Ο μαθητής καλείται να φτιάξει μία ακροστιχίδα με το όνομα του (π.χ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ), ωστόσο όλες οι λέξεις κάθε στίχου πρέπει να αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

π.χ. **Α**γγίζει **α**ράχνες
Πίνει **π**ορτοκαλάδα
Οδηγεί **ό**νειρα
Σβήνει **σ**ήματα
Τρέχει **τ**ραγουδώντας
Ονειρεύεται **ό**στρακα
Λιγουρεύεται **λ**άχανα
Οργώνει **ό**σπρια
Σερβίρει **σ**ταφύλια

41. Ο μαθητής υποβάλλεται σε πέντε ερωτήσεις - ορισμούς λέξεων - αντικειμένων που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα.

π.χ. /δ/
Τα πουλιά φτιάχνουν φωλιές στα κλαδιά του ……
Αυτός που έχει πολύ δύναμη ……
Όταν γιορτάζουμε μας κάνουν ……
Το αυτοκίνητό μας κινείται πάνω σ' αυτόν ……
Μας κάνει μάθημα ……

42. Οι μαθητές, ενώ κινούνται ελεύθερα στον χώρο, καλούνται να αγγίξουν ένα αντικείμενο που εμπεριέχει ένα φώνημα, ακριβώς τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός χτυπώντας παλαμάκι προφέρει το φώνημα αυτό. Κερδίζουν πόντους ανάλογους με τις φορές που επαναλαμβάνεται το φώνημα στη λέξη.
π.χ. ένας πόντος για το *ποτήρι*, δύο πόντους για το *παπί* κλπ.

43. Ο μαθητής πρέπει να συλλέξει όσα αντικείμενα αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, ξεχωρίζοντας τα ανάμεσα σε εικόνες ή αντικείμενα που βρίσκονται απλωμένα στο πάτωμα κι αρχίζουν από ένα φώνημα π.χ. το /δ/ αλλά όχι από την ίδια συλλαβή π.χ. /δα/, /δε/, /δι/, /δου/.
π.χ. /δε/ (δέντρο, δελφίνι, δέμα, δέκα, κλπ.).

44. Οι μαθητές καλούνται να βοηθήσουν τον αστυνόμο Σαΐνη να εντοπίσει ποια γράμματα έκλεψε ο κλέφτης και από πού, στην ιστορία που μόλις άκουσαν, όπου ένας φοβερός κλέφτης δεν οικειοποιούνταν κοσμήματα, αλλά γράμματα από βιβλία.

π.χ. Τι είναι μια *κουβάγια*; ένα *σίβιο*; μια *κούδα*; ένα *λούδι*; ένα *ράβι*; μια *καρονάδα*;

45. Καλούνται οι μαθητές ενώνοντας συλλαβές να συγκροτήσουν λέξεις μέσω αινιγμάτων.

π.χ. Αν ενώσω δύο /για/, παραμύθια λέει πολλά. Ποια είναι; (γιαγιά)

Με το /κο/ και με το /τα/ έχει πάντα φρέσκα αυγά. Τι είναι; (κότα)

Αν στο /που/ βάλω ένα /λι/ τραγουδάει στο κλουβί. Τι είναι; (πουλί)

ή με άλλη μορφή όπως:

Την έχουμε στο στόμα και μιλάμε
μα αν κάτι της αλλάξεις
μας δίνει αυγά και τα κλωσσάμε
(γλώσσα – κλώσσα)

Η ροδιά τα κάνει αυτά
μα αν κάτι τους αλλάξεις
περπατάνε μια χαρά
(ρόδια – πόδια)

Το χει ο λύκος στην αρχή
η φάλαινα στη μέση
η Κούλα το χει μια φορά
και το λουλούδι δύο Τι είναι; (το /λ/).

46. Καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν λέξεις που εμπεριέχουν ίδια γράμματα αλλά σε διαφορετική αλληλουχία.

π.χ. μήνα – νήμα - αμήν
ημέρα – ήρεμα
μύθος - θυμός
ζάρι – ρίζα
παπί - πίπα
πίτσα – πίστα
μύθος - λίθος

ή λέξεις που παρουσιάζουν ομοηχία

π.χ. ψέμα – δέμα, τρένο – φρένο,

πόδι - ρόδι, κάλτσα - σάλτσα,

πόρτα - χόρτα.

47. Καλείται ο μαθητής να ενώσει εικόνες που παραπέμπουν σε λέξεις με ένα κοινό χαρακτηριστικό: αρχίζουν από το ίδιο γράμμα ή περιέχουν το ίδιο γράμμα ή αρχίζουν από την ίδια συλλαβή ή τελειώνουν στην ίδια συλλαβή ή περιέχουν την ίδια συλλαβή ή ομοιοκαταληκτούν ή τονίζονται στην ίδια συλλαβή.

π.χ. στις παρακάτω εικόνες, ένωσε τις λέξεις που *αρχίζουν από /ξ/*

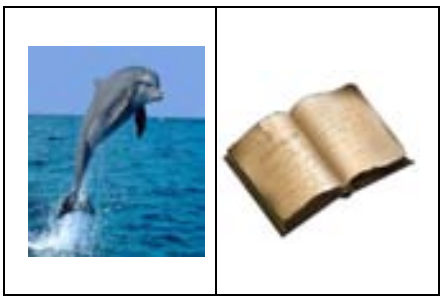
48. Ο μαθητής καλείται να γράψει σε χαρτί με βάση εικόνες που του δίνουμε το αρχικό γράμμα της λέξης που εικονίζεται ή το τελικό γράμμα ή την αρχική συλλαβή ή την τελική συλλαβή ή μια συλλαβή από τη μέση ή όλα τα σύμφωνα ή όλα τα φωνήεντα ή τα τρία πρώτα γράμματα κ.λπ.

49. Ο μαθητής καλείται να αναφέρει λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, σύμπλεγμα ή συλλαβή στην οποία σταμάτησε ρουλέτα, στο δίσκο της οποίας έχουμε γράψει τα 24 γράμματα ή συλλαβές και συμπλέγματα.

50. Ο μαθητής καλείται να βρει όσες περισσότερες λέξεις που αρχίζουν π.χ. από το /β/ ή το /δα/ για όσο παραμένει αναμμένο ένα σπίρτο που μόλις ανάψαμε.

51. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει κάρτες με εικόνες, σε ένα ντόμινο, με τέτοιο τρόπο, ώστε να τοποθετούνται δίπλα τα μέρη εκείνων που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα ή συλλαβή ή να τελειώνουν στην ίδια συλλαβή.

π .χ.



52. Ο μαθητής καλείται να ενώσει το γράμμα με την εικόνα η οποία αρχίζει με αυτό ή το εμπεριέχει, από σύνολα εικόνων και γραμμάτων που του δίνουμε.

π.χ.

κ

τ λ β ξ

σ

53. Καλείται ο μαθητής να βρει λέξεις και να συμπληρώσει κενά λέξεων, αφού παρατηρήσει μία σύνθετη εικόνα στην οποία αναπαριστώνται οι λέξεις αυτές.

μ _ ά _ _ κολύ_ _ ι

(μπάλα) (κολύμπι)

54. Καλείται ο μαθητής να ενώσει τα κατάλληλα γράμματα από ένα σύνολο που του δίνεται για να σχηματιστεί μία λέξη την οποία δείχνει εικόνα που επίσης του δίνεται.

π.χ.

ρ δ φ

γ ο ε κ α υ λ

55. Ζητείται από τον μαθητή να συμπληρώσει τη συλλαβή που λείπει από λέξεις που του δίνονται και που αναπαριστώνται σε σύνθετη εικόνα που επίσης του δίνεται.

π.χ. παι _ _ _ σκύ_ _ _ _ _ βλίο

(παιδιά) (σκύλος) (βιβλίο)

56. Οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν μία λέξη που ο εκπαιδευτικός σκέπτεται και σταδιακά αποκαλύπτει ένα ένα τα φωνήματα που τη συναποτελούν.

π.χ. Ο δάσκαλος λέει: β – τα παιδιά λένε: βέλος

Ο δάσκαλος λέει : βα - τα παιδιά λένε: βάζο

Ο δάσκαλος λέει: βαρ - τα παιδιά λένε: βάρος

Ο δάσκαλος λέει: βαρε - τα παιδιά λένε: βαρέλι

57. Οι μαθητές καλούνται να επαναλάβουν ποίημα που τους διαβάσαμε με έντονη την παρήχηση ενός φωνήματος (π.χ. /δ/) παραλείποντας το φώνημα αυτό ή να βρουν λέξεις παραλείποντας αυτό ή άλλα φωνήματα.

π.χ. Αν δεν είχαμε το /δ/
θα γινόταν μια κατσάδα
/*ρόμο*/ θα ' λεγαν το /*δρόμο*/
και /*αμπάδα*/ τη /*λαμπάδα*

58. Ένας μαθητής ορίζεται ως μία συγκεκριμένη κατάληξη και αναζητά ανάμεσα στα παιδιά- φωνήματα, εκείνα με τα οποία ταιριάζει.

π.χ. το παιδί με την κατάληξη /-εμα/ δοκιμάζει διάφορα φωνήματα και βρίσκει ότι ταιριάζει με τα παιδιά – φωνήματα /ρ/ (ρέμα), /δ/ (δέμα), /ψ/ (ψέμα).

59. Οι μαθητές καλούνται να βρουν λέξη που ομοιοκαταληκτεί με αυτήν που τους δόθηκε.

π.χ. Ο δάσκαλος λέει: κότα και τα παιδιά λένε: μπότα, φώτα, μπισκότα κλπ

60. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν λέξη που τους δόθηκε. Στη συνέχεια καλούνται να εντοπίσουν από ομάδα τριών που τους δίνεται προφορικά ή γραπτά, τη λέξη που θυμίζει ακουστικά την πρώτη. Οι λέξεις μπορούν να αντικατασταθούν από εικόνες. Ενδείκνυται οι τρεις λέξεις επιλογής να ανήκουν στην ίδια κατηγορία, ώστε πιθανή σημασιολογική συνάφεια να μη δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές.

π.χ.

βέρα:	νύχτα	μέρα	μεσημέρι
σκούπα:	φλυτζάνι	πιάτο	κούπα
πόρτα:	χόρτα	λουλούδια	δέντρα
ψάρι:	κουβέρτα	μαξιλάρι	σεντόνι

61. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε περιοδικά και να κόψουν ζευγάρια λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.

π.χ. αν κόψουν ένα *βόδι*, βάζουν δίπλα ένα *πόδι*, αν κόψουν ένα *σκυλάκι* βάζουν δίπλα ένα *γατάκι* ή ένα *παιδάκι*.

62. Ένα χαρτόνι χωρίζεται σε δώδεκα τετράγωνα, το καθένα από τα οποία περιέχει μία λέξη. Οι λέξεις που εναλλάσσονται στα τετράγωνα είναι δύο και διαφέρουν κατά ένα γράμμα (όχι το αρχικό). Οι λέξεις αυτές γράφονται σε δύο χωριστές κάρτες και δίνονται στους μαθητές. Εκείνοι καλούνται να περπατήσουν πάνω στο χαρτόνι, πατώντας μόνο στα τετράγωνα όπου αναγράφεται η λέξη της κάρτας τους. Αν αποτύχουν, χάνουν τη σειρά τους.

Παράδειγμα με *ζευγάρια λέξεων*:

βάρος – βάθος
σκαλί – σκυλί
κουπί – κουτί
βάζω – βάφω
σκύλος - στύλος

γίδια – φίδια
μπάρα – μπάλα
άσπρο – άστρο
κλίμα - κρίμα

ή τριάδες:

βάρκα - μάρκα - σάρκα
γόμα – γόβα - γόπα
θράσος - κράνος - χρόνος

63. Οι μαθητές καλούνται να χωρίσουν σε δύο τμήματα λέξεις που μπορούν να χωριστούν. Οι νέες λέξεις που προκύπτουν πιθανώς να μη διαθέτουν σημασιολογική συνάφεια με την αρχική.

π.χ. πρασινοκόκκινος → πράσινος κόκκινος
Σαββατοκύριακο → Σάββατο Κυριακή
τριανταφυλλιά → τριάντα φιλιά
μετάξι → με τάξη
μεταξύ → με ταξί
μεγάλο → με Γάλλο
ζυμώνει → ζει μόνη

64. Καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν κρυμμένες λέξεις σε άλλες χωρίς νοηματική σύνδεση με τις αρχικές.

π.χ.

επι<u>στολή</u> → στολή
δα<u>σκάλα</u> → σκάλα

κομμάτι → μάτι

παπαγάλος → Γάλλος

κουφέτα → φέτα

μαχαίρι → χέρι

πατέρας → τέρας

αχλάδι → λάδι

ταξίδι → ξύδι

καμήλα → μήλα

τετράδιο → ράδιο

χωράφι → ράφι

65. Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν αντικείμενα που παραπέμπουν σε λέξεις (ονόματα αυτών των αντικειμένων) που τους δώσαμε.

π.χ. [ ] μπάλα [ ] ρολόι

66. Οι μαθητές καλούνται να ενώσουν τις κατάλληλες λέξεις από τις δοθείσες, προκειμένου να σχηματιστεί μία λογική πρόταση.

π.χ.

Το		τρέχει	μήλα
		γράφει	γάλα
Τα	**μωρό**	πηδά	παιχνίδι
Τη		πίνει	δώρο

67. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν σωστά δύο λέξεις με πολλά κοινά γράμματα με τις αντίστοιχες εικόνες που τους δίνονται.

π.χ.

πόδι

ρόδι

ρόδι

πόδι

πόδι

ρόδι

68. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα διαφορετικά, εναλλακτικά κενά λέξης η οποία απεικονίζεται σε καρτέλα που του δίνεται.

π.χ.

θ ε _ _ _ _ _ τρ_

_ ερμ _ _ _ τ_ ο

_ ε _ μ _ μ _ τ _ ο

69. Οι μαθητές καλούνται να υπογραμμίσουν τη λέξη που απεικονίζεται μέσα από μία ομάδα λέξεων με πολλά κοινά γράμματα.

π.χ.

μέρα

μέρη

μωρέ

μωρό

δώρο

μύρο

70. Οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν δύο ίδιες λέξεις εκ των οποίων η μία εκδοχή δίδεται με μορφή κεφαλαίων ενώ η δεύτερη εντάσσεται σε μία ομάδα λέξεων γραμμένων με μικρά, οι οποίες διαθέτουν πολλά κοινά γράμματα.

π.χ. Β Ι Δ Α

βόδι, δαδί, βίλα, βάζο, βίδα, γίδα, δάδα

71. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν με ομοιόμορφο τρόπο λέξεις οι οποίες είναι γραμμένες με μεικτό τρόπο κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων.

π.χ. ΜΗΛο τρΑπέζι τάΞη σουΒλάκι βιβΛίο

72. Οι μαθητές καλούνται να ενώσουν μία αρχική συλλαβή που τους δίνεται με μία από άλλες τρεις που επίσης τους δίνονται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να σχηματιστεί λέξη.

π.χ.

	βι		λα
κα	πε	**φρα**	χτης
	δρο		ντο

73. Οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν μία συγκεκριμένη λέξη μέσα από μία ομάδα πολλών λέξεων που μοιάζουν, αλλά γραμμένων με διαφορετικά μεγέθη γραμμάτων.

π.χ. κύκλωσε όπου λέει «ψαλίδι»

ψαράς, ψήνω, ψητό, ράψε, ταψί, ψάρια, ψαρός,
ψαράκι, ψαλίδι, ψάλλω, ψάλτης, κόψιμο, ψέμα, ψαλτήρι
ψάχνω, ψέματα, ψαλίδι, ψαλμωδία

74. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν δύο ομάδες συλλαβών που τους δίνονται έτσι ώστε να προκύπτουν λέξεις.

π.χ.

βε	νη
γα	φες
λε	τα
κα	λος
μα	ξη
ζω	λια

75. Οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν συλλαβές που τους δίνονται έτσι ώστε να συγκροτούνται δισύλλαβες και να τις γράψουν.

π.χ.

τε τι τω τω τα πε πι πο πα

1……	3…….	5……
2……	4…….	6……

76. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν μικρές προτάσεις ανάποδα.

π.χ. Το παιχνίδι μου αρέσει ⟶ Αρέσει μου παιχνίδι το

77. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν γλωσσοδέτες με έντονες παρηχήσεις που καθιστούν εύκολη την αναγνώριση ενός φωνήματος.

π.χ. Ο γιος του Ρουμπή του Κουμπή του Ρουμποκομπολογή
πήγε να ρουμπέψει να κουμπέψει να Ρουμποκομπολογέψει

ή Ο παπάς ο παχύς έφαγε παχιά φακή.
Γιατί παπά παχύ έφαγες παχιά φακή;

78. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν λαχνίσματα, φωνολογικά παιχνίδια χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο, προκειμένου να εξασκηθούν ακούγοντας τους ήχους της γλώσσας μας.

π.χ. Α μπε μπα μπλομ του κίθε μπλομ
α μπε μπα μπλομ του κίθε μπλομ
μπλιμ μπλομ

79. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν παιχνιδόλεξα που ακροβατούν ανάμεσα στο σημασιολογικό και φωνολογικό μέρος της γλώσσας, αλλά συνιστούν μορφές φωνολογική άσκησης.

π.χ. Αν τα λίπη
φέρνουν λύπη,
τότε λίπος
ας μου λείπει.

80. Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν ακατανόητα στιχουργήματα, για τα οποία δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αποτελούν κι αυτά ενδιαφέρουσα μορφή φωνολογικής άσκησης.

π.χ.

<u>Πρόσκληση σε δείπνο</u> *(προτεινόμενο μενού)*
Σιρόπι γλυκόζης, τροποποιημένο άμυλο, φυτικά έλαια, ορός γάλακτος, μαλτροδεξ-τρίνη, εστέρες φυτικών στερολών, εκχύ-λισμα μαγιάς, αλάτι, λίπος κρέατος και σάλτσα σόγιας, σορβικό κάλιο, κριτικό οξύ, αρακάς, συντηρητικό Ε220, γλουταμινικό

ή Ζινώντας αποβίδονο σαβίνι
κι απονιβώντας ερομιδαλιό
κουμάνισα το βίρο του λαβίνι
με σάβαλο γιδένι του θαλιό.

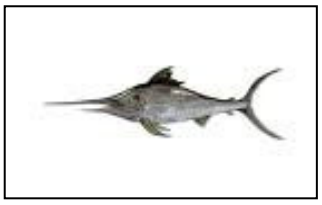
μονονάτριο, σέλινο, βιταμίνη Β12,
υδρογονωμένα φυτικά λιπαρά,
φωσφορικό κάλιο, ενισχυτικά γεύσης,
ινοσινικό νάτριο, σπαράγγι, άρωμα με αυγό,
χρωστικές ουσίες, γλυκερίδια λιπαρών
οξέων, σιμιγδάλι σκληρού σίτου, λακτόζη,
ανθρακικό αμμώνιο, ζάχαρη, φολικό οξύ.

81. Οι μαθητές καλούνται να προβούν στους κατάλληλους συνδυασμούς προκειμένου να σχηματιστούν προτάσεις. π.χ.

Δες	το	τόπια
Δες	την	τύπους
Δες	τα	παπί
Δες	τους	πίτα

82. Οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν λέξη που εικονίζεται συνδυάζοντας σκόρπιες συλλαβές και γράμματα που βρίσκονται δίπλα στην εικόνα.

π.χ.



φε τσα τσι ξι ξε φι φα σα ος ας

φ ε ξ
τ ο
ι α
σ ς
ι τ

83. Ζητείται από τους μαθητές να βρουν και να υπογραμμίσουν τις πραγματικές λέξεις μέσα από ομάδα συλλαβισμένων λέξεων ή ψευδολέξεων.

π.χ.

μη-λε	πι-το	βο-δι	τα-ψι
ξι-τα	τα-ξη	ρα-δε	δε-μα

84. Καλούνται οι μαθητές μέσα από ένα πλαίσιο, όπου τοποθετούνται πολλές σκόρπιες λέξεις, να σχηματίσουν όσες περισσότερες προτάσεις των πέντε ή έξι λέξεων μπορούν.

π.χ.

γάτα	Να	μαμά	πόδι	τη	σάκα	με
νονά	η	το	γιατί	που	η	μαμά
τόπι	ψάρι	έφαγε	Η	της	έσπασε	βάζο

85. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να κυκλώσουν κρυμμένες λέξεις από ένα πλαίσιο όπου έχουν τοποθετηθεί σκόρπια γράμματα σε διαφορετικές αποστάσεις.

π.χ.

πα	δ	ο	κ	ε	ν	ερ	ο	δ	ε	μα
φω	ν	η	πη	γη	λ	αδ	ιρ	α		βω

(νερό, δέμα, λάδι, πηγή, φωνή, ράβω)

86. Οι μαθητές καλούνται να ενώσουν σκόρπια γράμματα που βρίσκονται σε ένα πλαίσιο για να δώσουν δισύλλαβες λέξεις.

π.χ.

μ	κ	ο	δ	ν	α	τ	ο	
		ε		ρ		ο		
β	ι	τ	ο	ι	α	ρ	δ	α

(κότα, ρόδα , νερό, κ.ά.)

87. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να αντιγράψουν λέξεις που τους δίνονται, οι οποίες εμπεριέχουν σύμφωνα που συγχέονται φωνολογικά (π.χ. β,φ).

π.χ.

βάζω	βάρος	βάζο	βαρώ	βάφω	βαφή	φίδι
…….	……..	……..	…..….	……	…..….	……

φύση	φίλη	φιλώ	φυσώ	φόρα	φωνή	φυτό	φώτα
…….	……..	...…..	…..….	……	…..….	……..	……

88. Οι μαθητές καλούνται να βρουν λέξεις οι οποίες καταλήγουν σε μία συγκεκριμένη συλλαβή που τους δίνεται.

π.χ.

Βρες λέξεις που τελειώνουν σε ---άδι.

Βρες λέξεις που τελειώνουν σε ---όνι.

89. Ο μαθητής καλείται να βρει ζεύγη λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.

π.χ.

βάρος - φάρος, πόδι - ρόδι, λάδι - βράδυ, παίρνω - φέρνω

90. Ο μαθητής καλείται να βρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με μία συγκεκριμένη που του δίνεται.

π.χ.
Βρες λέξεις που να τελειώνουν όπως η «βαρκούλα».

91. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει αποφατικά ή καταφατικά, αν συγκεκριμένα ζεύγη λέξεων που του δίνονται ομοιοκαταληκτούν.

π.χ.

σκάλα - μήλα ΟΧΙ
ψηλός - καλός ΝΑΙ
σπαθί - μάτι ΟΧΙ
ρίζα - πρίζα ΝΑΙ
θυμός - χυμός ΝΑΙ
σκύλος - γάτος ΟΧΙ

92. Ο μαθητής καλείται να ενώσει κάρτες που απεικονίζουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.

π.χ.

93. Ο μαθητής καλείται να γράψει δίπλα σε δοθείσες λέξεις άλλες που ομοιοκαταληκτούν με τις πρώτες.

π.χ. παιδάκι ……

φεγγάρι ……..

τόπι ……

ζώνη …….

μπάλα ……..

ποτίζω ……

λερώνω ……..

στρώμα …….

94. Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει λέξεις από δύο διαφορετικές στήλες, εφόσον ομοιοκαταληκτούν.

π.χ.

ζάρι	γερός
βροχούλες	βάρη
χρόνου	στάλα
χάρη	ανηφοριές
σκάλα	πίνεις
κατηφοριές	αδερφούλες
δίνεις	πόνου
ξερός	μάντρα
χάντρα	χάρη

95. Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τη λέξη που λείπει από δύο στίχους ενός ποιήματος κρίνοντας ποια, απ' όσες τους δίνονται, ταιριάζει.

π.χ.

Καράβι καραβάκι Κάνει κρύο παγωνιά

με το κόκκινο ……. ή θέλω τζάκι και ……
(σκοινί, πανάκι) (ζακέτα, γιαγιά, γωνιά).

96. Οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν στίχους ενός ποιήματος διαλέγοντας από ομάδα λέξεων εκείνες που επιτρέπουν την ομοιοκαταληξία και ταιριάζουν νοηματικά.

π.χ. Το σαλιγκαράκι, λέει……
έχω να σπιτάκι, φίνο και ……
(μιλάει, ζεστό, πετάει, ωραίο, γελαστό)

97. Οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν ποίημα στο οποίο είναι τοποθετημένες με λανθασμένο τρόπο οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. π.χ.

Το πρωί ο ήλιος Ανατολή
απ' τη στολή
το βράδυ βγαίνει
μ' ολόχρυση κατεβαίνει

Στο βουνό ψηλά παπά
είναι εκκλησία χτυπά
το σήμαντρό της δε εκεί
δεν έχει ψάλτη ούτε ερημική

98. Ο μαθητής καλείται να βρει μόνος του τις λέξεις για να αποκαταστήσει απόσπασμα δύο στίχων ποιήματος, έτσι ώστε να αποδίδεται το νόημα και να ομοιοκαταληκτούν.

π.χ. Έχω ένα μικρό……..
που φοράει ροζ……

Παίρνω ρόδια από τη……
Και τα βάζω στην……..

99. Οι μαθητές απαντώντας σε ερώτηση πρέπει να βρουν ομοιοκατάληκτες λέξεις για να συνθέσουν δική τους ιστορία.

π.χ. Τι έγινε όταν η Λίτσα βρήκε μέσα στην κάλτσα της ένα μανταλάκι;

Λίτσα: πίτσα, κουκλίτσα
κάλτσα: σάλτσα
μανταλάκι: σκυλάκι, πουλάκι

100. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν κενά λέξεων στη δεύτερη στήλη από τις δύο, λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.

π.χ.

χώμα	σ _ μ _
κέρμα	τε _ μα
λιβάδι	αχ _ _ δι
μάντρα	χ _ ν _ _ α
παίρνω	φ _ ρ _ _
σέρνω	γ _ ρ _ _
γαρίδα	μ _ ρ _ δα
γατάκι	α _ κου_ακ_
αμπέλι	κ_ _ ν _ λι

101. Οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ανά στήλη, αφού δώσουμε τρεις ή τέσσερις στήλες λέξεων.

π.χ.

δέντρο	λάθος	λιβάδι	ψάρεψα
<u>στολίδι</u>	σαλεύω	κόμπος	λουλούδι
σκύλος	χορεύω	φεγγάρι	κήπος
<u>ξύδι</u>	κορμί	ήλιος	χόρεψα
κήπος	κεφάλι	γλόμπος	χελιδόνια
<u>βαρίδι</u>	χαζεύω	λύνω	πάλεψα
παγόνια	μύθος	χορεύω	μαντεύω
χελιδόνι	μαγειρεύω	δέχομαι	έλυσα
ψάρι	λατρεύω	κάμπος	μάγεψα

102. Οι μαθητές καλούνται να ενώσουν λέξεις με τις αντίστοιχες εικόνες που τους δίνονται σε στήλες. π.χ.

θάλασσα

σπαθί

χελιδόνι

ψαλίδι

φίδι

αθλητής

καλάθι

λουλούδι

103. Οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν λέξεις που περιέχουν το ζητούμενο φώνημα. π.χ. το /θ/

κάδος τόπι θέμα Θωμάς βόδι βίδα δίνω θυμάρι λίμα καλάθι

πάθημα θύμα παγόνι βώλος καράβι πηγάδι μέλι θύελλα

104. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το φώνημα που λείπει από τις λέξεις που τους δίνονται, επιλέγοντας ανάμεσα σε τρία φωνήματα.

π.χ. Βάζω /δ/ ή /θ/ ή /β/ στις παρακάτω λέξεις:

_ ωμάς, κά _ ουρας, έ _ ωσε, _ άσος, _ ύελλα, _ ελόνα

_ αγόνι, κά_ ισα, _ έμα, ρό _ι, χά _ηκε, γαρί_ α, καρα_ ί_ α,

βυ _ ός, καλά_ ι, _ ουητό

105. Οι μαθητές καλούνται, παίρνοντας συλλαβές από ένα πλαίσιο, να αποκαταστήσουν λέξεις από τις οποίες λείπουν συλλαβές.

π.χ.

λι __ νι

καλά __

κα __ ρό

__ κανό

θυ	δω	βά	σε	θέ	δι	βι	βύ	βο
θώ	βη	δή	θο	θη	θι	βε	θα	
δό	δα	δύ	βω	βή	θη	δή		

__ ρακας

γαρί __

παρά __ ρο

__ ματα

__ λησα

__ λί __

μά __ σε

λά __ς

χά __κε

ανά __

__ ναμη

κελαη __ ματα

πη __

έ __σα

πηγά __

__ σινο

106. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν συνδυασμούς γραμμάτων, όπως παρακάτω.

αζε εξη υξη οζι οξα

υζα εζα ωξι οξε ιζι

αιζ ειζ ουξ ουζ ειζ

αιξ οιζ ευζ αυξ οιξ

ξοι ζαι ζου ξου ξαυ

ζοι ζαυ ξευ ζευ ξοι

ζξ ξζ ζξζ ξζξ

ή

άδε εθη υθη οδι οθα

υδα εδα ωθι οθε ιδι

αιδ ειθ ουθ ουδ ειδ

αιθ οιδ ευδ αυθ οιθ

θαι δαι θου δου δαυ

θοι θαυ δευ θευ δοι

θδ δθ δθδ θδθ

107. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να αντιγράψουν προτάσεις που περιέχουν φωνήματα - στόχους.

π.χ.

Η κυρία Ξένια ζωγραφίζει ζώα της Ζούγκλας.

Ο κύριος Ξυπόλητος τσακίζει τσίχλες τσιρίζοντας.

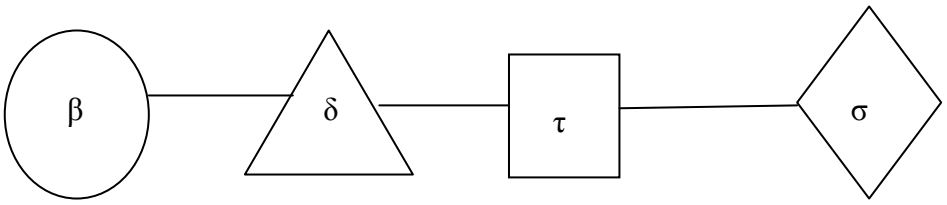
Ο Ζήσης ζυμώνει και ψήνει το ψωμί με ξερά ξύλα.

108. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μαντέψουν τη λέξη που θα ακολουθήσει, καθώς παρακολουθούν κείμενο που διαβάζουμε από το βιβλίο της Γλώσσας έχοντας ανοικτό βιβλίο και δείχνοντας με το δάχτυλο τη λέξη που διαβάζουμε. Μπορούμε να τους βοηθήσουμε δίνοντας τους τον πρώτο φθόγγο της λέξης.
π.χ. ο Κώστας πέταξε τη μπάλα και έσπασε το……. (τζάμι).

109. Προβαίνουμε σε κοινή ανάγνωση κειμένου με τον μαθητή. Η ανάγνωση ανά ζεύγη συντελείται σε τρεις φάσεις:
α) μαθητής κι εκπαιδευτικός διαβάζουν δυνατά από κοινού
β)όταν ο μαθητής νιώσει ότι μπορεί να συνεχίσει μόνος του το δηλώνει με κάποιον τρόπο και συνεχίζει
γ)όταν ο μαθητής υποπέσει σε σφάλμα ή αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κάποια λέξη, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει υποβοηθώντας.

110. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ομαδικά (εν χορώ) ένα κείμενο, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι πλέον δειλοί και λιγότερο επιδέξιοι μαθητές. Καθώς προστατεύονται μέσα στην ομάδα, ασκούνται στη μεγαλόφωνη κι ορθή ανάγνωση (άρθρωση - προφορά, έκφραση, στίξη).

111. Οι μαθητές ζωγραφίζουν σε χαρτί τρενάκια με βαγόνια διαφόρων σχημάτων. Κάθε σχήμα παραπέμπει σε διαφορετικό συμφωνικό ήχο, π.χ. κύκλος για το /β/, τετράγωνο για το /τ/ και ρόμβος για το /σ/. Έχουμε παράλληλα καρτέλες που απεικονίζουν αντικείμενα που αρχίζουν από αυτούς τους ήχους. Κάθε μαθητής διαλέγει ένα τρενάκι και παίρνει μία κάρτα, προφέρει τη λέξη που απεικονίζεται και τοποθετεί την κάρτα στο αντίστοιχο βαγόνι. Κερδίζει όποιος συμπληρώσει πρώτος το τρενάκι του.



Οι ασκήσεις αυτού του είδους που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ικανότητας του προφορικού λόγου και στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να πραγματώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της αποκατάστασης. Αν μάλιστα και οι γονείς ενημερωθούν θα επαναλαμβάνουν ανάλογες ασκήσεις και παιχνίδια στο σπίτι, συντελώντας αποφασιστικά στη διαδικασία διόρθωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, M., J. (1992). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 50, 245.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Alan, C. (1970). Treatment of non fluent speech resulting from neurological disease. Treatment of dysarthria. *Brit, J. Dis. Commun*.
- Backman, J., Mamen, M., & Ferguson, H. (1984). Reading level design: Conceptual and methodological issues in reading research. *Psychological Bulletin*, 96, 560-568.
- Ball, E. W., & Blachman, B.A., (1991), Does phoneme awareness training in Kindergarten make a difference in early world recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26.
- Baron, J. & Treiman, R., (1980). Use of orthography in reading and learning to read. In J. F. Kavanagh & R.L. Venezky (Eds.), *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore, M. D: Park Press.
- 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.
- Blache, S., (1985). A distinctive feature approach to articulation therapy. In P. Newman, N. Greaghead, & W. Secord, (Eds), *Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*. Merrill, Colunbus.
- Bloom, L. (1978). *Language Development and Language Disorders.* New York.
- Bowey, L., & Francis. (1991). Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. *Applied Psycholinguistics*, 12, 91-112.
- Bradley L. & & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read – a casual connection. *Nature,* 301, 419-521
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and spelling* . I. A. R. L. D. Monographs N 1.AnnArbor: University of Michigan Press

- Brandon, S., Harris, M. (1967). Stammering. An experimental treatment programme using syllable-timed speech. *Brit. J. Dis. Commun*. 1, 64.
- Bruce, B.J. (1964). The analysis of word sounds. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- Bruck, M., & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology,* 50, 156-178.
- 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.
- Bryant, P., & Goswami, V. (1987). *Phonological awareness and learning to read*. In J. Beech & A. Colley (Eds.), *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: Wiley.
- Bryant, P., Bradley, L., MacLean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of child Language*, 16, 407-428.
- Bühler, H. (1971). Die Sprachbarrierentheorie von B. Bernstein. *Zeitschrift für Paedagogik*, 4, 471-481.
- Byrd, D. & Tan, C. (1996). Saying consonant clusters quickly. *Journal of Phonetics*, 24, 263-282.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle. *Journal of Educational Phycology*, 81 (3).
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow up. *Journal of Educational Psychology*.
- Calfee, R.C. (1977). Assessment of individual reading skills: basic research and practical applications. In A.S. Reber & D.L. Scarborough (Eds.), *Towards a Psychology of Reading*. N. York: Erlbaum.
- Cardoso – Martins, C.. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 164-173.
- Castle, J., Rach, J., & Nicholson, T., (1994). Getting off to a better start in reading and spelling. The effects of phoneme awareness instruction. *Journal of educational Psychology*, 86, (3), 350-359.

- Celce, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation*, Cambrigde:University Press.
- 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.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture á l' école*. Paris: CEDIC.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind. N.York*: Harcourt, Brace and World.
- Chomsky, N., & Hall, M. (1968). *The sound pattern of English*, N. York: Harper & Row.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*.
- Coltheart, M. (1983). Phonological awareness. A preschool precursor of success in reading. *Nature*, 301.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds). *The Science of Reading*. U.K.: Blackwell Publishing, 6.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J. & Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in pre – readers. Effects of corrective information. *Journal of Experimental Child Phychology*, 42, 49-72.
- Crystal, D. (1980). *A First Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Andre Deutsch Ltd. Cambridge: University Press.
- 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 Boysson-Bardies, B., Sagart, L. & Durand, C. (1989). A cross-linguistic investigation of vowel formants in babbling. *Journal of Child Language*, 16, 1-17.
- Dean, E. & Howell, H. (1986). Developing linguistic awareness: a theoretically based approach to phonological disorders. *British Journal of Disorders in Communication*, 21, 223-238.
- Dirven R. & Verspoor M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Downing L. & Fijalkow L. (1984). *Lire et raisonner.* Toulouse: Privat.
- Dromey, C. (2000). Articulatory Kinematics in patients with Parkinson Disease using different speech treatment approaches. *Journal of Medical Speech – Language Pathology*, 8.

- Elbert, M. & Gierut, J. (1986). *Handbook of Clinical Phonology*. London: Taylor & Francis.
- Elkonin, D.B. (1963). *The psychology of mastering the elements of reading*. In B. Simon & J. Simon (Eds.), *Educational Psychology in the U.S.S. R.* London: Routhledge & Kegan Paul.
- Elkonin, D.B. (1973). *U.S.S R.* In J. Downing (Ed.), *Comparative reading.* N. York: Macmillan
- Emerick, L. & Hatten, J. (1979). *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Hoien, T., Lundberg, I., Stanovich, K., Bjaalid, I., (1995). Components of phonological awareness. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal*, 7, 172.
- Ferre, A. (1970). *Les tests á l' école*, Paris: Ed. A. Colin.
- Fox, B. & Routh, D. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, B. & Routh, D. (1976). Phonemic analysis and synthesis as work attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68, 70-74.
- Fox, B. & Routh, D. (1983). Reading disability, phonemic analysis and dysphonic spelling: A follow – up study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32.
- Fox, B. & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as work attack skills: Phonemic analysis and synthesis as work attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Franselle, F. (1970). Stuttering: not a symptom, but a way of life. *Brit. J. Dis. Commun.*, 5, 22.
- Freebody, P. & Byrne, B. (1988). World – reading strategies in elementary school children: Relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23, 441-453.
- Fudge, E. (1987). Branching structure within the syllable. *Journal of Linguistics*, 23, 359-377.
- Gagne, N., 1978, *Paedagogische Psychologie*, München.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development,* Boston: McGraw Hill.
- Giasson, J. (1995). *La Lecture. De la théorie á la pratique ed Gaëtan Morin, Montréal – Paris – Casablanca.*

- Gleitman, L. & Rosin, P. (1977). The structure and acquisition of reading I: Relation between orthographies and structure of language. In A. Reber & D. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading.* Hillsdalt, N. J., Erlbaum.
- Goad, H. & Ingram, D. (1988). Individual variation and its relevance to a theory of phonological acquisition. *Journal of Child Language,* 14, 419-432.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K.S. (1980). *Mauvaises prises d' indice en lecture oralisée*. In F.Smith, *Comment les infants apprennent a lire*, Paris: Ed. RETZ.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.
- Gough, P., & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 1-17.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding reading and reading disability. *Remedial and special Education*, 7, 6-10.
- Greimas, A.J. & Courtes, J. (1979). *Sémiotique – Dictionnaire Raisonné de la Théorie di Langage*, Paris: Hachette.
- Grunwell, P. (1982). *Clinical Phonology.* London: Chapman & Hall.
- Grunwell, P. (1989). Developmental phonological disorders and normal speech development, A review and illustration. *Child Language Teaching Therapy*, 5, 304-319.
- Grunwell, P. & Russell, J. (1990). A Phonological disorder in an English-speaking child: a case study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2, 29-38.
- Halliday, M.A.K. (1967). The linguistic study of literary texts.
- Hamilton, I., (1986). The Role of Phonemic Awareness in the Reading Style of Beginning Readers. *British Journal Education Psychology*, 56, 271.
- Hatcher, P. (1994). An integrated aeproach to encouraging the development of phonological awareness, reading and writing. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia*, London: Whurr.
- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.

- Healy, J.M. (1982). The enigma of huperlexia. *Reading Research Qualterly*, 17, 319-338.
- Hodson, B. & Padden, E. (1983). *Targeting Intelligible Speech*, San Diego: College Hill Press.
- Holligran, C. & Johnson, R. (1988). The use of phonological information by good and poor readers in memory and reading tasks. *Memory & Cognition*, 16, 522-529.
- Humbolt, W. (1968). *Gesammelte Schriften.* τ. VII, Berlin.
- Huttenlocher, P.R. & Huttenlocher, J. (1973*).* A study of children with hyperlexia. *Neurology* 23, 1107-1116.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, D. (1989). *Procedures of the Phonological Analysis of Children's Language*. Baltimore: University Park Press.
- Ingram, D. (1992). *First language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, M.D. & Mc Clelland, J.L. (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181.
- Jakobson, R. (1968). *Child Language*, Aphasia and Phonological Universals. The Hague: Mouton.
- Jorm, A.F. (1983). Specific reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- Kainz, F. (1969). *Psychologie der Sprache*, τ. 2, Stuttgart.
- Kappa, I. (1998). The realization of affricates in child language. Proceedings of the 12th International Sumposium of "*Theoritiral and Applied Linguistics"*, Vol. I Tsessaloniki, 322-330.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLEan, M. & Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of experimental, Child Psychology*, 48, 224-245.
- Kleinow, J., Smith, A., Ramig, L.O. (2001). Speech Motor stability in IPD: Effects of rate and loudness manipulation. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 44, 1041-1051.
- Klima, E.S., (1972). How alphabets night reflect language. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mas: The MIT press.

- Liberman, I. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Liberman, I. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Liberman, I. (1982). A language – oriented view of reading and its dis abilities. In H. Mykelbust (Ed.), *Progress in Learning Disabilities*. Vol.S. N. York: Grune and Stratton.
- Liberman, A.M. (1989). Reading is hard just because listening is easy, In C. Von Euler (Eds.), *Wenner – Gren Internasional Symposium Series: Brain and Reading*. Hampshire: MacMillan.
- Liberman, A.M., Cooper, F.S., Shankweiler, D.P. & Studdert – Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Rewiew* 74, 431-461.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carter, B. (1974). Reading and awareness of linguistic segments. *Journal of experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Locke, J. (1983). *Phonological Acquisition and Change*. New York: Academic Press.
- Locke, J. (1986). Speech perception and the emergent lexicon: an ethological approach. In Fletcher & Garman (Eds.), *Language Acquisition,* 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1989). Babbling and early speech: continuity and individual differences. *First Language*, 9, 191-206.
- Lundberg, I. (1985). *Longitutal studies of reading and reading difficulties in Sweden*. In G.E. Mac Kinnon, & T.G. Waller (Eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol.4. N. York: Academic Press.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented. A. Scaudinavian perspective on phonological awareness and reading. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Reading Development and Dyslexia*, London: Whurr Publishers.
- Lundberg, I. Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness on preschool children. *Reading research Quarterly*, 23, 261-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and Spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten. *Scanbinavian Journal of psychology*, 34.

- Lupker, S. (2005). Visual Word Recognition: Theories and Findings. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds). *The Science of Reading*. U.K.: Blackwell Publishing, 44.
- MacLean, M., Bryant, P. & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. Merrill – Palmer Quartelly, 33, 255-282.
- Mann, V. (1984). Reading skills and language skill. *Development Review*, 4, 1-15.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Mann, V. & Ditunno, P. (1990). *Phonological deficiencies: Effective predictors of future reading problems*. In G. Pavlidis (Ed.), *Dyslexia: A neuropsychological and learning perspective*, Sussex: Wiley.
- Mann, V. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory: Can the presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-598.
- Mann, V., Tobin, P. & Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spelling of kindergarten children. *Quarterly*, 33, 365-391, Merill-Palmer
- Mattingly, I. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In Kavanagh & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge Mas.: The MIT press.
- Mattingly, I. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J.Downing & R. Valtin (Eds), *Linguistic Awareness and Learning to Read*. N. York: Springer – Verlag.
- Mc Bride-Chang, C. (1994). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 179-192.
- McCauley, J.K., McCauley, D.S. (x.x). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *The Reading Teacher*, 45, τ. 7, 526-533.
- 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, 35-50.
- Michel, L. (1978). Evaluation of articulation disorders: a traditional approach. In Singh, S., & Lynch, J., (Eds.), *Diagnostic Procedures in Hearing Speech and Language*. Baltimore: University Press, 417-457.
- Montessori, M. (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg .

- Morais, J., (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49, 148.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation, *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1972). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech is a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L. & Kolinsky, R. (1988). Is there a critical period for the acquisition of segment analysis? *Cognitive Neurophysiology*, 5, 347-352.
- Morley, M.E. (1972). *The Development and Disorder of Speech in Childhood*, London: Churchill Livingstone, Edinburgh.
- Mounin, G. (1980). *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris: P.U.F.
- Nahoum, C. (1973). La method clinique en psychologie appliqué. In M. Reuchlin, *Traite de Psychologie apliquée*, Vol.2, PARIS: P.U.F. 111-161.
- Niemi, P., Poskiparta, E. & Vauras, M. (2001). Benefits of training in linguistic awareness dissipate by Grade 3? *Psychology*, 8, 3, 330-337.
- Nikolopoulos, D. & Pordodas, C. (2001). Re – cursors of reading and spelling in the regular Greek orthography. Paper presented at the 5th British Dyslexia Association International Conference "*Dyslexia: At the Down of the New Century*". University of York. U.K.
- Noteboom, S. (1997). The prosody of speech: melody and rhythm. In Hardcastle, W.J., Laver, J., *The Handbook of Phonetic Sciences*, Blackwell, Cambridge, M.A.
- Oller, D., (1980). The emergence of the sounds of speech in infancy. In Yeni-Komshian (Eds.), *Child Phonology*. New York: Academic Press.
- Oller, D., (1981). Infant Vocalizations: exploration and reflexivity. In Stark, R. (Ed.), *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 meta morphological development. *Journal of Speech and Hearing*, 28, 47-63.
- Oller, D. & Eilers, R. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child Development*, 59, 441-449.
- Oller, D.K. & Seibert, J.M. (1988). Babbling in pre linguistic retarded children. *American Journal of Mental Retardation*, 92, 369-375.

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

- 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, 150-173.
- Papoulia – Tzelepi , P. (1996). The Spontaneous Emergence of Phonemic Awareness in Greek Preschoolers : Didactical Implications. *Research in Mother Tongue Education in a Comparative Perspective,* IMEN Papers, Occasional Papers in Mother Tongue Education, 8,85-101.
- Pace, J. & Golinkoff, R. (1976). Relationship between word difficulty and access of single – word meaning by skilled and less skilled readers. *Journal of Educational Psychology*, 68, 760-767.
- Palmer, L., MacCleo, C.M., Hunt, E. & Davidson, J.L. (1985). Information processing correlates of reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 59-88.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell I., & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Quarterly*, 33, 283-319.
- Perkins, W.H. (1977). *Speech Pathology: an Applied Behavioral Science*, 2nd Edition, C.V. Mosby, St. Louis, M.I.
- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Plaut, D. (2005). Connectionist Approaches to Reading. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds). *The Science of Reading*. U.K.: Blackwell Publishing, 24-25.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek.. *Journal of Learning Disabilities* (Special issue: Prevention and treatment of Dyslexia), 32, 5, 406-416.

- Proserpio, F. (1990). *Lo Sviluppo del lin guagio Bambini.*
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Robins, R.H. (1990). *Ashort History of Linguistics*. London: Longman.
- Rohl, M. & Turner, W.E. (1988). *Phonemic segmentation skill and spelling acquisition*. Applied Psycholinguistics, 9, 335-350.
- Romain, S. (1986). *The language of children and adolescents*, 159-195.
- Roth, E., & Schneider, W., (2001), *The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches,* Psychology, 8, 3, 313-329
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., & Vise, M., (1997), *Short – and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies*. Journal of Experimental Child Psychology, 66, 311-340
- Selkirk E.O., (1982). The syllable. In H. Van der Hulst & N. Smith (Eds), *The structure of phonological representations,* Part II, Dordrecht, Holland, Foris
- Seymour, P.H.K., & Porpodas, C.D., (1980). Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, London: Academic Press
- Shankweiler, D. & Liberman, I. (1972). *Misreading: A search for causes*. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge Mas. The MIT press.
- Share, D.L., & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accomodating individual deferences into a model of acquisition. Issues in Education, 1(1).
- Shaywitz, S., (1996), *Dyslexia,* Scientific American November issue p. 81
- Silberberg N.E., & Silberberg M.C., (1971), *Hyperlexia: the other end of the continuum.* The Journal of Special Education, 5 233-243.
- Smith, F., (1971), *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt
- Smith, N.V., (1973), *The acquisition of phonology: A case study,* Cambridge University Press, Campridge
- Snider, V., (1997), *The relationship between phonemic awareness and later reading achievement*. The Journal of Educational Research, 90, (4), 203-211

- Snowling, M., (1980), *The development of grapheme-phoneme correspondences in normal and dyslexic readers*. Journal of Experimental Child Psychology, 29, 294-305)
- Stahl, S.A. & Murray, B.A., (1994), *Defining phonological awareness and its relationship to early reading*. Journal of Educational Psychology, 85.
- Stark, R., (1980), *Stages on Development in the First Year of Life*, in Yeni-Komshian (επιμ.), *Child Phonology,* New York Academic Press
- Stark, R., 1986, Prespeech segmental feature development, in Fletcher & Garman (επιμ.), Language Acquisition, 2nd Edition, Cambridge, Cambridge Univeristy Press.
- Stoel-G.C. & Ottomo, K. (1986). Babbling development of hearing - impaired and normally hearing subjects. Journal *of Speech and Hearing Disorders*, 51, 33-41.
- Stoel-G., C. & Dunn, C. (1985). *Normal and Abnormal Phonology in children, Pro – Ed.* Austin Texas.
- Templin, M. (1957). *Certain Language Skills in Childre.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tjaden, K., & Wilding, G. (2004). Rate and Loudness manipulations in Dysarthria: Acoustic and Perceptual findings. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47.
- Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1346-1358.
- Treiman, R., (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology,* 39, 161-181.
- Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 524-529
- Treiman, R. (1988). The internal structure of the syllable. In G. Carlson & M. Taneuhaus (Eds), *Linguistic Structure in Language Prosessing.* Dordrecht, Holland: Kluwer.
- Treiman, R. (1991). Children' s spelling errors on syllable – initial consonant clusters. *Journal of educational Psychology*, 83, 346-360.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition*, Hiilsdale, N. J.: Erlbaum.

- Treiman R. & Baron, (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G.E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. San Diego, CA:Academic Press.
- Treiman, R. & Chafetz, J. (1987). Are there onset-and time like units in written words? In M. Coltheart (Ed.) *Attention and Performance: The Psychology of Reading,* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Zukowski, A., (1988). Units in reading and spelling. *Journal of Memory and Language*, 27, 466-477.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of Phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processing in Literacy*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Trubetzkoy, N. (1969). *Principles of Phonology*. University of California Press.
- Turner, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In L. Reiben & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic Research and its Implications*. Hillsdale: N.J.: Erlbaum.
- 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.
- Tunmer, W.E. & Herriman, M.L. (1984). The development of Metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W.E. Tunmer, C. Pratt, & M.L. Herriman (Eds), *Metalinguistic awareness in children. Theory research and implications.* N. York: Spinger-Velgar.
- Tunmer W.E., Herriman, M.L. & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tunmer, W. E & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- Tunner, W.E. & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri & Treiman (Eds), *Reading Acquisition.* Hillsdale, N. J. Erlbaum
- Tunmer, W.E. & Nesdate, A.R. (1982). The effects of digraphs and pseudowords on phonemic segmentation in young children. *Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.

- Tunmer, W.E & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in Reading: The evolution of current perspectives*. N. York: Springer _ Veslag
- UNESCO, (1978). Literacy in the world: shortcomings, achievements and tendencies. In Chapman, L.J., & Czerniewska, P., (Eds.), *Reading: from process to practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Venezky, R, L. (1967). English orthography: Its graphical structure and its relation to sound. *Reading Research Quarterly*, 2, 102.
- Vihman, M. (1986). Individual differences in babbling and early speech: predicting to age three. In Lindblom & Zetterström (Eds.), *Precursors of Early Speech*, Basingstone: MacMillan˙
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage.* Paris:Editions Sociales.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Weiner, F. (1981). Systematic sound preference as a characteristic of phonological disability. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 281-286.
- Weiss, J., (1980). *A la recherché d'une pédagogie de la lecture,* Peter Lang, Bern/Frankfurt a.M., 28-29.
- Whitehurst, G.J & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than prediction but still important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Winitz, H. (1969). *Articulation, Acquisition and Behavior*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Wohl, M.T. (1970). The treatment of non-fluent utterance: a behavioral approach. *Brit. J. Dis. Commun*, 1, 66.
- Yorkston, K.M. & Beukelman, D.R. (1981). Ataxic dysarthria: Treatment sequences based on intelligibility and prosodic considerations. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 398-404.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aimard, P. (1990). *Οι διαταραχές του λόγου στο παιδί*. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππάκη –Warburton, E. (2008*). Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Πατάκης.
- Robson, C. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (Φρ. Καλύβα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση – σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αργυριάδης, Γ. (1982). *Μαθήματα γλωσσολογίας και αγωγής του προφορικού λόγου*. 7η έκδοση, Φλώρινα.
- Ατσόνιος, Ι. (2006). Κατάτμηση φωνής με αυτόματες μεθόδους, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Ε.Μ.Π., Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). Οι λειτουργίες της επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Τα εκπαιδευτικά,* 24, 95-106.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση. *Νεοελληνική Παιδεία*, 25-26.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γάκου, Ε. (1998). *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Ομάδα Εργασίας. (1999). *Προαναγνωστικές δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γιέιτς, Α. *(1995. Παιδιά Αναγνώστες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χρ. Μητσοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Έκφραση.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τ. Α. ΦΕΚ τευχ. Β΄, αρ. φ. 303/13-3-2003.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ετοιμότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης, στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος- Larousse-Britanica, λήμμα *«Λόγος»*.
- Θωμαδάκη, Ε. & Μαγουλά, Ε. (1997). Η κατάκτηση των ουρανικών [ʎ] και [ɲ] της Ν.Ε. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 18, Θεσσαλονίκη.
- Gabelentz, G., (1992), Στο: Χαραλαμπάκης, Χ.,: *Νεοελληνικός λόγος*, Νεφέλη.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διαταραχές στην Ομιλία και στο Λόγο.*
- Καρατζάς, Α. (2004). *Το γνωστικό ορθογραφικό σύστημα και η ορθογραφική δεξιότητα μαθητών Δ' , Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνειδητοποίησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. *Γλώσσα*, 43.
- Καρυώτης, Θ., (2006). Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 70.
- 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*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). Κριτική Επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Krumbacher, K. (1905). *Το πρόβλημα της νεοτέρας γραφομένης Ελληνικής*, Αθήνα: Μαρασλή.
- Κρύσταλ, Ντ., (2000). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής*. Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.

- Κωνσταντινίδης, Α. (1991). *Οι ελληνικές λέξεις στην αγγλική γλώσσα*, Θεσσαλονίκη.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας.* Αθήνα.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκις, Τ. (2002*). Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 71-88.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα: παρελθόν, παρόν, μέλλον,* Αθήνα, Gutenderg, σελ.κα΄-λστ΄ («Υφή και ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας»).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Ι. (1983). *Η χρήση της δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 ετών*.
- Μπασλής, Ι. (1992). Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος του παιδιού. *Γλώσσα*, 28, 3-10.
- Μπασλής, Ι. (2003). *Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασλής, Ι. (2003). Ο σχηματισμός λέξεων στη γλώσσα παιδιού ηλικίας 24-40 μηνών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.*
- Μπασλής, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. και συν. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα, στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.): *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*, Αθήνα: Καστανιώτη, 151-189.

- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Ν. (1989). *Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία*. Αθήνα: Στίλβη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, *Γλώσσα*, 41.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Ι Αθήνα.
- Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική Γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πόρποδας, Κ. (1985). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας.* Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πόρποδας, Κ. (1998). *Δυσλεξία*, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκη, Ι. (1978). Οι ισοδύναμες ομάδες στην πειραματική έρευνα. *Σχολείο και Ζωή*, 7-8, 249-254.
- Rose, D. (1998). *Κινητική μάθηση και κινητικός έλεγχος.* (Ε. Κιουμουρτζόγλου, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: University Studio, Press.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας.* (Φ. Αποστολοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στάθης, Φ. (2006). *Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.* Αθήνα: Γ. Αργυρόπουλος ΕΠΕ.
- Τάφα, Ε. (1997). Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία ως κριτήριο προσδιορισμού του επιπέδου της αναγνωστικής του ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία. Εισήγηση στο 6^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τάφα, Ε. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοικτό Σχολείο*, 66, 32-37.
- Φιλιππάκη – Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία.* Αθήνα.
- Φιλλιππάκη – Warburton, Ε., (1992), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία.*
- Φράγκος, Χ. (1983). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Studio Press.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα*, (Α. Παπασταμάτης, Μετφ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.