ΖΩΗ ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ

ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Η Ζωή Γαβριηλίδου αποφοίτησε το 1993 από το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με ειδίκευση Γλωσσολογίας. Το 1994 απέκτησε το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (DEA) και το 1997 το Διδακτορικό της Δίπλωμα στις Επιστήμες της Γλώσσας από το Πανεπιστήμιο Paris-Nord XIII της Γαλλίας. Από το 1998 εργάζεται ως εκλεγμένο μέλος ΔΕΠ στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Συνεργάστηκε με την καθηγήτρια Ψυχολογίας Λ. Μπεζέ και την επίκουρη καθηγήτρια Παιδαγωγικής Μ. Σφυρόερα για την έκδοση του εκπαιδευτικού υλικού *Πινακωτή* (εκδ. «Ελληνικά Γράμματα»), που αφορά στη διδασκαλία των φθόγγων της Ελληνικής και την προετοιμασία για την ανάγνωση και τη γραφή.

Ζιωή

Γαλρινιδίδου

ΤΙΜΗΣ ΕΝΕΚΕ

Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Ζωη Γαβριηλιδου

Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

τυπωθήτω
Γιωργος Δαρδανος
ΑΘΗΝΑ 2003

Ζωη Γαβριηλιδου

Φωνητική συνειδητοποίηση
και διόρθωση παιδιών προσχολικής
και πρώτης σχολικής ηλικίας

199 σσ. (14×20,5 εκ.), 12,5 δεκαεξασέλιδα

Αριθμός Έκδοσης 274

Copyright © *τυπωθήτω - Γιωργος Δαρδανος - Ζωη Γαβριηλιδου*
Πρώτη έκδοση: Απρίλιος 2003

Μορφολογία - Τεχνική επιμέλεια: *Χρήστος Σταυροπουλος*
Επεξεργασία κειμένου - Σελιδοποίηση - Φιλμς: *Πάρις Καρδαμιτσης*
Διορθώσεις: *Μάγδα Καλλιανου*
Μοντάζ: *Ντίνα Αγγελου*
Στήσιμο εξωφύλλου: *Κυριάκος Αθανασιαδης*

τυπωθήτω - Γιωργος Δαρδανος
ΔΙΔΟΤΟΥ 37, 106 80, ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 36.42.003 - 210 36.41.996 - 210 36.41.979
Fax: 210 36.42.030 - 210 36.11.384
www.dardanosnet.gr
e-mail: info@dardanosnet.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μιας σελίδας του παρόντος βιβλίου, κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ. – Ν. 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για τις δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάσχεση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66).

ISBN 960-402-085-4

Της μικρής πράσινης θάλασσας

Πινακας Περιεχομενων

Πρόλογος 15
Ευχαριστίες 21

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΦΩΝΗΤΙΚΗ - ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: *Φωνητική* *25*

Στόχοι του Κεφαλαίου 26
Ορίζοντας τη Φωνητική 26
Ακουστική Φωνητική: Η φυσική υπόσταση των ήχων .. 28
Η Αρθρωτική Φωνητική 37
Όργανα Παραγωγής Ομιλίας 37
Διάκριση των Φωνηέντων της Ελληνικής 40
Διάκριση των Συμφώνων της Ελληνικής 42
Υπερτμηματικά Φαινόμενα 48
Περίληψη 49
Σημαντική Ορολογία 50
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία 50
Αξιολογήστε τι κατανοήσατε 51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: *Φωνολογία* 55

Στόχοι του Κεφαλαίου 56
Ορίζοντας τη Φωνολογία 56
Αλλόφωνο 58
Διακριτικά Χαρακτηριστικά 60
Φωνολογικές Αντιθέσεις 62
Ουδετέρωση και Αρχιφώνημα 64
Η Φωνολογική Ανάλυση μιας Γλώσσας 64
Πάθη Φωνημάτων 65
Περίληψη 66
Σημαντική Ορολογία 66
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία 67
Αξιολογήστε τι κατανοήσατε 67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: *Φωνητική και Φωνολογική Απόκτηση* 71

Στόχοι του Κεφαλαίου 72
Ορίζοντας τη Φωνητική και Φωνσλογική Απόκτηση .. 72
Κινητικός Έλεγχος των Αρθρωτών 78
Ψυχοκινητικές Προϋποθέσεις του Λόγου 81
Φωνολογικά Λάθη 83
Αντικαταστάσεις Φωνημάτων 86
Αντικατάσταση μεσαίου ανοίγματος φωνήεντος από ανοικτό 87
Αντικατάσταση άηχου από ηχηρό 87
Αντικατάσταση τριβόμενου (διαρκείας) από κλεισιό (στιγμιαίο) 87
Αντικατάσταση παλλόμενου από πλευρικό 87
Αντικαταστάσεις που αφορούν στον τόπο άρθρωσης 88
Παράλειψη/Προσθήκη Τμημάτων 88

Μετάθεση, Αφομοίωση και Ανομοίωση στα Πλαίσια της Λέξης 89
Περίληψη 90
Σημαντική Ορολογία 90
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία 90
Αξιολογήστε τι κατανοήσατε 91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: *Μέθοδοι Διόρθωσης* *93*

Στόχοι του Κεφαλαίου 94
Ορίζοντας τη Διορθωτική Φωνητική 94
Η Αρθρωτική Διορθωτική Φωνητική 95
Η Προφορικο-τονική Μέθοδος 99
Κλινική Φωνολογία και Φωνολογική Θεραπεία 102
Η Κλινική Εκτίμηση του Λόγου 103
Η Διάγνωση 107
Η Θεραπεία 110
Περίληψη 112
Σημαντική Ορολογία 113
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία 113
Αξιολογήστε τι κατανοήσατε 114

Β΄ ΜΕΡΟΣ
Η ΠΡΑΞΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: *Ένα Επικοινωνιακό Μοντέλο Φωνητικής Συνειδητοποίησης και Διόρθωσης* *117*

Στόχοι του Κεφαλαίου 118

Φωνητική και Φωνολογία στην Υπηρεσία της Διόρθωσης 118
Ανάγκη για ένα Επικοινωνιακό Μοντέλο Φωνητικής Συνειδητοποίησης και Διόρθωσης 119
Αρχές Διόρθωσης 121
Στάδια Διόρθωσης 124
Το Στάδιο της Αξιολόγησης του Λόγου των Παιδιών .. 124
Το Στάδιο της Ευαισθητοποίησης Σχετικά με τα Αρθρωτικά και Προσωδιακά Χαρακτηριστικά της Γλώσσας 133
Το Στάδιο της Ακουστικής Διάκρισης των Ήχων μέσα από το Παιχνίδι 134
Ασκήσεις Ακουστικής Διάκρισης 135
Διττή σύγκριση 135
Τριπλή σύγκριση 136
Αντίληψη ενός ήχου 137
Το κυνήγι του ηχο-θησαυρού 138
Οι ηχο-σαρανταποδαρούσες 138
Τα ηχο-αγοράκια και τα ηχο-κοριτσάκια 139
Ταξίδι στον κόσμο 140
Ο τροχός των φωνηέντων 140
Το τρενάκι των συμφώνων 141
Το φιδάκι του *σ* 142
Το Στάδιο της Προετοιμασίας για την Άρθρωση 143
Μερικές Ιδέες για Ασκήσεις 144
Μαθαίνω τους αρθρωτές 144
Δραστηριότητες προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών 146
Το Στάδιο της Ενσωμάτωσης των Αρθρωτικών Κινήσεων και της Εξάσκησης 167
Ορίζοντας την Ενσωμάτωση 168

Διαμορφώνοντας το Περιβάλλον και τις Συνθήκες Ενσωμάτωσης 169
Εξωτερική Ανατροφοδότηση και Ενσωμάτωση 171
Μέσα προς Χρήση 172
Ο Αυτόνομος Σχεδιασμός της Αρθρωτικής Προσπάθειας 173
Φωνήεντα 175
Σύμφωνα 177
Το Στάδιο της Αντιστοίχισης Φθόγγου και Γραπτής Αναπαράστασης 184
Περίληψη 186
Σημαντική Ορολογία 186
Προτεινόμενη Βιβλιογραφία 187
Αξιολογήστε τι κατανοήσατε 187

Ευρετήριο 189
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία 191
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 194

Προλογος

Το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης αποτελεί το μοναδικό πανεπιστημιακό τμήμα, όπου διδάσκεται το μάθημα της Διορθωτικής Φωνητικής. Η Διορθωτική Φωνητική (phonétique corrective) αποτελεί κλάδο της εφαρμοσμένης φωνητικής (phonétique appliquée) και ως στόχο έχει να βοηθήσει τους δασκάλους γλώσσας (μητρικής ή ξένης) να κατανοήσουν τα αίτια της προβληματικής άρθρωσης των μαθητών τους (στην προκειμένη περίπτωση των νηπίων) και να επιλέξουν τρόπους διόρθωσης κατά περίπτωση. Για τη φωνητική διόρθωση θέτει στη διάθεση των δασκάλων μεθόδους και εργαλεία συστηματικά.

Η συγγραφή του βιβλίου αυτού προέκυψε κυρίως από την ανάγκη ενός εγχειριδίου για τους φοιτητές του μαθήματος και για οποιονδήποτε άλλον ενδιαφέρεται για ζητήματα φωνητικής διόρθωσης, αλλά και από τη γοητεία που μου ασκούσε πάντοτε η κατανόηση της διαδικασίας συνειδητοποίησης και άρθρωσης των ήχων από το παιδί.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Οι βασικότεροι στόχοι του βιβλίου αυτού είναι:

- Η εξοικείωση του αναγνώστη με βασικές έννοιες της θεωρητικής γλωσσολογίας και ειδικότερα της αρθρωτικής φωνητικής και της φωνολογίας, που αποτελούν τα θεωρητικά εργαλεία στα οποία βασίζεται η φωνητική διάγνωση και διόρθωση.
- Η εξοικείωση με τις μεθόδους διόρθωσης της Διορθωτικής Φωνητικής (σύγκριση διαφορετικών φωνολογικών συστημάτων, π.χ. ελληνικού και τουρκικού για την πρόβλεψη λαθών προφοράς, στάδια διόρθωσης, είδη ασκήσεων κ.τ.λ.) και τα οπτικοακουστικά ή άλλα μέσα στα οποία καταφεύγει όποιος ασχολείται με τη διόρθωση (φωνοδιαγράμματα, βιντεοκασέτες, χρήση καθρέφτη κ.τ.λ.).
- Η εξοικείωση με τα είδη γλωσσικών παραδρομών στα οποία υποπίπτουν τα παιδιά, αλλά και με περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να κατανοεί το είδος λάθους και να επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή να αναγνωρίζει περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών και να παραπέμπει τα παιδιά σε ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, λογοθεραπευτές) που θα αντιμετωπίσουν συνολικά το πρόβλημα και όχι μόνο σε επίπεδο προφοράς.

Η κατανόηση από πλευράς του αναγνώστη όλων των παραπάνω θα τον καταστήσει ικανό να εξηγεί τα φωνητικά ή φωνολογικά λάθη των παιδιών, να επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο διόρθωσης και να την εφαρμόζει ή να παραπέμπει το παιδί στον ειδικό σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκο-

λιών (δυσλεξία κ.τ.λ.), όπου απαιτούνται και άλλου είδους εξειδικευμένες γνώσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις, ωστόσο, θα είναι σημαντικός αρωγός στην προσπάθεια του ειδικού.

ΚΟΙΝΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

Αυτό το βιβλίο απευθύνεται σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Τμημάτων ΤΕΙ λογοθεραπείας που μελετούν ζητήματα διόρθωσης της άρθρωσης και προφοράς. Ενδιαφέρει επίσης ειδικούς, π.χ. ψυχολόγους που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή της Ελληνικής για να αντιμετωπίσουν πληρέστερα περιπτώσεις προβλημάτων λόγου ή λογοθεραπευτές που επιθυμούν να ενισχύσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις γύρω από ζητήματα φωνητικής άρθρωσης και φωνολογίας ή θεωριών φωνητικής διόρθωσης. Απευθύνεται, τέλος, σε παιδαγωγούς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με δραστηριότητες που οξύνουν τη φωνολογική συνειδητοποίηση και εξασκούν τη φωνητική άρθρωση των μαθητών τους ή σε γονείς με ανάλογους προβληματισμούς.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Το βιβλίο αποτελείται από δύο Μέρη. Το Πρώτο Μέρος περιλαμβάνει τέσσερα Κεφάλαια. Στο Πρώτο Κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση των βασικών εννοιών της ακουστικής και αρθρωτικής φωνητικής και παρουσιάζονται

τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των φθόγγων της ελληνικής και τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου που τους περιγράφουν. Το Δεύτερο μελετά τις αρχές της φωνολογίας (π.χ. διάκριση ανάμεσα σε φθόγγο και φώνημα, ορισμός αλλοφώνου, φωνολογικές αντιθέσεις κ.τ.λ.) και παρουσιάζει τα φωνολογικά διακριτικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων της ελληνικής. Η συγγραφή των δύο πρώτων αυτών Κεφαλαίων δεν προέκυψε από προσωπική έρευνα, αλλά στηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό σε προηγούμενες μελέτες ή πανεπιστημιακές σημειώσεις[1]. Το Τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάζει τη φωνητική και φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού και περιπτώσεις φωνολογικών αποκλίσεων, που απαντούν συχνά στον παιδικό λόγο. Παρατίθεται μεγάλος αριθμός παραδειγμάτων που προέκυψε από την έρευνα πτυχιακών εργασιών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ή πραγματοποιούνται υπό την επίβλεψή μου ή από μαγνητοφωνήσεις νηπίων που πραγματοποίησαν φοιτητές στο πλαίσιο του μαθήματος «Διορθωτική Φωνητική». Σύντομη μνεία γίνεται εδώ στα συμπτώματα και ενδείξεις περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να είναι σε θέση ο/η μελλοντικός/ή νηπιαγωγός να τις αναγνωρίσει και να τις παραπέμψει στον ειδικό λογοθεραπευτή ή ψυχολόγο. Το Τέταρτο Κεφάλαιο παρουσιάζει τα βασικότερα μοντέλα φωνητικής/φωνολογι-

1. Συμβουλευτήκαμε μεταξύ άλλων τα βιβλία του Μ. Σετάτου, *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, της Θ. Παυλίδου, *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης* και του Ε. Πετρούνια, *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, τις πανεπιστημιακές σημειώσεις της Α. Αναστασιαδη-Συμεωνιδη, *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, της Ι. Κλιπα, *Δομική Φωνολογία* (Πανεπιστήμιο Κρήτης) και το σύγγραμμα της Δ. Μαρκοπουλου-Χειλα, *Στοιχεία (Αρθρωτικής) Φωνητικής και Δομικής Φωνολογίας*.

κής διόρθωσης, τις αρχές τους και τα εργαλεία διόρθωσης που το καθένα χρησιμοποιεί. Το Δεύτερο Μέρος επικεντρώνεται στην πράξη. Το Πέμπτο Κεφάλαιο περιγράφει τις αρχές και τα εργαλεία του προτεινόμενου μοντέλου διόρθωσης και παρέχει μεγάλη γκάμα πρακτικών ασκήσεων και υλικού προς χρήση.

Χαρακτηριστικά του βιβλίου

Μεγάλος αριθμός από παιδαγωγικά στοιχεία έχουν ενσωματωθεί σε κάθε Κεφάλαιο, ώστε να βοηθήσουν τον αναγνώστη στην κατανόηση του αντικειμένου. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με παράθεση των στόχων που επιδιώκει να καλύψει. Μέσα στο Κεφάλαιο ενσωματώνονται φωτογραφίες και σχεδιαγράμματα για την οπτικοποίηση των φαινομένων που περιγράφονται κάθε φορά. Στο τέλος του Κεφαλαίου παρατίθεται περίληψη καθώς και οι λέξεις-κλειδιά της ενότητας. Οι ερωτήσεις κατανόησης στο τέλος κάθε Κεφαλαίου αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τον αναγνώστη να επικεντρωθεί στα σημαντικότερα σημεία που εξετάστηκαν.

Ευχαριστιες

Κάθε βιβλίο ή εγχειρίδιο δεν αποτελεί αποκλειστικό δημιούργημα του συγγραφέα του. Ένα σωρό άνθρωποι, πέρα απ' αυτόν, συνεισφέρουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη γέννησή του. Όλους αυτούς θα ήθελα να ευχαριστήσω εδώ: Κατ' αρχάς, την πνευματική μου μητέρα, Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, που με πρωτοέφερε σε επαφή με τη Διορθωτική Φωνητική και μου έδωσε το έναυσμα να ασχοληθώ διεξοδικότερα με το αντικείμενο, το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, που μου παρείχε όλα τα υλικά μέσα για τη διεξαγωγή της έρευνας, και ιδιαίτερα τις καλές συναδέλφους Λουκία Μπεζέ, Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Ανάπτυξης, για τις συμβουλές της και Μαρία Σφυρόερα, Επ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, με την οποία είχα πολλές φορές την ευκαιρία να συζητήσω εποικοδομητικά για ζητήματα εφαρμογής και διδακτικής στην προσχολική ηλικία, τις πτυχιακές μου φοιτήτριες Κική Καρβελά και Μαρία Γκαγκαβούζη, τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων μου στάθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα, την πτυχιακή μου φοιτήτρια Ολυμπία Αντωνίου για τις φωτογραφήσεις των ασκήσεων άρθρωσης, τους μικρούς Κυριακή και Δημήτρη Μουζακίδη για τη συνεργασία τους κατά τη φωτογράφηση καθώς και τους γονείς τους που έδωσαν την άδειά τους για τη φωτογράφηση αυτή, τις φοιτήτριες

που παρακολουθούν το επιλεγόμενο μάθημα «Διορθωτική Φωνητική» και συνεισφέρουν με τις εργασίες τους στη συλλογή υλικού από το λόγο νηπίων και, τέλος, την καλή φίλη, Καθηγήτρια Διορθωτικής Φωνητικής του Αυτόνομου Πανεπιστημίου της Βαρκελώνης, Lorraine Baqué για τις γόνιμες συζητήσεις που είχαμε σχετικά με το αντικείμενο καθώς και τις πολύτιμες συστάσεις της.

Ζωη Γαβριηλιδου
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας
ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΦΩΝΗΤΙΚΗ - ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΦΩΝΗΤΙΚΗ

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Εξοικείωση με τις βασικότερες θεωρητικές έννοιες της φωνητικής και το φωνητικό αλφάβητο.
- Κατανόηση και ικανότητα περιγραφής των παραμέτρων ταξινόμησης των φωνηέντων και συμφώνων της ελληνικής γλώσσας και γνωριμία με τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των φθόγγων.
- Εξοικείωση με έννοιες της ακουστικής φωνητικής και κατανόηση των ακουστικών χαρακτηριστικών των φθόγγων.
- Γνωριμία με τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν καθοδηγήσει την έρευνα και την πρακτική στον τομέα της διορθωτικής φωνητικής.

ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Η φωνητική εξετάζει τη φυσιολογία της ομιλίας, δηλαδή περιγράφει τους ήχους που παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα ή τους αναλύει πειραματικά με τη βοήθεια ειδικών μηχανημάτων, όπως ο φασματογράφος ή ο παλμογράφος (βλ. παρακάτω Ακουστική Φωνητική). Στη φωνητική διακρίνονται τρεις κλάδοι:

- Η *αρθρωτική φωνητική*, που ασχολείται με τον τρόπο παραγωγής των γλωσσικών ήχων ή αλλιώς φθόγγων.
- Η *ακουστική φωνητική*, με αντικείμενό της τη μελέτη των

ακουστικών ιδιοτήτων και γνωρισμάτων που έχουν τα ηχητικά κύματα, τα οποία παράγονται από τον ομιλητή και φτάνουν στον ακροατή μέσω του αέρα που λειτουργεί ως αγωγός στην προκειμένη περίπτωση.

- Η *ακροατική φωνητική*, αντικείμενο της οποίας είναι η μελέτη της λήψης του ήχου από τον ακροατή και του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος αναγνωρίζει και επεξεργάζεται το συγκεκριμένο ήχο.

Η φωνητική έχει μονάδα της το *φθόγγο*, που αναπαριστάται σε [ ]. Μιλώντας για τους φθόγγους μιας γλώσσας, κάνουμε λόγο για μια ποικιλία, αφού δεν προφέρουν όλοι οι ομιλητές έναν γλωσσικό ήχο με τον ίδιο πάντα τρόπο. Οι δυνατότητες παραλλαγής στην προφορά των διαφόρων φθόγγων είναι πολλές. Θα ήταν, όμως, υπερβολή να επιμείνουμε σε όλες αυτές τις μικρές διαφορές, που, τις περισσότερες φορές, με δυσκολία τις αντιλαμβανόμαστε. Γι' αυτό υποστηρίζεται ότι «...ο φθόγγος είναι μια αφηρημένη ενότητα που την καθορίζουμε περίπου σύμφωνα με τον μέσο όρο της προφοράς της πλειοψηφίας των ομιλητών» (Πετρούνιας, 1993: 467).

Στην προσπάθειά τους οι φωνολόγοι να ανακαλύψουν έναν αξιόπιστο και ενιαίο τρόπο καταγραφής όλων των ήχων που απαντούν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, πρότειναν το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet, IPA). Τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου που αναπαριστούν τους ήχους (ή φθόγγους) της Ελληνικής είναι τα εξής (βλ. και Παράρτημα στο τέλος του βιβλίου):

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

ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ: Η ΦΥΣΙΚΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΗΧΩΝ

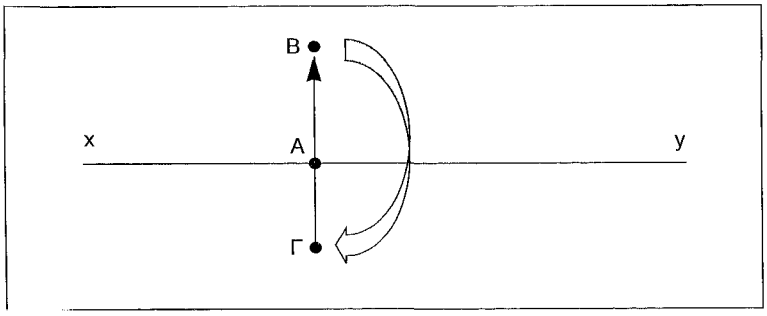
Ο ήχος είναι μια αίσθηση που γίνεται αντιληπτή από το αφτί του ανθρώπου. Παράγεται από τις πυκνώσεις ή αραιώσεις αέρα που προκαλεί ένα σώμα που δονείται, στην

περίπτωση της ανθρώπινης ομιλίας οι φωνητικές χορδές, και μεταδίδεται με την ταχύτητα των 340 m/sec. Ο ήχος δεν μεταδίδεται σε κενό αέρος.

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

Η **ένταση** του ήχου εξαρτάται από το **πλάτος** της κίνησης που τον παράγει. Ας φανταστούμε τη χορδή ενός βιολιού που ορίζεται από τα σημεία x και y (Σχήμα 1).

Την πάλλουμε από τη θέση ηρεμίας Α ώς το σημείο Β. Μόλις την αφήσουμε, πραγματοποιεί μια παλμική κίνηση, που παράγει ένα *ηχητικό κύμα*, του οποίου η ολοκληρωμένη πορεία είναι ΑΒΓΑ. Το κύμα μεταδίδεται ομόκεντρα, ωθώντας τα μόρια του αέρα στο αφτί μας. Η απόσταση ΑΒ μετρά το πλάτος του ήχου. Όσο μεγαλύτερο είναι το πλάτος τόσο εντονότερος είναι ο ήχος. Ο ήχος μειώνεται ολοένα

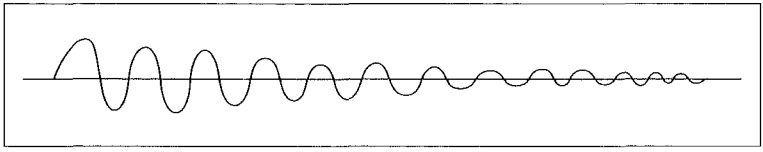


ΣΧΗΜΑ 1: *Δημιουργία ηχητικού κύματος (ΑΒΓΑ) = 1 κύκλος. ΑΒ = πλάτος.*

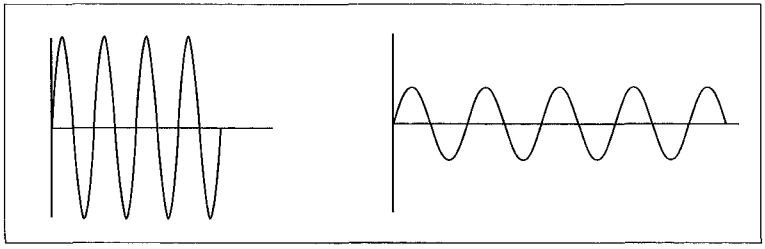
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: *Αντιληπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά της έντασης.*

ΕΝΤΑΣΗ	ισχυρή	← ΠΛΑΤΟΣ ΔΟΝΗΣΕΩΝ	μεγάλο
	ασθενής		μικρό

και κάποια στιγμή παύει να ακούγεται. Μ' άλλα λόγια, το πλάτος του κύματος μικραίνει, επομένως η αντίληψή του εξαφανίζεται (Σχήμα 2). Μονάδα μέτρησης της έντασης του ήχου είναι το Decibel (Db). Η ένταση της ανθρώπινης ομιλίας καθορίζεται από τις φωνητικές χορδές και μπορεί να φτάσει τα 120 Db. Στον πίνακα 1 αναπαριστώνται τα ακουστικά και αντιληπτικά χαρακτηριστικά της έντασης του ήχου.



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



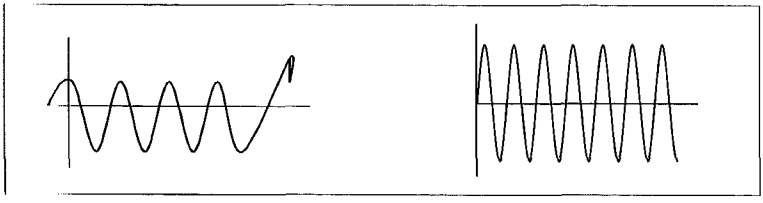
ΣΧΗΜΑ 3: *Ισχυρός και ασθενής ήχος. Τα δύο ηχητικά κύματα διαφέρουν και ως προς τη συχνότητα.*

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: *Αντιληπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά του ύψους.*

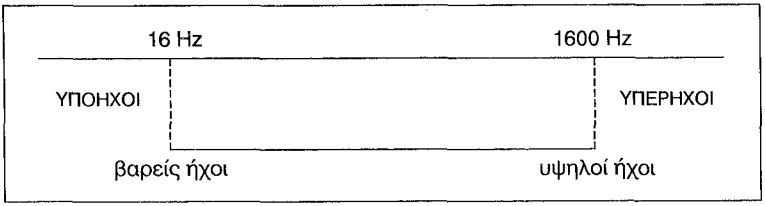
ΥΨΟΣ	οξύς ήχος	← ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΟΝΗΣΕΩΝ	υψηλή
	βαρύς ήχος		χαμηλή

Το **ύψος** του ήχου (που μας επιτρέπει να τον χαρακτηρίσουμε ως οξύ ή βαρύ) προκύπτει από τη *συχνότητα* των δονήσεων των φωνητικών χορδών που τον παράγουν, δηλαδή τον αριθμό των κύκλων στη μονάδα του χρόνου, το δευτερόλεπτο. Όσο πιο γρήγορη είναι η συχνότητα τόσο πιο *οξύ* (υψηλό) αντιλαμβανόμαστε τον ήχο. Όσο πιο αργή είναι η συχνότητα τόσο πιο *βαρύ* (χαμηλό) αντιλαμβανόμαστε τον ήχο (Σχήμα 4). Μονάδα μέτρησης του ύψους του ήχου είναι το Hertz (αριθμός των κύκλων ανά δευτερόλεπτο). Ονομάζουμε *κύκλο* την κίνηση που πραγματοποιεί ένα σώμα από το σημείο ηρεμίας ώς το πιο απομακρυσμένο σημείο μετακίνησής του και την επαναφορά του στο σημείο ηρεμίας με τους ίδιους όρους. Ονομάζουμε *περίοδο* το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να επανέλθει το σώμα στην αρχική του θέση.

Ο ήχος που παράγουν οι άνθρωποι εξαρτάται από τη συχνότητα της δόνησης των φωνητικών χορδών. Όσο πιο



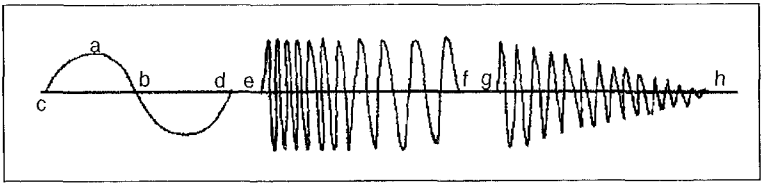
ΣΧΗΜΑ 4: *Βαρύς ήχος και οξύς ήχος.*



ΣΧΗΜΑ 5: *Ήχοι, υπόηχοι, υπέρηχοι.*

μεγάλο το μήκος των φωνητικών χορδών τόσο πιο βαρύς ο ήχος, ενώ όσο πιο κοντές οι φωνητικές χορδές τόσο πιο οξύς ο ήχος (πρβλ. τις φωνητικές χορδές ανδρών, γυναικών, παιδιών). Το ανθρώπινο αφτί αντιλαμβάνεται τις δονήσεις ανάμεσα σε 16 και 16.000 Hz. Ήχοι κάτω από το όριο των 16 Hz ονομάζονται *υπόηχοι* και πάνω από το όριο των 16.000 Hz *υπέρηχοι*.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η ανδρική φωνή κυμαίνεται από 100 έως 150 Hz, η γυναικεία από 200 έως 300 Hz και η παιδική από 300 έως 450 Hz. Η συχνότητα της φωνής του μπάσου είναι από 65 έως 326 Hz, του βαρύτονου από 108 έως 425 Hz, του τενόρου από 122 έως 522 Hz και της σοπράνο από 261 έως 1.304 Hz. Από τα μουσικά όργανα, το

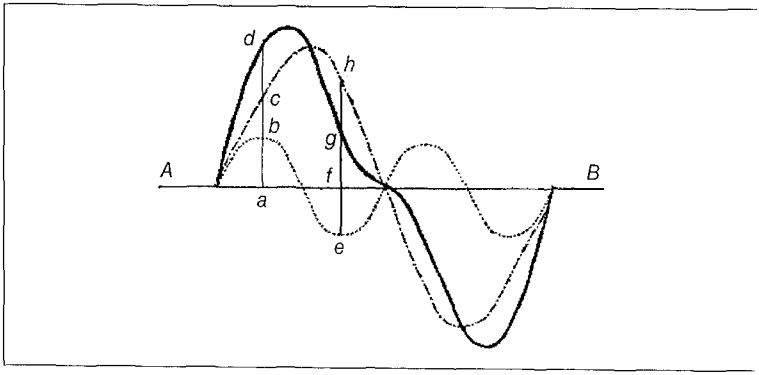


ΣΧΗΜΑ 6: *Αριστερά, ένας κύκλος c-ab-d και η περίοδός του. Στη μέση, το πλάτος του κύματος είναι σταθερό, αλλά μειώνεται η συχνότητά του. Δεξιά, η συχνότητα της καμπύλης g-h δεν αλλάζει, μειώνεται, ωστόσο, το πλάτος.*

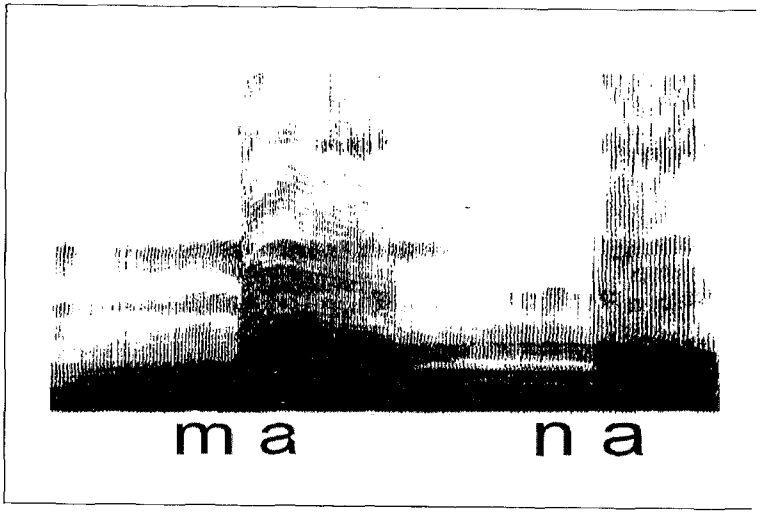
βιολί κυμαίνεται από 200 έως 2.650 Hz, το κλαρινέτο από 75 έως 1.800 Hz και το πιάνο από 27 έως 4.150 Hz. Τα φωνήεντα γίνονται αντιληπτά ως χαμηλοί ήχοι σε σχέση με τα οξέα σύμφωνα, όπως το [s] και [z].

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

Οι ήχοι διακρίνονται σε *απλούς* και *σύνθετους*, *περιοδικούς* και *μη περιοδικούς*. Στην πρώτη περίπτωση, η ταλάντωση είναι ημιτονοειδής (αρμονική) (π.χ. διαπασών). Στη δεύτερη περίπτωση, η ταλάντωση είναι περιοδική, όχι όμως ημιτονοειδής. Τα όργανα παραγωγής ομιλίας του ανθρώπου παράγουν σύνθετους ήχους. Κάθε σύνθετος ήχος αναλύεται σε απλούς, δηλαδή οι συχνότητες των επιμέρους ταλαντώσεων είναι ακέραια πολλαπλάσια μιας θεμελιώδους συχνότητας (αρμονικής). Ο απλός ήχος με τη μικρότερη συχνότητα, τη θεμελιώδη, ονομάζεται θεμελιώδης ή πρώτος αρμονικός, ενώ οι υπόλοιποι ονομάζονται δεύτερος, τρίτος αρμονικός κ.τ.λ. Τα φωνήεντα είναι σύνθετοι περιοδικοί ήχοι, ενώ τα σύμφωνα μη περιοδικοί (θόρυβοι). Όργανα ανάλυσης της ομιλίας είναι μεταξύ άλλων ο *φασματογράφος* (spectrographe) και ο *παλμογράφος* (oscillographe). Ο φασματογράφος αναπαριστά οπτικά τον ήχο. Στον κάθετο άξονα μετρά τη συχνότητα της φωνής σε Hertz και στον οριζόντιο τη διάρκεια του ηχητικού κύματος σε δευτερόλεπτα. Οι οριζόντιες ζώνες ονομάζονται *διαμορφωτές*. Ο βαθμός αμαύρωσης του χαρτιού υποδηλώνει την ένταση του



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

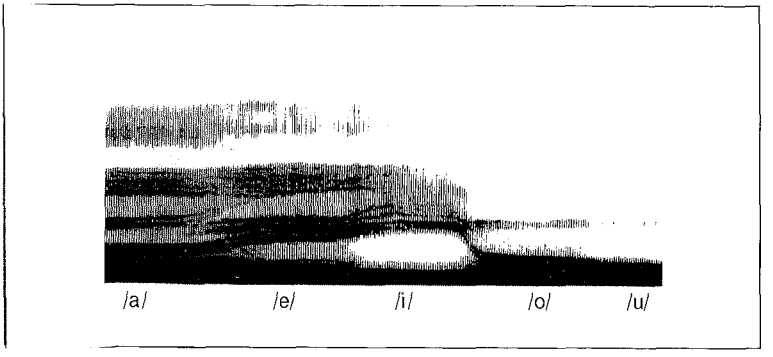


ΕΙΚΟΝΑ 1: *Ανάλυση με φασματογράφο της λέξης «μάνα».*

ήχου. Στον παλμογράφο, που επιτρέπει τη μέτρηση των εναλλαγών του ύψους του ήχου, καταγράφεται η επιτόνιση.

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

- Θορύβους μη περιοδικούς, όπως τα άηχα σύμφωνα (βλ. Πίνακα 4): [p], [t], [k], [f], [θ], [x], [s].
- Θορύβους αναμεμιγμένους με την περιοδικότητα του λαρυγγικού τόνου, δηλαδή τα ηχηρά σύμφωνα: [b], [d], [g], [v], [ð], [γ], [z].
- Θορύβους με μεγάλη περιοδικότητα, που πλησιάζουν στα φωνήεντα, και είναι όπως και αυτά ηχηροί ήχοι: [r], [l], [m], [n].
- Θορύβους με *διακοπή* και *έκρηξη υψηλής* [p], [t], [k] ή *χαμηλής συχνότητας* [b], [d], [g].
- Θορύβους *διαρκείς* (= χωρίς διακοπή) με υψηλή συχνότητα: [f], [θ], [x], [γ], [v], [ð].



ΕΙΚΟΝΑ 2: *Φασματογραφική ανάλυση των φωνηέντων της ελληνικής.*

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

Τα φωνήεντα διαθέτουν:

- *Ύψος*, που εξαρτάται από τη συχνότητα δόνησης των φωνητικών χορδών (μέσος όρος στον άνδρα 100-150 δονήσεις το δευτερόλεπτο, 200-300 δονήσεις το δευτερόλεπτο στις γυναίκες).
- *Ένταση*, που εξαρτάται από το πλάτος της δόνησης των φωνητικών χορδών (ανώτατο όριο 120 Db).
- *Διάρκεια*, που καθορίζεται από το χρόνο εκπομπής (+/–120 ms).
- *Χροιά*, που οφείλεται στη μορφή του φαρυγγο-στοματικού ηχείου.

Τα σύμφωνα διαθέτουν *χροιά* αλλά όχι *ύψος* (είναι μη περιοδικοί ήχοι).

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

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

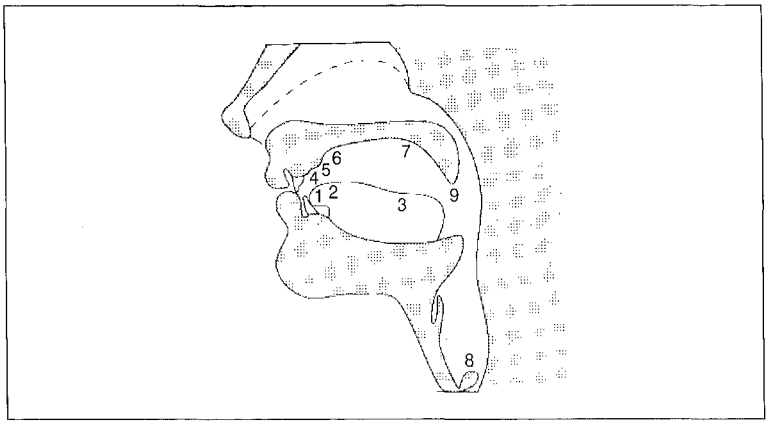
Η ΑΡΘΡΩΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ

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

Όργανα Παραγωγής Ομιλίας

Τα φωνητικά όργανα του ανθρώπου είναι οι πνεύμονες, η τραχεία, ο λάρυγγας, η στοματική και η ρινική κοιλότητα. Τα όργανα αυτά αρχικά δημιουργήθηκαν για να επιτελούν τις βιολογικές λειτουργίες της αναπνοής και της σίτισης και συνδέονται με τα βασικά αντανακλαστικά της επιβίωσης (αυτά της αναζήτησης τροφής και θηλασμού-κατάποσης). Δευτερευόντως χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή του λόγου. Απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για την ορθή λειτουργία του ανθρώπινου συστήματος άρθρωσης λόγου αποτελεί φυσικά η ολοκλήρωση της κινητικής ανάπτυξής τους (βλ. Κεφάλαιο 3).

Για την παραγωγή της ομιλίας πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι *πνεύμονες* (lungs). Από αυτούς ξεκινάει ο αέρας, περνάει από την *τραχεία* (trachea) και το *λάρυγγα* (larynx), όπου βρίσκονται οι *φωνητικές χορδές* (vocal chords), και βγαίνει από τη *στοματική κοιλότητα* (oral cavity) ή τη *ρινική κοιλότητα* (nasal cavity) (βλ. Εικόνα 3). Οι φωνητικές χορδές είναι δύο μεμβράνες που σχηματίζουν ανάμεσά τους τη *γλωσσίδα* (glottis). Όταν η γλωσσίδα είναι κλειστή, οι φωνητικές χορδές πάλλονται και τότε παράγονται οι ηχηροί φθόγγοι. Όταν είναι ανοιχτή, οι φωνητικές χορδές βρίσκονται σε



ΕΙΚΟΝΑ 3: *Τα όργανα άρθρωσης του ανθρώπου:* 1. *Άκρη της γλώσσας*, 2. *Προράχη της γλώσσας*, 3. *Πίσω μέρος της γλώσσας*, 4. *Δόντια*, 5. *Φατνία*, 6. *Σκληρός ουρανίσκος*, 7. *Υπερώα*, 8. *Γλωσσίδα*, 9. *Σταφυλή*.

απόσταση και τότε παράγονται οι άηχοι φθόγγοι (βλ. Εικόνα 5).

Ο *φάρυγγας* (pharynx) είναι το τμήμα της διόδου του αέρα που ενώνει το λάρυγγα με το στόμα και τη ρινική κοιλότητα. Μέσα στη στοματική κοιλότητα υπάρχει η *γλώσσα* (tongue), που είναι ένα μυώδες και ευέλικτο όργανο. Κατά μήκος της διακρίνουμε έξι σημεία: την *άκρη* (tip of the tongue), την *προράχη* (blade), τη *ράχη* (center), το *πίσω μέρος* (back), τη *ρίζα* (root) και την *επιγλωσσίδα* (epiglottis). Η επιγλωσσίδα δεν συμμετέχει στην παραγωγή της ομιλίας.

Ο *ουρανίσκος* (palate) αρχίζει από τα *φατνία* (alveolar ridge), δηλαδή την περιοχή των ούλων πάνω ή κάτω από τα *δόντια* (teeth), και καταλήγει στη *σταφυλή* (uvula), μια μυώδη απόληξη του ουρανίσκου, η οποία κινείται προς τα πί-

σω, για να εμποδίσει τον αέρα να περάσει στη ρινική κοιλότητα, όταν πρόκειται να παραχθεί στοματικός (δηλαδή μη ρινικός) φθόγγος. Ο ουρανίσκος διαιρείται: *α)* στο *σκληρό ουρανίσκο* (hard palate) και *β)* στο *μαλακό ουρανίσκο* ή *υπερώα* (velum), που καταλήγει στη σταφυλή. Αν χαμηλώσει η υπερώα και συγχρόνως δημιουργηθεί κλείσιμο στη στοματική κοιλότητα, είτε με το πάνω και κάτω χείλος (upper-lower lip) είτε με τη γλώσσα προς το πάνω μέρος του στόματος, τότε η μοναδική διέξοδος του αέρα είναι η ρινική κοιλότητα. Έτσι παράγονται οι ρινικοί φθόγγοι.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διακρίνουμε τα φωνητικά όργανα σε *παθητικούς* και *ενεργητικούς αρθρωτές* ανάλογα με την κίνησή τους κατά την παραγωγή των φθόγγων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν το πάνω χείλος, τα δόντια, τα φατνία, ο ουρανίσκος, η υπερώα[2] και ο φάρυγγας, ενώ στην κατηγορία των ενεργητικών αρθρωτών ανήκουν το κάτω χείλος, η γλώσσα, η σταφυλή και οι φωνητικές χορδές.

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

---

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

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή παραγωγή των φθόγγων είναι ο εντοπισμός της θέσης των φωνητικών οργάνων και η συνειδητοποίηση του ακούσματος που παράγεται σε σύγκριση με κάποιο πρότυπο[3]. Στη συνειδητοποίηση αυτή αποσκοπεί το επόμενο μέρος του Κεφαλαίου, στο οποίο γίνεται λόγος για τη διάκριση των ήχων ως προς τον τρόπο και τόπο άρθρωσής τους. Γνωρίζοντας τα φωνητικά όργανα του ανθρώπου σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φθόγγων, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει και να διαγνώσει σωστά τη φύση κάθε πιθανού προβλήματος άρθρωσης και να συμβάλει με τον καλύτερο τρόπο στην έγκαιρη εξάλειψή του.

Διάκριση των Φωνηέντων της Ελληνικής

Οι φθόγγοι της Νέας Ελληνικής διακρίνονται σε *φωνηεντικούς* (vowels) και *συμφωνικούς* (consonants). Οι φωνηεντικοί φθόγγοι είναι πέντε τον αριθμό: [a], [e], [i], [o], [u]. Είναι *ηχηροί φθόγγοι* και κατά την παραγωγή τους ο αέρας περνά ανεμπόδιστα από το φάρυγγα και το στόμα. Ταξινομούνται με βάση τρία αρθρωτικά κριτήρια:

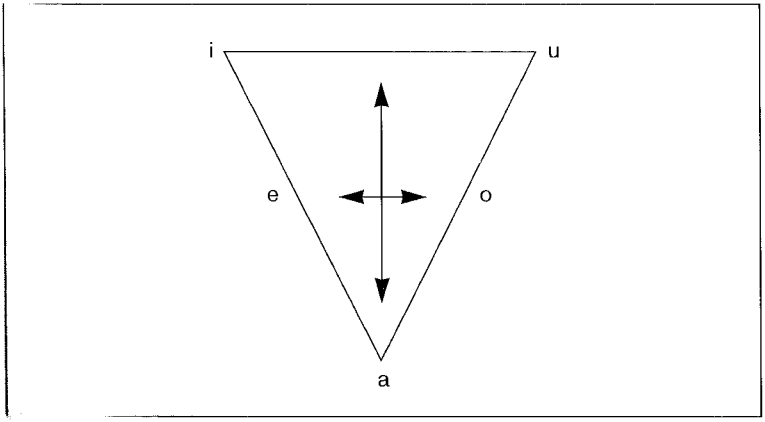
- Το βαθμό ανοίγματος του στόματος. Έτσι διαχωρίζονται σε: i. *ανοιχτά φωνήεντα* [a], ii. *φωνήεντα μεσαίου ανοίγματος* [e], [o], iii. *κλειστά φωνήεντα* [i], [u].
- Τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας, της οποίας η κίνηση προς τα εμπρός συμβάλλει στην παρα-

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

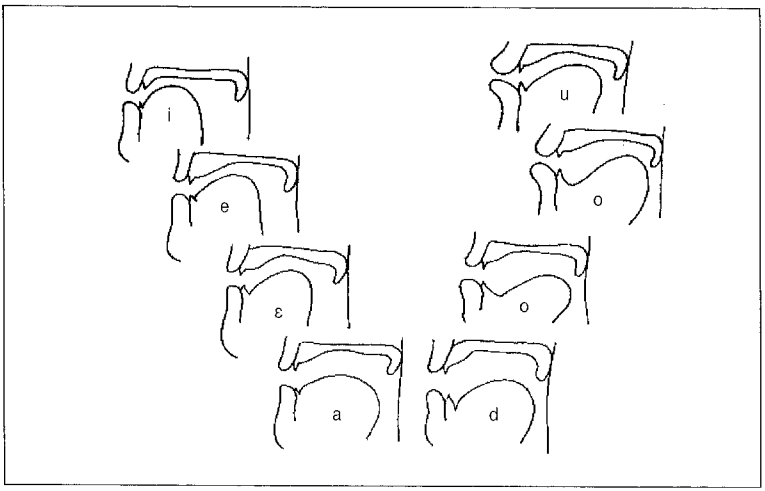
γωγή των *μπροστινών φωνηέντων* [i] και [e], ενώ η κίνηση προς τα πίσω, στην παραγωγή των *οπίσθιων φωνηέντων* [u] και [o].

- Τη θέση των χειλιών, η οποία καθορίζει αν θα προφέρουμε τα *στρογγυλά* [u] και [o] ή τα *μη στρογγυλά* (ή απλωτά) [i], [a] και [e].

Το φωνολογικό φωνηεντικό σύστημα αναπαρίσταται σχηματικά στο παρακάτω *φωνητικό διάγραμμα*, όπου στον κάθετο άξονά του υπάρχουν τα φωνήεντα που διακρίνονται με βάση το βαθμό ανοίγματος του στόματος, ενώ στον οριζόντιο άξονα εκείνα που διακρίνονται με κριτήριο τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας:



ΣΧΗΜΑ 8: *Τα φωνήεντα της ελληνικής.*



ΕΙΚΟΝΑ 4: *Αναπαράσταση της θέσης της γλώσσας, των χειλιών και της απόστασης της γλώσσας από τον ουρανίσκο κατά Straka, 1959 (με αναφορά στον Carton, 1997: 40). Στην εικόνα αναπαρίσταται μέρος των άτονων φωνηέντων της γαλλικής.*

Διάκριση των Συμφώνων της Ελληνικής

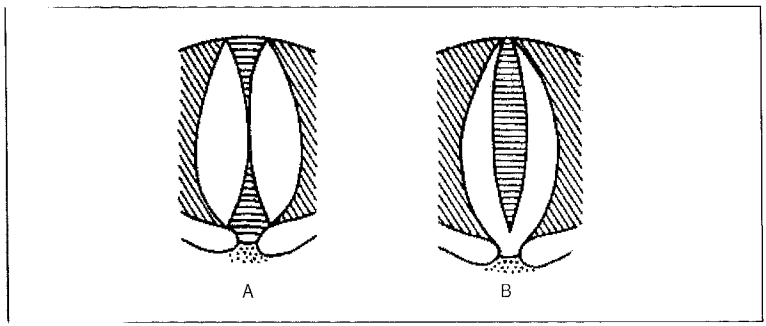
Πέρα από τα φωνήεντα υπάρχει και μια άλλη κατηγορία φθόγγων, τα *σύμφωνα*, που, σε αντίθεση με τα φωνήεντα, παράγονται όταν ο αέρας στο πέρασμά του από το φάρυγγα και το στόμα συναντά προσωρινά ένα εμπόδιο, ολικό ή μερικό. Διακρίνονται ως προς τον *τρόπο* και *τόπο* άρθρωσής τους.

Ως προς τον τρόπο άρθρωσής τους τα σύμφωνα διακρίνονται:

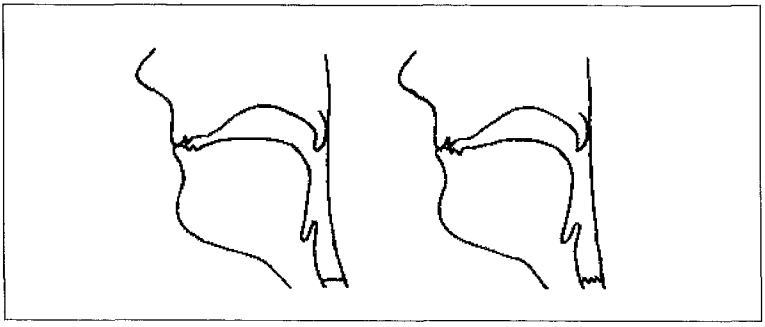
- Σε *κλειστά* (ή *στιγμιαία*) σύμφωνα, κατά την παραγωγή

των οποίων υπάρχει ολικό εμπόδιο του αέρα, όπως τα [b], [d], [ɟ], [g], [k], [p], [t], [c], και *τριβόμενα* (ή *εξακολουθητικά*), όπου ο αέρας περνάει αργά προκαλώντας τριβή, όπως στα [f], [v], [s], [z], [θ], [ð], [x], [γ], [ç], [j] (για τις ακουστικές ιδιότητες αυτών των ήχων βλ. πιο πάνω).

- Σε *ηχηρά* ή *άηχα* σύμφωνα, ανάλογα με το αν πάλλονται οι φωνητικές χορδές κατά την παραγωγή των ήχων. Ηχηρά σύμφωνα είναι τα [b], [d], [g], [ɟ] [z], [v], [ð], [γ], [j], [l], [r], [m], [n], ενώ άηχα είναι τα [p], [t], [k], [s], [f], [θ], [x], [ç].
- Σε *στοματικά* ή *ρινικά* σύμφωνα, ανάλογα με την έξοδο του αέρα από τη στοματική ή τη ρινική κοιλότητα. Όλα τα σύμφωνα είναι στοματικά εκτός από τα [m] και [n], που είναι ρινικά.
- Σε *πλευρικά* ή *παλλόμενα*, αν ο αέρας περνάει από τα πλάγια της γλώσσας (πλευρικά σύμφωνα) [l] και [ʎ], ή αν πάλλεται κάποιο φωνητικό όργανο κάτω από την πίεση του αέρα (παλλόμενο σύμφωνο) [r].



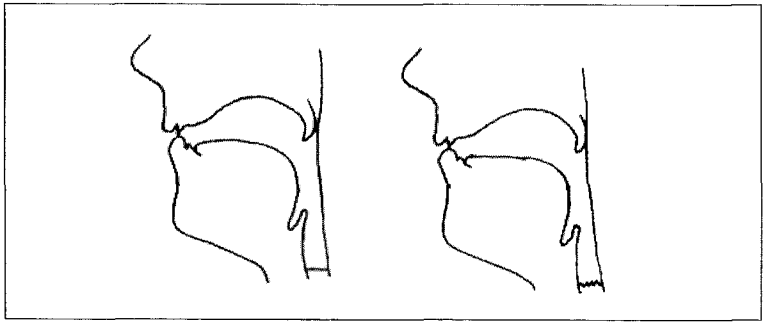
ΕΙΚΟΝΑ 5: Α. *Η γλωσσίδα είναι κλειστή και παράγονται τα ηχηρά σύμφωνα.*
Β. *Η γλωσσίδα είναι ανοικτή και παράγονται τα άηχα σύμφωνα.*



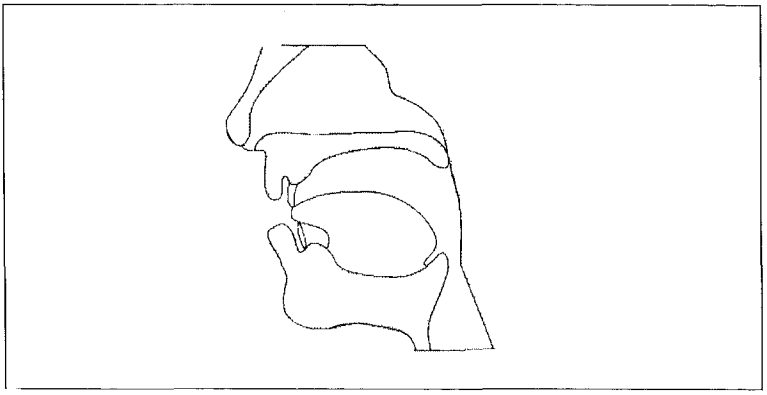
ΕΙΚΟΝΑ 6: *Φωνοδιάγραμμα των [p] και [b] κατά Πετρούνια (1993: 294).*

Πέρα από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, τα σύμφωνα, ως προς τον τόπο άρθρωσης, διακρίνονται σε:

- *Διχειλικά* (bilabial) σύμφωνα, όταν στο σχηματισμό τους συμμετέχουν και τα δυο χείλη. Αυτά είναι τα [p], [b], [m].
- *Χειλοδοντικά* (labiodentals) σύμφωνα, κατά την παραγωγή των οποίων συμμετέχουν το κάτω χείλος και τα πάνω δόντια και είναι τα [f] και [v].

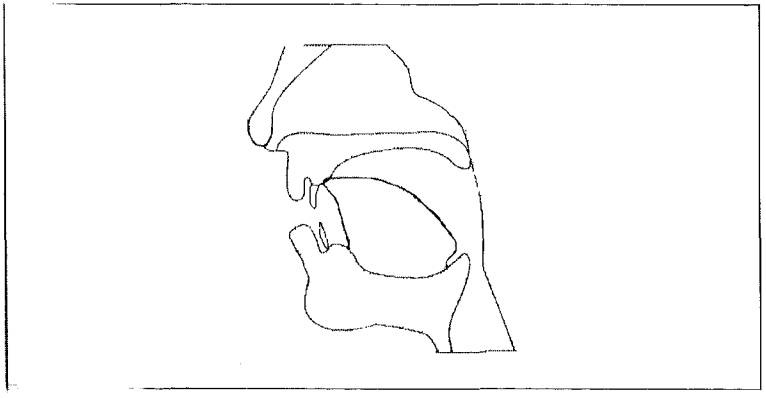


ΕΙΚΟΝΑ 7: *Φωνοδιάγραμμα των [f] και [v] κατά Πετρούνια (1993: 294).*



ΕΙΚΟΝΑ 8: *Τα [θ] και [ð].*

- *Μεσοδοντικά* (interdentals) σύμφωνα, όταν κατά την άρθρωσή τους η άκρη της γλώσσας προεξέχει ανάμεσα στα δόντια. Αυτά είναι τα [θ] και [ð].



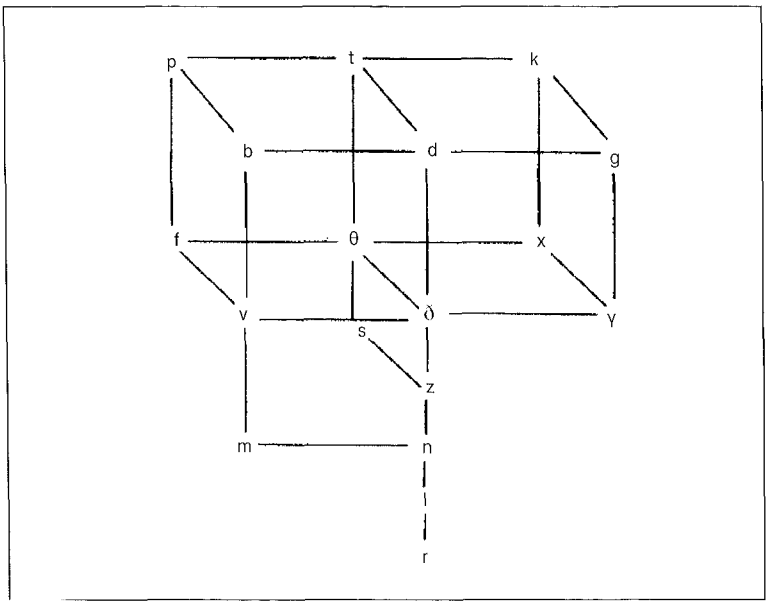
ΕΙΚΟΝΑ 9: *Τα [t], [d], [n] και [l].*

- *Οδοντικά* (dentals) σύμφωνα, κατά την παραγωγή των οποίων η μύτη της γλώσσας ακουμπά στα πάνω δόντια. Πρόκειται για τα [t], [d], [n], [l], [r].
- *Συριστικά* ή *φατνιακά* (alveolars) σύμφωνα, για την προφορά των οποίων ακουμπά η μύτη της γλώσσας στα φατνία. Αυτά είναι τα [s], [z].
- *Ουρανικά* (palatals) σύμφωνα, κατά το σχηματισμό των οποίων η ράχη της γλώσσας ακουμπά στο σκληρό ουρανίσκο. Αυτά είναι τα [c], [ɟ], [ç], [j], [ɲ], [ʎ].
- *Υπερωικά* (velars) σύμφωνα, για την παραγωγή των οποίων το πίσω μέρος της γλώσσας ακουμπά στην υπερώα. Πρόκειται για τα [k], [g], [x], [ɣ], [ŋ].

Το φωνολογικό συμφωνικό σύστημα αναπαρίσταται σχηματικά παρακάτω στο φωνηματικό διάγραμμα (Σχήμα 9). Στο διάγραμμα αυτό τα τρία κάθετα επίπεδα, από αριστερά προς δεξιά, αντιστοιχούν στα διχειλικά, χειλοδοντι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: *Κατάταξη των συμφώνων σύμφωνα με τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.*

Τρόπος Άρθρωσης		***Τόπος Άρθρωσης***						
		διχειλικά	***χειλοδοντικά***	***μεσοδοντικά***	***οδοντικά***	***συριστικά***	***ουρανικά***	***υπερωικά***
Στιγμιαία	*Άηχα*	p			t		c	k
	Ηχηρά	b			d		ɟ	g
Εξακολουθητικά	*Άηχα*		f	θ		s	ç	χ
	Ηχηρά		v	ð		z	j	ɣ
Ένρινα		m			n		ɲ	ŋ
Υγρά	*Πλευρικά*				l			
	Παλλόμενα				r			



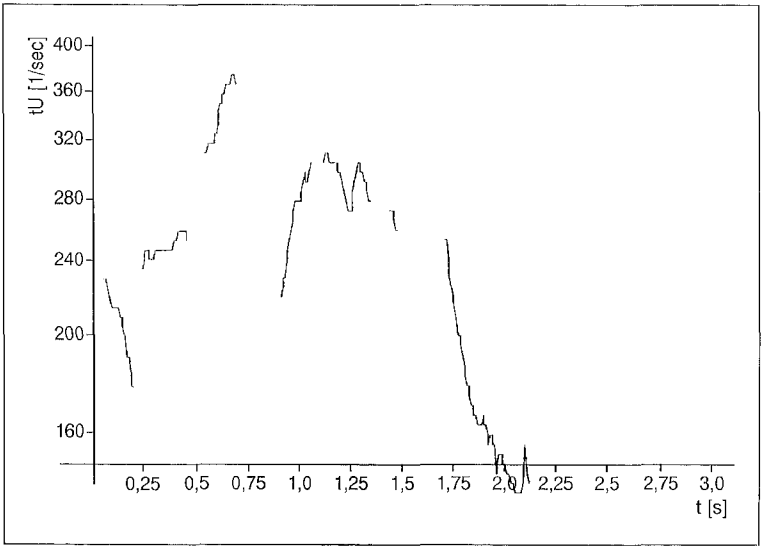
ΣΧΗΜΑ 9: *Το συμφωνικό φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής (κατά Σετάτο, 1973).*

και, μεσοδοντικά, οδοντικά, φαρυγγικά και υπερωικά σύμφωνα. Τα δυο κάθετα επίπεδα, από πίσω προς τα εμπρός, περιλαμβάνουν τα άηχα και τα ηχηρά σύμφωνα αντίστοιχα. Στο επάνω οριζόντιο επίπεδο βρίσκονται τα κλειστά σύμφωνα, ενώ στο κάτω τα τριβόμενα. Από το διάγραμμα γίνεται εμφανής η ιδιαιτερότητα των υγρών συμφώνων [l] και [r] που δεν εμφανίζουν σχέσεις αντίθεσης με άλλα σύμφωνα της Ελληνικής.

Υπερτμηματικά Φαινόμενα

Τα υπερτμηματικά (ή υπερτεμαχιακά) φαινόμενα, όπως ο τόνος, η επιτόνιση, ο ρυθμός, η παύση κ.τ.λ., ονομάζονται έτσι γιατί ξεπερνούν τα όρια ενός φωνητικού τεμαχίου και αφορούν ολόκληρο το εκφώνημα.

Ο **δυναμικός τόνος**, που οφείλεται στην ένταση του ήχου –σε αντίθεση με τον μουσικό που εξαρτάται από το ύψος του ήχου– μπορεί να είναι σταθερός, όπως στη Γαλλική (πάντα στην τελευταία συλλαβή) ή στη Φιλανδική (πάντα στην πρώτη), οπότε έχει *οριοθετική λειτουργία*, ή μη σταθερός όπως στη Νέα Ελληνική, όπου ισχύει ο νόμος της τρι-



ΣΧΗΜΑ 10: *Παλμογράφημα που καταγράφει την επιτόνιση του εκφωνήματος: «Η γάτα έφαγε το ψάρι» (Παυλίδου, 1997: 45).*

συλλαβίας, οπότε έχει *διακριτική λειτουργία*, π.χ. /no'mos/ - /nomo's/, /mo'nos/- /mono's/, /'omos/ - /omo's/ κ.τ.λ. Ο δυναμικός τόνος μπορεί να έχει και εκφραστική λειτουργία.

Η **επιτόνιση** είναι η μελωδική καμπύλη που συνοδεύει ολόκληρο το εκφώνημα και εξαρτάται από τις διακυμάνσεις στο ύψος (συχνότητα) της φωνής. Αναλύεται πειραματικά με τον παλμογράφο. Μπορεί να έχει *οριοθετική λειτουργία*, όταν δηλώνει την αρχή και το τέλος του εκφωνήματος, *διακριτική λειτουργία*, όταν η ίδια φωνηματική ακολουθία χαρακτηρίζεται ως διαφορετική γλωσσική πράξη, π.χ. *χιονίζει* (καθοδική καμπύλη) - *χιονίζει*; (ανοδική καμπύλη, ερώτηση), καθώς και εκφραστική λειτουργία.

Περιληψη

Η φωνητική μελετά τη φυσιολογία της ομιλίας. Η ακουστική φωνητική εστιάζει στα ακουστικά χαρακτηριστικά των ηχητικών κυμάτων (ένταση, διάρκεια, ύψος, χροιά). Η αρθρωτική φωνητική περιγράφει τους γλωσσικούς ήχους (φθόγγους), φωνηεντικούς ή συμφωνικούς, ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσής τους.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Στο τέλος αυτού του Κεφαλαίου ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει σε τι αναφέρονται οι παρακάτω όροι:

Φθόγγος, ένταση/πλάτος/ύψος/χροιά/διάρκεια του ήχου, περιοδικός και μη περιοδικός ήχος, απλός και σύνθετος ήχος, κλειστό και τριβόμενο σύμφωνο, άηχο και ηχηρό σύμφωνο, πλευρικό και παλλόμενο σύμφωνο, στοματικό και ρινικό σύμφωνο, ανοικτό/μεσαίου ανοίγματος και κλειστό φωνήεν, στρογγυλό και μη στρογγυλό (απλωτό) φωνήεν, μπροστινό και οπίσθιο φωνήεν.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

CARTON, F., 1997, *Introduction à la Phonétique du Français*, Dunod, Paris.

ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ., 1997, *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής.

ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, Ε., 1984, *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, Μέρος Α΄, *Θεωρία*, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

RENARD, R., 1983, *Mémento de phonétique*, Didier-Hatier, Bruxelles.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑΤΕ

1. Ποια είναι τα τέσσερα χαρακτηριστικά των ήχων;
2. Σχεδιάστε το κύμα ενός απλού και ενός σύνθετου ήχου.
3. Από ακουστική άποψη, ποια η διαφορά μεταξύ φωνηέντων και συμφώνων;
4. Σε τι διαφέρει ο φασματογράφος από τον παλμογράφο;
5. Τι σημαίνει από φυσιολογική άποψη *συχνότητα*;
6. Σε σχέση με έναν ήχο 30 Db ένας ήχος 20 Db είναι:
   α) πιο οξύς
   β) λιγότερο δυνατός
   γ) πιο μακρός
   δ) λιγότερο βαρύς.
7. Ποιος από τους ακόλουθους ήχους είναι περιοδικός;
   α) σκάσιμο μπαλονιού
   β) θόρυβος της κυκλοφορίας
   γ) χτύπημα ενός ταμπούρλου
   δ) παράσιτα του ραδιοφώνου.
8. Το ύψος του ήχου είναι εκείνη η ιδιότητα που τον κάνει αντιληπτό ως:
   α) οξύ ή βαρύ
   β) διαυγή ή μη διαυγή
   γ) εύηχο ή δυνατό
   δ) βραχύ ή μακρό.
9. Η ένταση ενός ήχου εξαρτάται από:
   α) τη συχνότητα της δόνησης
   β) το πλάτος της κίνησης των μορίων του αέρα

γ) το πλάτος της κίνησης που πραγματοποιεί το σώμα που δονείται
δ) την ατμοσφαιρική πίεση.

10. Τι σημαίνει από φυσιολογική άποψη *σύμφωνο* και *φωνήεν*;

11. Τι σημαίνει από φυσιολογική άποψη *ηχηρό* και *άηχο σύμφωνο*;

12. Περιγράψτε τους φθόγγους [b], [x], [l], [n],[ç], [z].

13. Χρησιμοποιώντας το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο μεταγράψτε στη φωνητική τους μορφή τις παρακάτω λέξεις: *ακροθαλασσιά*, *ποταμιά*, *μια*, *ποιος*, *ποιότητα*, *νηπιαγωγείο*, *ελιά*, *πιτζάμες*, *τζάμι*, *ζημιά*.

14. Αποκωδικοποιήστε και γράψτε στην αλφαβητική τους μορφή τις ακόλουθες λέξεις: [sçizma], [sxoʎaruði], [jojo], [ˌjaja], [ˌjuvetsi], [gademɲa], [imiandoçi], [iʎoskopio], [iʎocendrikos], [xandaci], [cendimatça], [kerasça], [bajatevo], [mudza], [ˌjeografia], [ˌjapis], [ˌjiɣandomaçia], [ˌjinome], [ˌjirizma].

15. Τι σημαίνει από φυσιολογική άποψη *κλειστό (στιγμιαίο)* και τι *τριβόμενο (εξακολουθητικό)* σύμφωνο;

16. Τι σημαίνει από φυσιολογική άποψη *ανοικτό/κλειστό/μεσαίου* ανοίγματος φωνήεν;

17. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [p] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

18. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [ɣ] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

19. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [ν] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

20. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [ɲ] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

21. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [ʝ] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

22. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [e] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

23. Να χαρακτηρίσετε το φθόγγο [u] ως προς τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης.

24. Ποια είναι τα όργανα παραγωγής ομιλίας του ανθρώπου;

25. Ποιους κλάδους της φωνητικής γνωρίζετε;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ **2**

ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Κατανόηση της θεωρητικής έννοιας του φωνήματος, του αλλόφωνου και της ελεύθερης φωνητικής ποικιλίας.
- Εξοικείωση με τα Διακριτικά Χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας.
- Κατανόηση της έννοιας της φωνολογικής αντίθεσης.
- Εξοικείωση με τα πάθη των φωνημάτων της Ελληνικής.

ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Φωνολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη λειτουργία των φθόγγων σε μια δεδομένη γλώσσα. Ως ιδιαίτερος κλάδος της γλωσσικής έρευνας, εμφανίζεται πολύ αργότερα απ' ό,τι η φωνητική, και συγκεκριμένα στο πρώτο τέταρτο του 20ού αιώνα.

Η φωνολογία σκοπεύει, κυρίως, στο να επισημάνει και να καθορίσει συστηματικά τη λειτουργικότητα των φθόγγων οποιασδήποτε γλώσσας. Έτσι, επιτυγχάνεται ο περιορισμός από έναν *θεωρητικά άπειρο* σ' έναν *ελάχιστο* και *αυστηρά καθορισμένο* αριθμό φθόγγων, πράγμα που επιτρέπει, παρά τις ατομικές φωνητικές διαφορές, τη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Η φωνολογία προσπαθεί να περιγράψει τη *μορφή* (forme) της γλωσσικής έκφρασης, επιδιώκει να φτάσει, δηλαδή, σε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβέστερη περιγρα-

φή των *φωνημάτων* και των υπολοίπων διαφοροποιητικών στοιχείων μιας γλώσσας (επιτόνισης, τονισμού κ.τ.λ.), στην κατάταξή τους και τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων, των δυνατών θέσεων εμφάνισης και της δυνατότητας συνδυασμού τους στη ροή του λόγου.

Μία από τις βασικές λειτουργίες των φθόγγων μιας γλώσσας, που διαφέρουν μεταξύ τους και σχηματίζουν *ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης*, δηλαδή ζεύγη λέξεων που διαφέρουν μόνο ως προς ένα στοιχείο στην ίδια θέση, είναι ότι διαφοροποιούν σημασιολογικά τις λέξεις στις οποίες ανήκουν. Στην Ελληνική, για παράδειγμα, οι φθόγγοι [p] και [ð] έχουν διαφοροποιητική αξία, γιατί διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων: /pino/ - / ðino/.

Μονάδα της φωνολογίας είναι το φώνημα, που είναι η ελάχιστη, εναλλάξιμη και διακριτική μονάδα δεύτερης άρθρωσης και σημειώνεται μέσα σε / /. Είναι *ελάχιστη*, γιατί δεν μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω, *εναλλάξιμη*, γιατί μπορεί στο ίδιο περιβάλλον να εναλλαγεί με άλλες ομοειδείς μονάδες και *διακριτική*, γιατί με την εναλλαγή της με άλλες ομοειδείς μονάδες διακρίνει λέξεις με διαφορετικές σημασίες:

/pino/ - / ðino/
/pino/ - /pano/
/pino/ - /pizo/
/pino/ - /pina/

Η φωνολογία βρίσκεται σε στενή σχέση με τη φωνητική, μπορούν όμως είναι και ανεξάρτητη επιστήμη. Οι δύο επιστήμες αλληλοσυμπληρώνονται με την αμοιβαία χρήση των δεδομένων της μιας από την άλλη. Είναι αναγκαίο σε μια γλώσσα να εξετάζουμε τόσο τα αρθρωτικά ή ακουστικά

γνωρίσματα των ήχων όσο και τον λειτουργικό τους ρόλο, εφόσον και τα δύο μαζί καθορίζουν τη μορφή της γλώσσας.

Τα πορίσματα της φωνολογίας εφαρμόζονται σήμερα στους εξής τομείς:

- Στην ανάλυση και ερμηνεία των διαφόρων φωνολογικών φαινομένων.
- Στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στο μέτρο που βοηθά να αποφεύγονται οι ιδιαίτερες δυσκολίες προφοράς που προκύπτουν από βασικές διαφορές στο φωνολογικό σύστημα δύο γλωσσών.
- Στη ρύθμιση κάθε συστήματος μεταγραφής (πρβλ. την αλλαγή στο σύστημα γραφής της Τουρκικής).
- Στην αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος μιας γλώσσας, δηλαδή σε περιπτώσεις απλούστευσης γλωσσών με ιστορική ορθογραφία.
- Στη δημιουργία συστημάτων ασφαλείας (φωνητικός κωδικός καρτών τραπεζικών συναλλαγών) ή εντόπισης ενόχων με βάση το *φωνητικό αποτύπωμα* (*voice print*).
- Στην ορθοφωνία (θέατρο, κινηματογράφος, λογοθεραπεία).

Αλλόφωνο

Τα διάφορα φωνήματα στις επιμέρους γλώσσες αντιπροσωπεύονται, συχνά, από συναφείς φωνητικά φθόγγους που ονομάζονται *αλλόφωνα* ή *φωνητικές ποικιλίες*. Στη Νέα Ελληνική, π.χ., το φώνημα /x/ έχει δύο αλλόφωνα: το αλλόφωνο [x], που εμφανίζεται σε περιβάλλον πριν από τα οπίσθια φωνήεντα [a], [o], [u] ([xara], [xoros], [xurmas]) και το

αλλόφωνο [ç], που πραγματώνεται σε περιβάλλον πριν από τα μπροστινά φωνήεντα [i], [e] ([oçi], [çeri]).

Για να διακρίνουμε αν ένας φθόγγος μιας γλώσσας αποτελεί *φώνημα* ή απλώς *αλλόφωνο* κάποιου φωνήματος, ο Trubetzkoy (1969) διατύπωσε μια σειρά κανόνων που μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- Αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας εμφανίζονται στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον και μπορεί ο ένας να αντικαταστήσει τον άλλον χωρίς την παραμικρή διαφορά στη σημασία της λέξης, τότε οι φθόγγοι αυτοί αποτελούν *ελεύθερες φωνητικές ποικιλίες* ενός και του αυτού φωνήματος, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικούς, κοινωνικούς και άλλους παράγοντες (πρβλ. προφορά του [n] ως [ɲ], [miɲima] αντί [minima], του [l] ως [ʎ], [ʎipi] αντί [lipi] κ.τ.λ.).
- Αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας, συγγενείς μεταξύ τους από ακουστική και αρθρωτική άποψη, δεν εμφανίζονται ποτέ στο ίδιο περιβάλλον, βρίσκονται δηλαδή σε συμπληρωματική κατανομή, αλλά και δεν διαφοροποιούν τη σημασία λέξεων, θεωρούνται *αλλόφωνα* του ίδιου φωνήματος. Έτσι, τα [k] και [c] αποτελούν αλλόφωνα του /k/, τα [ɣ] και [j] αλλόφωνα του /ɣ/, τα [g] και [ɟ] αλλόφωνα του /g/, τα [x] και [ç] αλλόφωνα του /x/ κ.τ.λ.
- Τέλος, αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας εναλλασσόμενοι στο ίδιο περιβάλλον μεταβάλλουν τη σημασία των λέξεων, τότε αποτελούν διαφορετικά φωνήματα.

Διακριτικά Χαρακτηριστικά

Είπαμε προηγουμένως ότι το φώνημα αποτελεί ελάχιστη μονάδα δεύτερης άρθρωσης, και υπό αυτήν την έννοια δεν μπορεί να διαιρεθεί περαιτέρω. Οι εκπρόσωποι, ωστόσο, της Σχολής της Πράγας, στην προσπάθειά τους να ορίσουν το φώνημα, πρότειναν τη διαίρεση του φωνήματος σε διακριτικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τα κοινά σε όλες τις ποικιλίες ενός φωνήματος γνωρίσματα, βάσει των οποίων διακρίνονται τα φωνήματα μιας γλώσσας. Το σύνολο των διακριτικών χαρακτηριστικών που ορίζει κάθε φώνημα το ονόμασαν *φωνολογικό περιεχόμενο* του φωνήματος. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται ποτέ από μόνα τους, αλλά σε δέσμη και μπορούν να πάρουν δύο τιμές (+/–). Δύο φωνήματα διαφέρουν τουλάχιστον ως προς ένα διακριτικό χαρακτηριστικό. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά διαφέρουν από τα φωνήματα, γιατί, σε αντίθεση με αυτά, δεν τα συναντούμε ελεύθερα· εμφανίζονται συγχρόνως. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής είναι τα εξής:

1. [+/– συμφωνικό]: Όλα τα σύμφωνα είναι [+συμφωνικά] και όλα τα φωνήεντα [–συμφωνικά].
2. [+/– φωνηεντικό]: Όλα τα φωνήεντα και τα /l/ και /r/ είναι [+φωνηεντικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα είναι [–φωνηεντικά].
3. [+/– ρινικό]: Τα /m/, /n/ είναι [+ρινικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα φωνήεντα και σύμφωνα είναι [–ρινικά].
4. [+/– στιγμιαίο]: Όλα τα φωνήεντα και τα τριβόμενα σύμφωνα είναι [–στιγμιαία], ενώ όλα τα κλειστά σύμφωνα είναι [+στιγμιαία].
5. [+/– ηχηρό]: Όλα τα φωνήεντα, τα ρινικά σύμφωνα, τα

/l/ και /r/, από τα κλειστά τα /b/, /d/, /g/ και από τα τριβόμενα τα /v/, /ð/, /γ/, /z / είναι [+ηχηρά]. Τα υπόλοιπα κλειστά /k/, /p/, /t/ και τριβόμενα /f/, /x/, /θ/, /s/ είναι [–ηχηρά].

6. [+/– περιφερειακό]: Η διάκριση αυτή αφορά τα σύμφωνα. Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /m/ και /k/, /g/, /x/, /γ/ είναι [+περιφερειακά] και τα /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /n/, /l/, /r/ είναι [–περιφερειακά].
7. [+/– μπροστινό]: Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /m/, /n/ και από τα φωνήεντα τα /i/, /e/ είναι [+μπροστινά], ενώ τα /k/, /g/, /x/, /γ/ και από τα φωνήεντα τα /u/, /o/ είναι [–μπροστινά].
8. [+/– συριστικό]: Τα /s/, /z/ είναι [+συριστικά]. Όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα και τα φωνήεντα είναι [–συριστικά].
9. [+/– υψηλό]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Τα /i/, /u/ είναι [+υψηλά] και τα /e/, /o/ είναι [–υψηλά].
10. [+/– χαμηλό]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Το /a/είναι [+χαμηλό], ενώ όλα τα άλλα φωνήεντα είναι [–χαμηλά].

Σημάδι ονομάζεται το διακριτικό χαρακτηριστικό που, όταν προστεθεί σε ένα φώνημα, το οποίο ονομάζεται *ασημάδευτο*, προκύπτει ένα άλλο φώνημα που ονομάζεται *σημαδεμένο*, το οποίο διαφέρει από το προηγούμενο μόνο ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, π.χ. το /b/ διαφέρει από το /p/ ως προς την ηχηρότητα, που αποτελεί το σημάδι.

Τα διακριτικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων διακρίνονται σε λειτουργικά (ή μη περιττά) και σε μη λειτουργικά (ή περιττά). Τα λειτουργικά είναι απαραίτητα για το χαρακτηρισμό κάθε φωνήματος, ενώ τα περιττά μπορούμε να τα παραλείψουμε με βάση τα υπόλοιπα διακριτικά χαρακτηρι-

στικά του φωνήματος (πρβλ. τη ρινικότητα σε σχέση με την ηχηρότητα: στη Νέα Ελληνική, όλοι οι ρινικοί ήχοι είναι ταυτόχρονα και ηχηροί. Επομένως, η ηχηρότητα αποτελεί ένα μη λειτουργικό διακριτικό χαρακτηριστικό για τους ήχους αυτούς, με την έννοια ότι μπορούμε να το συνάγουμε από το χαρακτηριστικό της ρινικότητας).

Ακολουθεί παράδειγμα ανάλυσης των διακριτικών χαρακτηριστικών των κλειστών συμφώνων της ελληνικής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: *Διακριτικά χαρακτηριστικά των κλειστών συμφώνων της ελληνικής.*

Διακριτικά Χαρακτηριστικά	**Φωνήματα**					
	p	***b***	***k***	***g***	***t***	***d***
συμφωνικό	+	+	+	+	+	+
φωνηεντικό	–	–	–	–	–	–
ρινικό	–	–	–	–	–	–
στιγμιαίο	+	+	+	+	+	+
ηχηρό	–	+	–	+	–	+
περιφερειακό	+	+	+	+	–	–
μπροστινό	+	+	–	–	+	+
συριστικό	–	–	–	–	–	–

Φωνολογικές Αντιθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο δομούμενων στοιχείων, που συνδέονται μεταξύ τους με συγκεκριμένες σχέσεις. Στην προσπάθειά τους να μελετήσουν αυτές τις σχέσεις, οι γλωσσολόγοι έκαναν λόγο για την έννοια της *αντίθεσης*. Σύμφω-

να με τον R. Jackobson (1962), «αντίθεση είναι η δυϊκή σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δυο στοιχεία, ώστε το ένα να προϋποθέτει το άλλο κατά τρόπο σαφή, αμοιβαίο και αναγκαίο». Ειδικότερα, φωνολογικές αντιθέσεις είναι οι αντιθέσεις των φωνημάτων μιας γλώσσας, που διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων, στις οποίες ανήκουν. Οι κυριότερες κατηγορίες των αντιθέσεων είναι οι εξής:

- *Δίπλευρες* (bilateral) αντιθέσεις, των οποίων τα μέλη διακρίνονται από χαρακτηριστικά που συναντώνται μόνο σε αυτά, όπως μεταξύ των φωνημάτων /l/-/r/.
- *Πολύπλευρες* (multilateral) αντιθέσεις, των οποίων τα μέλη διακρίνονται από χαρακτηριστικά που συναντώνται και σε άλλα μέλη του φωνολογικού συστήματος, όπως μεταξύ των φωνημάτων /f/-/θ/-/x/.
- *Μεμονωμένες* (isolated) ή *αναλογικές* (proportional) αντιθέσεις, όταν η σχέση των μελών της αντίθεσης αναπτύσσεται μόνο μεταξύ τους ή συναντάται και σε άλλα μέλη του φωνολογικού συστήματος αντίστοιχα. Παραδείγματος χάριν, αναλογικές αντιθέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των /p/-/b/, διότι η ίδια σχέση συναντάται επίσης στα /t/ /d/ και /k/-/g/. Ωστόσο, η αντίθεση μεταξύ των /l/-/r/ είναι μεμονωμένη.
- *Στερητικές* (privative) αντιθέσεις, οι οποίες δηλώνουν την παρουσία ή απουσία συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στα μέλη μιας αντίθεσης, όπως μεταξύ των φωνημάτων /b/-/p/, όπου δηλώνεται η παρουσία-απουσία ηχηρότητας.
- *Ουδετεροποιήσιμες* (neutralizable) αντιθέσεις, κατά τις οποίες αίρεται η διαφοροποιητική αξία μεταξύ των μελών μιας αντίθεσης.

Ουδετέρωση και Αρχιφώνημα

Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο της *ουδετέρωσης* (neutralization), κατά το οποίο παύει να ισχύει η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των μελών της αντίθεσης και παραμένουν μόνο τα κοινά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά τους. Αυτά αντιπροσωπεύονται από ένα στοιχείο, το *αρχιφώνημα* (archiphoneme). Παραδείγματος χάριν, κατά την προφορά της λέξης /a'psent/ (αγγλ. *absent*), το φώνημα /b/ χάνει πριν από το σύμφωνο /s/ την ηχηρότητά του (πρβλ. επίσης στα Βόρεια Ιδιώματα της Ελληνικής την ουδετέρωση των μεσαίου ανοίγματος φωνηέντων [e] και [o], που προφέρονται [I] και [U]). Η γνώση του παραπάνω φαινομένου μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να συμβάλει περισσότερο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων άρθρωσης που προκύπτουν λόγω της ουδετέρωσης.

Η Φωνολογική Ανάλυση μιας Γλώσσας

Το έργο γενικά του φωνολόγου είναι:

α) να καταρτίσει τον κατάλογο των φωνημάτων μιας γλώσσας (με τη μέθοδο της κατάτμησης και της εναλλαγής και τη δημιουργία ελάχιστων ζευγών),

β) να κατατάξει τα φωνήματα με βάση τη λειτουργία που επιτελούν στη γλώσσα, σε όμοιες ομάδες, τάξεις ή σειρές, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση του φωνολογικού *συστήματος* της γλώσσας υπό μελέτη. Τοποθετούμε συνήθως κάθετα σε *τάξεις* (orders) τα φωνήματα που εκπροσωπούνται από φθόγγους με διαφορετικό τόπο άρ

θρωσης και οριζόντια σε *σειρές* τα φωνήματα που εκπροσωπούνται από φθόγγους με διαφορετικό τρόπο άρθρωσης. Δύο σειρές φωνημάτων σ' ένα φωνολογικό σύστημα αποτελούν μια *συστοιχία*, που σε άλλες γλώσσες σχηματίζεται με κριτήριο την ηχηρότητα ή μη των φωνημάτων και σε άλλες την παρουσία ή όχι φραγμού κατά την προφορά.

Πάθη Φωνημάτων

Κάθε φώνημα συνυπάρχει στα πλαίσια των λέξεων με άλλα φωνήματα τα οποία επηρεάζει ή από τα οποία επηρεάζεται.

Έχουμε **αφομοίωση**, όταν ένα φώνημα χάνει κάποια από τα χαρακτηριστικά του, προκειμένου να πλησιάσει ηχητικά το γειτονικό του φώνημα (π.χ. *συν+πάσχω = συμπάσχω*). Το διχειλικό /p/ επηρεάζει το /n/ ως προς τον τόπο άρθρωσης· έτσι, το ρινικό γλωσσοδοντικό /n/ μετατρέπεται σε ρινικό διχειλικό /m/. Στη συνέχεια, το ένρινο ηχηρό /m/ επηρεάζει το άηχο /p/ ως προς τον τρόπο άρθρωσης μετατρέποντάς το σε ηχηρό /b/.

Έχουμε **ανομοίωση**, όταν ένα φώνημα χάνει κάποια από τα χαρακτηριστικά του, προκειμένου να διαφοροποιηθεί από το γειτονικό του φώνημα (π.χ. η λέξη *άροτρο* με ανομοίωση μας έδωσε τη λέξη *αλέτρι*).

Μιλάμε για **μετάθεση**, όταν υπάρχει αλλαγή στη θέση των φωνημάτων μιας λέξης (π.χ. *χούφτα/φούχτα*).

Αποβολή είναι η εξαφάνιση ενός φωνήματος (π.χ. *απαγορεύω = απαγορεύω, σπιθαμή/πιθαμή*).

Προσθήκη είναι η πρόσθεση ενός φωνήματος (συνήθως

συμφώνου) ανάμεσα σε δύο φωνήεντα στα πλαίσια μιας λέξης (π.χ. *αέρας/αγέρας*).

Περιληψη

Η φωνολογία μελετά τους φθόγγους από λειτουργική άποψη. Αναζητά τα φωνήματα μιας γλώσσας που μπορούν να εναλλάσσονται σε ένα σταθερό περιβάλλον και να διακρίνουν σημασιολογικά λέξεις. Τα φωνήματα διακρίνονται περαιτέρω σε διακριτικά χαρακτηριστικά και αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αντίθεσης. Κατά τη συνύπαρξη των φωνημάτων επηρεάζει το ένα το άλλο.

Σημαντικη ορολογια

Στο τέλος αυτού του Κεφαλαίου ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει τους παρακάτω όρους:

Φώνημα, αλλόφωνο, ελεύθερη φωνητική ποικιλία, διακριτικό χαρακτηριστικό, δίπλευρη/πολύπλευρη/μεμονωμένη/στερητική/ουδετεροποιήσιμη φωνολογική αντίθεση, σημάδι, αφομοίωση, ανομοίωση, μετάθεση, αποβολή, προσθήκη.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ., 1974, *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

ΚΑΤΑΜΒΑ, F., 1989, *An Introduction to Phonology*, Longman, London.

LASS, R., 1983, *Phonology. An Introduction to Basic Concepts*, Cambridge University Press, Cambridge.

TRUBETZKOY, N., 1969, *Principles of Phonology*, University of California Press.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑΤΕ

1. Να συμπληρώσετε τον παρακάτω Πίνακα με τα διακριτικά χαρακτηριστικά των τριβόμενων συμφώνων της Ελληνικής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: *Διακριτικά χαρακτηριστικά των τριβόμενων συμφώνων της ελληνικής.*

Διακριτικά Χαρακτηριστικά	***Φωνήματα***					
	f	***v***	***θ***	***ð***	***x***	***γ***
συμφωνικό						
φωνηεντικό						
ρινικό						
στιγμιαίο						
ηχηρό						
περιφερειακό						
μπροστινό						
σύρτικό						

2. Γιατί οι φθόγγοι [t] και [ð] έχουν διαφοροποιητική αξία;

3. Τι είναι ένα ζεύγος αντίθεσης;

4. Δώστε ένα παράδειγμα φθόγγων που αποτελούν *ελεύθερη φωνητική ποικιλία*.

5. Βρείτε τα φωνήματα μιας υποθετικής γλώσσας που έχει τις παρακάτω λέξεις: /pita/, /kita/, /fita/, /fito/, /feta/, /pota/, /fiδo/.

6. Τι είναι ένα λειτουργικό Δ.Χ.;

7. Με ποιες δύο μεθόδους γίνεται η ανεύρεση των φωνημάτων μιας γλώσσας;

8. Τι είναι *σειρά* φωνημάτων; Ποιες σειρές φωνημάτων διαθέτει η Ν. Ελληνική;

9. Τι είναι *τάξη* φωνημάτων; Ποιες τάξεις φωνημάτων έχει η Ν. Ελληνική;

10. Τι είναι *συστοιχία* φωνημάτων; Με βάση ποιο κριτήριο ταξινομούμε σε συστοιχίες τα φωνήματα της Ν. Ελληνικής;

11. Ποια είδη φωνολογικών αντιθέσεων γνωρίζετε;

12. Δώστε ένα παράδειγμα μεμονωμένης και σειρητικής αντίθεσης.

13. Τι είδους αντίθεση σχηματίζουν το /v/-/ð/ μεταξύ τους και γιατί;

14. Τι είδους αντίθεση υπάρχει ανάμεσα στα /θ/-/ð/ και γιατί;

15. Τι είδους αντίθεση υπάρχει ανάμεσα στα /f/ -/θ/ και γιατί;

16. Δώστε παραδείγματα ουδετέρωσης.

17. Μελετήστε τα ακόλουθα συμφωνικά συστήματα και επιλέξτε το πιο συμμετρικό. Ποια είναι τα πλεονεκτήματά του;
α) b, n, x, t, f, g, z,
β) p, ŋ, t, x, d, m, k, g, b, γ, n, f, v, s, z.

18. Βρείτε ελάχιστα ζεύγη για τα: /p b/, /b m/, /d ð/, /l r/, /f v/, /f ð/, /v ð/, /ð n/ /t s/, /s z/, /p t/, /k g/.

19. Βάλτε σε κύκλο όποιο φώνημα νομίζετε πως δεν ανήκει στις ακόλουθες ομάδες φωνημάτων:
α) p t x g k s f,
β) l r n d t g b,
γ) x f v ð d s,
δ) p b f v g t ð.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ **3**

ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΚΤΗΣΗ

Στοχοι του κεφαλαιου

- Να διακριθεί η φωνητική από τη φωνολογική απόκτηση και κατ' επέκταση η έννοια του φωνητικού από το φωνολογικό λάθος.
- Να διερευνηθούν οι λόγοι καθυστέρησης της φωνητικής και φωνολογικής ανάπτυξης.
- Να επισημανθεί ο ρόλος της κινητικής ωρίμανσης στην άρθρωση.
- Να περιγραφούν αναλυτικά τα φωνητικά και φωνολογικά λάθη των παιδιών.

Ορίζοντας τη φωνητική και φωνολογική απόκτηση

Γνωρίζουμε όλοι ότι κάθε παιδί παρουσιάζει διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Τα παιδιά μαθαίνουν να κάθονται, να μπουσουλούν ή να βαδίζουν σε διαφορετικές ηλικίες και με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Το ίδιο συμβαίνει και με την ομιλία. Υπάρχουν παιδιά που μιλούν νωρίς και άλλα στα οποία η ομιλία εμφανίζεται με καθυστέρηση γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν τους γλωσσικούς ήχους με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα από την Ελληνική (Θωμαδάκη & Μαγουλά, 1997· Kappa, 1998· Κατή, 1992) και άλλες γλώσσες (Ingram, 1989) έχουν δείξει ότι η φωνολογική και φωνητική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί σε γενικές γραμ

μές τις ίδιες βασικές αρχές: Τα παιδιά μαθαίνουν να εκπληρώνουν σε ένα πρώιμο στάδιο πιο εύκολα καθήκοντα και προχωρούν στη συνέχεια στην εκπλήρωση των δυσκολότερων καθηκόντων. Το ίδιο ισχύει και στην ομιλία: Τα παιδιά παράγουν ευκολότερα ήχους των οποίων ο τόπος άρθρωσης είναι εμφανέστερος (π.χ. ήχους που παράγονται με τη βοήθεια των χειλιών, [p], [b]) από ήχους που παράγονται με κινήσεις της γλώσσας στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας (π.χ. [l]). Αυτό ισχύει για όλες τις γλώσσες.

Η δυνατότητα παραγωγής λόγου περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές όψεις:

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

Με βάση τις πιο πάνω διακρίσεις, είναι αναγκαίο να διαχωρίσουμε τη *φωνολογική απόκτηση* (πρβλ. και φωνολογική ενημερότητα, φωνημική ή φωνολογική συνειδητοποίηση) από τη *φωνητική απόκτηση* και παραγωγή του παιδιού, κάτι που παραπέμπει στη βασική σοσυριανή διάκριση ανάμεσα σε *γλώσσα* (langue) και *λόγο* (parole)[1]. Ο όρος φωνολογική απόκτηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία μέσω την οποία το παιδί συνειδητοποιεί: *α)* τη λειτουργία

1 Ο Saussure διακρίνει ανάμεσα σε *γλώσσα* (langue), που την ορίζει ως το αφηρημένο γραμματικό σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, και *λόγο* (parole), δηλαδή την πραγμάτωση (χρήση) του συστήματος από κάθε ομιλητή.

διαφορετικών ήχων για τη διάκριση λέξεων (/pino/-/ðino/, /pino'/-/piðo'/) και *β)* τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ήχων αυτών με άλλα λόγια αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και απόκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, δηλαδή ενός ορθά δομημένου συστήματος γλωσσικών ήχων, με την κατηγοριοποίηση των ήχων. Τέσσερις παράγοντες με στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους φαίνεται να επηρεάζουν τη φωνολογική απόκτηση: ο ακουστικο-αντιληπτικός, ο γνωστικός, ο φωνολογικός και ο νευρο-κινητικός (Stoel-Gammon & Dunn, 1985). Η φωνολογική απόκτηση εξαρτάται επίσης από την εξελικτική ετοιμότητα (developmental readiness) του παιδιού καθώς και από ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στο επικοινωνιακό περιβάλλον του.

Η φωνητική ανάπτυξη και παραγωγή, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην πραγμάτωση των ήχων και περιλαμβάνει την κινητική ωρίμανση των μυών των αρθρωτών (γλώσσα, χείλη, λάρυγγας, φάρυγγας, φωνητικές χορδές κ.τ.λ.) και τη συνειδητοποίηση του ακριβούς τόπου και τρόπου άρθρωσης των φθόγγων (πρβλ. Κεφάλαιο 1).

Σύμφωνα με μελέτες των Stark (1980) και Oller (1980), η φωνητική παραγωγή των παιδιών διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια:

α) Άναρθροι ήχοι (0 έως 4 μήνες): Κατά τους δύο πρώτους μήνες, το βρέφος παράγει άναρθρες κραυγές που προκύπτουν από εκδηλώσεις του, όπως ο βήχας, το χασμουρητό ή το κλάμα. Οι ήχοι αυτοί δεν είναι γλωσσικοί, δεν εμφανίζουν δηλαδή την ακουστική δομή των φωνημάτων. Ο βήχας πλησιάζει ηχητικά τα σύμφωνα, επειδή ο αέρας που έρχεται από τα πνευμόνια συναντά κάποιο εμπόδιο (ολικό ή μερικό), ενώ το κλάμα θυμίζει τα φω

νήεντα, εφόσον παρατηρείται ανεμπόδιστη εκροή αέρα από τη στοματική κοιλότητα. Στους επόμενους δύο μήνες, οι ήχοι παρουσιάζονται πλησιέστεροι προς τα φωνήματα και τις συλλαβές. Εκδηλώσεις όπως το κλάμα, το ηχηρό γέλιο ή ο βήχας πραγματώνονται και σε αυτήν την περίοδο και φέρνουν στο νου κυρίως φωνήεντα π.χ. [ua], ενώ παρατηρούνται και ήχοι που θυμίζουν ουρανικά σύμφωνα [k], [γ], [x] π.χ. [aŋgu].

β) *Φωνητικό παιχνίδι* (4 έως 7 μήνες): Η ποικιλία των ήχων που παράγονται στην ηλικία αυτή από το παιδί αυξάνει. Οι ήχοι πλησιάζουν ακόμη περισσότερο την ακουστική δομή φωνημάτων και συλλαβών. Ένα στοιχείο χαρακτηριστικό αυτής της φωνητικής φάσης είναι η συστηματική επανάληψη ήχων, κάτι σαν παιχνίδι εξάσκησης, κατά το οποίο το βρέφος παράγει έναν ήχο και ξαφνικά κάποιον άλλο. Το παιδί μοιάζει να ακούει τον εαυτό του και να δοκιμάζει τις δυνάμεις του.

γ) *Βάβισμα* (7 έως 18 μήνες): Στη φωνητική φάση αυτή, το ηχητικό παιχνίδι παράγει ήχους που έχουν τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενηλίκων. Στην αρχή παρατηρείται επανάληψη των ίδιων συλλαβών, όπως [ba], [ba], [ba], ενώ στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν περισσότερο με μη στερεότυπες συλλαβές, όπως [*da*], [*ba*], [*da*], [*di*]. Αργότερα, παράγουν φωνημικά συμπλέγματα, όπως [*baba*], που μοιάζουν με λέξεις των ενηλίκων π.χ. *μπαμπάς*. Στο τέλος αυτής της φωνημικής περιόδου οι ήχοι που παράγονται έχουν αποκτήσει τη δομή των περισσότερων φωνημάτων των γλωσσών του κόσμου. Οι φθόγγοι που απαντούν συνηθέστερα στις διάφορες γλώσσες και των οποίων εξάλλου η παραγωγή είναι ευκολότερη για καθαρά αρθρωτικούς

λόγους[2], όπως το [b], [p], [d], [κ], [g], παράγονται πολύ συχνά και από όλα τα παιδιά. Αντίθετα, φθόγγοι λιγότερο συχνοί στις γλώσσες του κόσμου, όπως το [r][3], [f], [θ], [δ][4] πραγματώνονται πολύ αργότερα. Οι τελευταίοι αυτοί φθόγγοι κατακτώνται σιγά-σιγά, καθώς αναπτύσσεται φωνητικά το παιδί, γεγονός που σημαίνει ότι παύουν να παράγονται για μία ενδιάμεση φάση κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλωσσικής περιόδου.

Σύμφωνα με έρευνες της Templin (1957), η φωνολογική απόκτηση από την άλλη πλευρά ολοκληρώνεται περίπου ώς την ηλικία των πέντε ετών και ακολουθεί σε γενικές γραμμές τα επόμενα στάδια:

- Στην ηλικία των τριών, το παιδί συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα και εν συνεχεία κατακτά την άρθρωση των ρινικών συμφώνων /m/, /n/, των άηχων κλειστών /p/, /t/, /k/, των ηχηρών κλειστών /b/, /d/, /g/, αλλά όχι όταν βρί-

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

3. Υπάρχουν γλώσσες όπως η Κορεατική ή η Κινεζική των Μανδαρίνων που δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα σε /l/ και /r/. Στην κινέζικη αυτή διάλεκτο τα [l] και [r] αποτελούν δύο πραγματώσεις του ίδιου φθόγγου.

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

σκονται στο τέλος της λέξης[5], 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/, αλλά όχι στο τέλος της λέξης, καθώς και ορισμένα τριβόμενα, όπως τα /v/, /z/. Ορισμένα τουλάχιστον από τα παραπάνω σύμφωνα μπορούν να παραχθούν ακόμα και στην προγλωσσική ηλικία.

Σύμφωνα με πληροφορίες που παραθέτει η Κατή (1992: 120), τα ρινικά και τα κλειστά σύμφωνα, όπως /p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/, /m/, /n/, των οποίων οι ήχοι απαντούν συστηματικά στην προγλωσσική περίοδο, είναι τα πρώτα φωνήματα των παιδιών σε όλες τις γλώσσες. Αντίθετα, τα υγρά και τα διαρκή σύμφωνα όπως /f/, /v/, /ð/, /θ/, /γ/, /x/, /s/, /z/, /l/, /r/, εμφανίζονται αργότερα. Όπως αναφέρθηκε, ωστόσο, πιο πάνω, 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, μια σταθερά εμφάνισης, όπου τα τριβόμενα και τα υγρά προηγούνται των κλειστών και των ρινικών.

Φωνολογική απόκτηση και φωνητική παραγωγή βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, όπως εξάλλου σε σχέση αλ-

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

ληλεξάρτησης βρίσκεται και η γλώσσα με το λόγο: το παιδί αποκτά το φωνολογικό σύστημα μέσα από τη χρήση του συστήματος, δηλαδή τη φωνητική παραγωγή, και στη συνέχεια χρησιμοποιεί το σύστημα ολοένα πιο σωστά για να επικοινωνήσει. Και οι δύο όροι αναφέρονται στη σταδιακή απόκτηση της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς ήχους της μητρικής του. Βέβαια, οι δύο διαδικασίες δεν συμβαίνουν ταυτόχρονα σε κάθε παιδί ούτε και στην ίδια ηλικία σε όλα τα παιδιά. Παράδειγμα της *ασυγχρονίας* ανάμεσα στη φωνολογική απόκτηση και τη φωνητική παραγωγή είναι το γνωστό *φαινόμενο παζλ* (puzzle phenomenon) (Smith, 1973). Το ζητούμενο είναι το παιδί να ανακαλύψει μόνο του την αντιστοιχία ανάμεσα, αφενός μεν, στους ήχους που διακρίνονται λειτουργικά σε μια γλώσσα (φωνήματα) καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των φωνημάτων και, αφετέρου, στις ενέργειες στις οποίες πρέπει να καταφύγει για να πραγματώσει (αρθρώσει) τα φωνήματα αυτά σε φθόγγους.

ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΤΩΝ

Η φωνητική και φωνολογική συνειδητοποίηση δεν είναι οι μοναδικές παράμετροι που συνεισφέρουν στην ορθή άρθρωση. Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες έρευνες (Levelt, 1989), κατά την παραγωγή λόγου, οι αποθηκευμένες λέξεις στο νου του ομιλητή κωδικοποιούνται φωνητικά, προσδιορίζονται δηλαδή οι αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την πραγμάτωση των λέξεων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αναγνωρίσιμες από τα όργανα εκτέλεσης της κίνησης (χείλη, γλώσσα κ.τ.λ.). Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή

με τον όρο *φωνητικός σχεδιασμός* (Van Lieshout, Hulstijn & Peters, 1996). Κατά την *κινητική εκτέλεση*, από την άλλη πλευρά, δίνονται εντολές άρθρωσης των ήχων στους αρθρωτές, οι οποίες εκτελούνται από τους σχετικούς μυς.

Επομένως, προκειμένου το παιδί να καταφέρει να αρθρώσει ορθά τον κάθε φθόγγο, θα πρέπει προηγουμένως να έχει ολοκληρωθεί ο κινητικός έλεγχος και η ανάπτυξη των κινητικών του δεξιοτήτων, και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των αρθρωτών του, οι οποίοι ως πρωταρχικές λειτουργίες έχουν τις βιολογικές λειτουργίες της αναπνοής και της σίτισης. Με τον όρο *κινητικός έλεγχος* αναφερόμαστε στη μελέτη των στάσεων και των κινήσεων, καθώς και των μηχανισμών που τις υποστηρίζουν (Rose, 1998: 26). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες που σχετίζονται με τον κινητικό έλεγχο (π.χ. θεωρίες αντανακλαστικών, ιεραρχικές θεωρίες, θεωρίες δυναμικών συστημάτων). Σύμφωνα με τη θεωρία των δυναμικών συστημάτων, η κινητική συμπεριφορά, επομένως και οι αρθρωτικές κινήσεις, είναι αποτέλεσμα πολλαπλών υποσυστημάτων (νευρολογικό, βιολογικό, μυοσκελετικό) που **αυτο-οργανώνονται**, με την έννοια ότι κανένα υποσύστημα δεν υπερτερεί έναντι κάποιου άλλου και κανένα δεν έχει από μόνο του την ικανότητα να ελέγξει ή να διαμορφώσει την κίνηση. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το περιβάλλον αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για την κίνηση (Rose, 1998: 36). Σύμφωνα με τον Sheridan (1984), τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης κίνησης (και κατ' επέκταση και των αρθρωτικών κινήσεων):

- **Η μοναδικότητα της κίνησης**: το γεγονός, δηλαδή, πως μια κίνηση δεν είναι ποτέ πανομοιότυπη με μία άλλη.

Έτσι, η άρθρωση του ήχου [b], για παράδειγμα, δεν είναι ποτέ ακριβώς ίδια στον ίδιο ομιλητή (διαφέρει για παράδειγμα το ύψος στο οποίο κλείνουν τα δύο χείλη για την παραγωγή του, το στρογγύλεμα των χειλιών κ.τ.λ.).

- **Η σταθερότητα και προσαρμοστικότητα της κίνησης**: δηλαδή το γεγονός ότι τα χωρικά και χρονικά χαρακτηριστικά της κίνησης παραμένουν σχετικά σταθερά από προσπάθεια σε προσπάθεια (έτσι αναγνωρίζουμε, για παράδειγμα, το ηχητικό προϊόν της προσπάθειας άρθρωσης του [b]), ακόμη και αν χρειαστεί να τροποποιηθούν μερικώς, ανάλογα με ερεθίσματα που ο ομιλητής δέχεται από το περιβάλλον (πρβλ. τον τρόπο με τον οποίο μιλάμε όταν κάνει κρύο, όταν γύρω μας έχει φασαρία και δεν ακουγόμαστε κ.τ.λ.).
- **Η ευελιξία της κίνησης**: που αναφέρεται στην ικανότητα εκτέλεσης της ίδιας κίνησης με την επισιράτευση διαφορετικών μυών και αρθρώσεων (πρβλ. πάσιμο του μολυβιού με άκρα άλλα από τα δάκτυλά μας ή τρόπο με τον οποίο μιλάμε όταν είμαστε συναχωμένοι).

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

στικής ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ανάπτυξης, των συμπεριφορών σίτισης, της συναρμογής ματιού-χεριού κ.τ.λ. (Sereno & Lieberman, 1984).

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

Τέλος, τυχόν νευρομυϊκά προβλήματα του παιδιού επηρεάζουν το μηχανισμό παραγωγής ομιλίας (λάρυγγα, χείλη, γλώσσα, ουρανίσκο, σιαγόνες) που μπορεί να χαρακτηρίζεται από παραλυσία, αδυναμία ή ανεπαρκή συναρμογή. Κάτι τέτοιο επιδρά σε όλες τις κινητικές διεργασίες παραγωγής λόγου: αναπνοή, παραγωγή ήχων, άρθρωση, αντήχηση καθώς και ρυθμό ή προσωδία του λόγου. Επομένως, και η ομιλία αποτελεί άμεση συνάρτηση του ευρύτερου κινητικού πλέγματος.

Ψυχοκινητικές προϋποθέσεις του λόγου

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού συμβαδίζει ή σε ορισμένες περιπτώσεις προηγείται της φωνολογικής αντιληπτοποίησης και φωνητικής παραγωγής. Με τον όρο ψυχοκινητική (ή αντιληπτικο-κινητική) ανάπτυξη ανα-

φερόμαστε στη συνειδητοποίηση του σώματος, του χώρου, της κατεύθυνσης και του χρόνου από το παιδί (Gallahue & Ozmun, 1998).

Πριν το παιδί καταφέρει να παραγάγει τους ήχους της γλώσσας του (φωνητική παραγωγή) και να συνειδητοποιήσει τις μεταξύ τους σχέσεις (φωνολογική συνειδητοποίηση) είναι αναγκαίο να έχει συνειδητοποιήσει το *σώμα* του, δηλαδή τα όριά του μέσα στο χώρο, τις ψυχοκινητικές του δεξιότητες για έκφραση μέσω αυτού, τη θέση και κατονομασία των μερών του σώματός του και ειδικότερα, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, των αρθρωτών του, ώστε να είναι σε θέση να τους χρησιμοποιήσει για να αρθρώσει λόγο. Το παιδί αρχικά (3 μηνών έως 3 χρόνων) *βιώνει* το σώμα του και έτσι μαθαίνει να μιλά ως αποτέλεσμα της επιθυμίας του να δράσει. Κάθε δράση όμως κατευθύνεται στο στόχο που θέλει να πετύχει, π.χ. ανοίγει το στόμα για να παραγάγει τα φωνήεντα ή ακουμπά τη γλώσσα στα δόντια για να αρθρώσει το [t] ή το [l]. Αργότερα (3 έως 7 χρόνων) *αισθάνεται* το σώμα του και είναι σε θέση να βελτιώσει μια κίνησή του, π.χ. κατανοεί την ακριβή θέση των αρθρωτών του προκειμένου να διορθώσει την προβληματική προφορά του [θ] ως [f]. Η γνώση των αρθρωτών του, του προσανατολισμού τους (πάνω-κάτω, αριστερά-δεξιά κ.τ.λ.) και της οργάνωσής τους αποτελούν προϋποθέσεις προκειμένου να μιλήσει ορθά.

Επίσης, η συνειδητοποίηση του *χώρου* και της *κατεύθυνσης* το οδηγούν σταδιακά στην ορθότερη άρθρωση. Το παιδί συγκρίνει τις εμπειρίες του στο χώρο και καταλαβαίνει π.χ. ότι για να το ακούσει η μητέρα του που είναι μακριά πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια (να φωνάξει πιο δυνατά).

Τέλος, η συνειδητοποίηση του *χρόνου*, και πιο συγκεκρι

μένα των παραμέτρων που τον ορίζουν (διάρκεια, αλληλουχία, μη αναστρεψιμότητα, ταχύτητα, ρυθμός), αποτελούν προϋποθέσεις για την απόκτηση του λόγου. Η συνειδητοποίηση της διάρκειας θα βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί τη διάκριση μακρών και βραχέων φωνηέντων σε γλώσσες όπως η Αγγλική ή η Γερμανική ή τη διακριτική αξία εκφωνημάτων με διαφορετική επιτόνιση όπως *καταπληκτικό! καααταπληκτικόοο*. Η αλληλουχία και η μη αναστρεψιμότητα θα το βοηθήσουν να συλλάβει το χαρακτηριστικό της γραμμικότητας του φωνητικού μηνύματος: Το φωνητικό μήνυμα, καθώς είναι ακουστικό, εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα στο χρόνο και απ' αυτό το γεγονός αποκτά τα εξής χαρακτηριστικά: *α)* έχει κάποια έκταση, *β)* έχει κάποια έκταση μετρήσιμη σε μία μόνο διάσταση: είναι μια γραμμή. Η συνειδητοποίηση της έννοιας της ταχύτητας και του ρυθμού θα επιτρέψουν στο παιδί να ελέγξει την ταχύτητα και το ρυθμό στο λόγο του.

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Ακόμη και όταν ο κινητικός έλεγχος των αρθρωτών έχει ολοκληρωθεί, παρατηρούνται πολύ συχνά στο λόγο των παιδιών φωνολογικά λάθη που μοιάζουν να είναι κοινά σε όλα τα παιδιά του κόσμου και που εξηγούνται μάλλον με βάση τους ίδιους νόμους. Με τον όρο *φωνολογικά λάθη*, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο γλωσσικών παραδρομών των παιδιών που εκδηλώνονται με τη χρήση μη φυσιολογικών γλωσσικών σχημάτων κατά τη χρήση της γλώσσας, κάτι που έχει, πολλές φορές, επίδραση στην κατανόηση του λόγου τους από τους ενήλικες. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι

οι παραδρομές των παιδιών είναι απόρροια κάποιων φωνολογικών διαδικασιών που καθορίζουν γενικότερα την οργάνωση των φωνολογικών συστημάτων. Τα *φωνολογικά λάθη* (λάθη δηλαδή που προκύπτουν επειδή το παιδί δεν έχει ακόμη συνειδητοποιήσει τη λειτουργική διάκριση των ήχων και την ταξινόμησή τους σε σύστημα με σχέσεις αντίθεσης μεταξύ τους, π.χ. διάκριση του /p/ από το /b/ του /k/ από το /g/) δεν πρέπει να συγχέονται με προβλήματα *άρθρωσης των φθόγγων* (προβλήματα που σχετίζονται με το λεπτό κινητικό έλεγχο των αρθρωτών τους για την παραγωγή του λόγου). Στην πρώτη περίπτωση, το πρόβλημα έγκειται στη *γλώσσα* (με την έννοια του αφηρημένου συστήματος), ενώ στη δεύτερη σε προβλήματα που αφορούν στη χρήση των αρθρωτών. Είναι πιθανόν ένα παιδί να προφέρει [dino] αντί [ðino], επειδή δεν έχει αποκτήσει τη διάκριση ανάμεσα σε /d/ και /ð/, αλλά, μόλις συνειδητοποιήσει τη διάκριση ανάμεσα στους δύο ήχους, να αρθρώσει χωρίς πρόβλημα το [ð]. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, συναντάμε παιδιά που προφέρουν [gagasi] αντί [ðagasi], λόγω αδυναμίας άρθρωσης του [ð], ενώ έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορετική λειτουργική αξία των δύο φωνημάτων. Έτσι, αν ο ενήλικας επαναλάβει τη λέξη αρθρώνοντάς την όπως το παιδί, αυτό διαμαρτύρεται λέγοντας [oçigagasigagasi], επαναλαμβάνοντας το ίδιο λάθος λόγω αδυναμίας να το προφέρει σωστά. Όπως είναι φυσικό, ανάλογα με το πού εντοπίζεται το πρόβλημα ακολουθείται και η ανάλογη διαδικασία διόρθωσης (πρβλ. πιο κάτω τη διάκριση ανάμεσα σε κλινική φωνολογία/φωνολογική διόρθωση και διορθωτική φωνητική). Βεβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα τόσο στη φωνολογική τους ανάπτυξη όσο και κατά τη διαδικασία άρθρωσης.

Οι φθόγγοι που προσβάλλονται πιο συχνά είναι τα:

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

Σύμφωνα με τους Grunwell & Russell (1990), η καθυστέρηση ή παντελής διακοπή της φωνολογικής απόκτησης μπορεί να οφείλεται στους ακόλουθους πέντε λόγους:

- Το παιδί μπορεί να κατακλύζεται από τα πολύπλοκα συστήματα ήχων στα οποία εκτίθεται και να αδυνατεί να αντιλήσει νέες πληροφορίες από το γλωσσικό του περιβάλλον.
- Να υπάρχει ενδεχομένως καθυστέρηση στην ωρίμανση του παιδιού που να περιορίζει τη γλωσσική παραγωγή του.
- Να μην υπάρχει ανατροφοδότηση από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού και να περιορίζεται έτσι η γλωσσική εν γένει και φωνολογική του ειδικότερα συνειδητοποίηση.
- Να δέχεται τόσο μεγάλη ποικιλία γλωσσικών ερεθισμάτων, ώστε να μην είναι σε θέση να συστηματοποιήσει αφαιρετικά τη φωνολογική του γνώση.
- Να έχει τόσο εξοικειωθεί με το ατελές φωνολογικό σύστημα που έχει δομήσει, ώστε να χάσει τη γνωστική του

ικανότητα να κάνει νέες υποθέσεις σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των ήχων.

Θα ακολουθήσουμε την τυπολογία του Ingram (1989) και θα κατατάξουμε τα λάθη σε τρεις κατηγορίες: αντικαταστάσεις φωνημάτων, παράλειψη φωνημάτων και συλλαβών και φαινόμενα μετάθεσης και αφομοίωσης στα πλαίσια της λέξης. Ωστόσο, ας αναφέρουμε μόνο ότι ορισμένοι ερευνητές (Perkins, 1977· Emerick & Hatten, 1979· Michel, 1978 κ.ά.) δέχονται και τη στρέβλωση (distortion), δηλαδή την αντικατάσταση ενός φωνήματος από μια παραγωγή ήχου που διαφέρει ελαφρά ή σε μεγάλο βαθμό από αυτό ή ακόμη και αντικατάσταση ενός φωνήματος από έναν ήχο που δεν υπάρχει στη γλώσσα αυτή.

Αντικαταστάσεις Φωνημάτων

Οι αντικαταστάσεις φωνημάτων ακολουθούν κάποιες αρχές:

- αντικαθίστανται ήχοι που εμφανίζουν κάποια κοινά διακριτικά χαρακτηριστικά (βλ. σχετικό όρο),
- προτιμώνται τα ηχηρά έναντι των άηχων και τα κλειστά έναντι των τριβόμενων,
- προτιμώνται τα σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του στόματος. Το φαινόμενο ονομάζεται *εμπροσθοποίηση* (fronting). Για παράδειγμα, στο λόγο μικρών στην ηλικία παιδιών παρατηρείται συχνά η πραγμάτωση των υπερωικών [k], [g], [ŋ] ως οδοντικά [t] [d], [n] π.χ. [kota]-[tota].

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

Αντικατάσταση μεσαίου ανοίγματος φωνήεντος από ανοικτό

Το ανοικτό [a] αντικαθιστά συχνά το μεσαίου ανοίγματος |e|, π.χ. [alana] αντί [elena]. Ας παρατηρηθεί ότι τα μεσαίου ανοίγματος φωνήεντα λείπουν από πολλές γλώσσες (λόγω της αρχής της Μέγιστης Απόστασης) και στα βόρεια ιδιώματα της ελληνικής ουδετεροποιούνται [katu]-[kato].

Αντικατάσταση άηχου από ηχηρό

Τα άηχα σύμφωνα γίνονται ηχηρά ιδίως στην αρχή λέξης π.χ. [bapus] αντί για [papus], [dopia] αντί για [topia].

Αντικατάσταση τριβόμενου (διαρκείας) από κλειστό (στιγμιαίο)

Τα τριβόμενα σύμφωνα γίνονται κλεισιά: το [sxolio] γίνεται |skolio|, το [xali] γίνεται [kali], το [xoma] γίνεται [koma], το |θelo| γίνεται [telo] το [δini] γίνεται [dini], το [yala] γίνεται |gala|.

Αντικατάσταση παλλόμενου από πλευρικό

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

Αντικαταστάσεις που αφορούν στον τόπο άρθρωσης

- Το *άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό* [θ] (π.χ. στη λέξη [θelo]) γίνεται *άηχο κλειστό οδοντικό* [t] [telo] ή *άηχο τριβόμενο συριστικό* [s] [selo]. Και τα τρία αυτά σύμφωνα αρθρώνονται στο ενδιάμεσο μέρος της στοματικής κοιλότητας στην άκρη της γλώσσας ή στα δόντια.
- Το *άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό* [θ] γίνεται *άηχο τριβόμενο ουρανικό* [x], π.χ. [θalasa] - [xalasa].
- Το *άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό* [θ] γίνεται *άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό* [f] [felo]-[θelo], [featro]-[θeatro].
- Το *άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό* [f] γίνεται *άηχο τριβόμενο ουρανικό* [x] π.χ. [ekpeðextis] ή [expeðextis], αντί για [ekpeðeftis].
- Το *ηχηρό τριβόμενο μεσοδοντικό* [ð] γίνεται *ηχηρό τριβόμενο χειλοδοντικό* [v] [vendro]-[ðendro], [vromos]-[ðromos] [xavepseme] αντί για [xaiðepseme].

Οι δύο τελευταίες περιπτώσεις αφορούν στα δύσκολα τριβόμενα μεσοδοντικά σύμφωνα, που εμφανίζονται αργά στη γλώσσα των παιδιών και που λείπουν από πολλές γλώσσες π.χ. τη Γαλλική, την Ιταλική κ.τ.λ.

Παράλειψη/Προσθήκη Τμημάτων

- Απάλειψη τελικών συμφώνων (γιατί προτιμάται η συλ λαβική δομή Σύμφωνο-Φωνήεν) [oskilomu] αντί για [oskilozmu],
- αποφυγή συμφωνικών συμπλεγμάτων [tosçera] αντί για [tostçera], [muʎa] αντί για [murʎa], [oθios] αντί για [orθios], [piti] αντί για [spiti], [kolio] αντί [sxolio]

[javase] αντί για [ðjavase], [meçi] αντί για [mexri], [efí'] αντί για [efçí'],

- παράλειψη φωνημάτων π.χ. [neo] αντί για [nero], [aspo] αντί για [aspro], [nemoθiela] αντί για [anemoθiela], [aftizete] αντί για [vaftizete],
- προσθήκη φωνηέντων προκειμένου να αποφευχθούν δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. [tereno] αντί για [treno][6],
- απάλειψη (άτονων συνήθως) συλλαβών για να διευκολυνθεί η άρθρωση μεγάλων λέξεων [siroðomo]-[siðiroðromos].

Μετάθεση, Αφομοίωση και Ανομοίωση στα Πλαίσια της Λέξης

- Τάση να παράγονται λέξεις με τα ίδια φωνήεντα ή σύμφωνα (αφομοίωση) [tatatatetsa] αντί για [patataketsap], [papaluða] αντί [petaluða],
- μετάθεση συλλαβών (σε αρχική θέση προτιμούνται σύμφωνα που παράγονται στο εμπρόσθιο μέρος της στοματικής κοιλότητας π.χ. [kubí'] - [bucí']),
- ανομοίωση για διευκόλυνση της προφοράς ([fluros] αντί για [fruros].

6. Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρείται σε λόγο ενηλίκων από την περιοχή της Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η *φωνολογική απόκτηση* ή *συνειδητοποίηση* αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της λειτουργικής αξίας των ήχων από το παιδί, ενώ η *φωνητική συνειδητοποίηση* και *παραγωγή* στη συνειδητοποίηση του ακριβούς τρόπου και τόπου άρθρωσης των φθόγγων και την άρθρωσή τους αντίστοιχα. Μη ολοκλήρωση κάποιας από αυτές τις διαδικασίες οδηγεί σε φωνητικά ή φωνολογικά λάθη.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Στο τέλος αυτού του Κεφαλαίου ο αναγνώστης θα πρέπει να γνωρίζει τους παρακάτω όρους:

Φωνητική ανάπτυξη, φωνητική παραγωγή, φωνολογική ανάπτυξη, φωνολογική συνειδητοποίηση, φωνητικό παιχνίδι, βάβισμα, μοναδικότητα της κίνησης, σταθερότητα και προσαρμοστικότητα της κίνησης, ευελιξία της κίνησης, αντικατάσταση, αφομοίωση, ανομοίωση, μετάθεση.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΑΜΠΑΣ, Α., 2001, *Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη*, Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δ.Π.Θ., Ξάνθη

ΚΑΤΣΗ, Δ., 1992, *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

GOODLUCK, H., 1991, *Language Acquisition*, Blackwell, Oxford

INGRAM, D., 1976, *Phonological Disability in Children*, London, Edward Arnold.

ROSE, D., 1998, *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*, επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑΤΕ

1. Ένα παιδάκι λέει *ζίνω* αντί για *δίνω*. Τι είδους φωνολογικό λάθος κάνει;
2. Ένα παιδάκι λέει *γκαγκάσει* αντί για *δαγκάσει*. Τι είδους φωνολογικό λάθος κάνει;
3. Ένα παιδάκι λέει *παπαλούδα* αντί για *πεταλούδα*. Σε τι είδους φωνολογικό λάθος υποπίπτει;
4. Ένα παιδάκι λέει *φάλασσα* αντί για *θάλασσα*. Τι είδους φωνολογικό λάθος κάνει;
5. Ένα παιδάκι λέει *καλί* αντί για *χαλί*. Τι είδους φωνολογικό λάθος κάνει;
6. Κάποιος λέει *κάιου* αντί για *κάιω*; Τι φωνολογικό λάθος κάνει;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Στοχοι του κεφαλαιου

- Εξοικείωση με τις αρχές και μεθόδους της Αρθρωτικής Διορθωτικής Φωνητικής.
- Κατανόηση των μεθόδων διόρθωσης της Προφορικοτονικής Μεθόδου.
- Εξοικείωση με τις αρχές της Κλινικής Φωνολογίας και των μεθόδων διόρθωσης που προτείνει.
- Αξιολόγηση των τριών μοντέλων διόρθωσης.

Οριζοντας τη διορθωτικη φωνητικη

Αντικείμενο της διορθωτικής φωνητικής είναι η μελέτη των τεχνικών και δραστηριοτήτων διόρθωσης της προφορικής έκφρασης ή προβλημάτων άρθρωσης. Δεν πρέπει να συγχέεται με τη *ρυθμιστική φωνητική*, που επιβάλλει κανόνες και πρότυπα «καλής» προφοράς (π.χ. μίλα αργά, πρόφερε [adras] και όχι [andras], [abeli] και όχι [ambeli] κ.τ.λ.). Πρόκειται για έναν κλάδο που άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως τη δεκαετία του 1960 και εφαρμόσθηκε αρχικά για τη διδασκαλία προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας[1]. Αποτελεί κλάδο της *εφαρμοσμένης φωνητικής*.

1. Δύο βασικά ρεύματα αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία της προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας: η *διαισθητική μέθοδος μίμησης* που βασίζεται στην ικανότητα του μαθητή να ακούει και να μιμείται τους ήχους και ρυθμούς της γλώσσας-στόχου και η *αναλυτική*

Πολλές διαφορετικές θεωρίες αναπτύχθηκαν στους κόλπους της, καθεμιά από τις οποίες δίνει έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις δύο σημαντικότερες από αυτές.

Η ΑΡΘΡΩΤΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Η αρθρωτική διορθωτική φωνητική βασίζεται στην ακριβή περιγραφή της διαδικασίας άρθρωσης των φθόγγων. Περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο ο τόπος και τρόπος άρθρωσης των ήχων και η ακριβής τεχνική της άρθρωσής του (κινήσεις και θέσεις των αρθρωτών). Η αρθρωτική διορθωτική φωνητική χρησιμοποιεί φωνοδιαγράμματα που απεικονίζουν τον τόπο άρθρωσης των ήχων μιας γλώσσας, καθώς και παλατογραφήματα ή γλωσσογραφήματα (linguographie). Καταφεύγει επίσης στη διατύπωση γενικών υποθέσεων και αρχών διόρθωσης του τύπου «Όταν επιθυμούμε να μεταιρέψουμε ένα τριβόμενο σύμφωνο σε κλειστό, πρέπει να σκεφτούμε ότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να τα καταφέρουμε τοποθετώντας το σε αρχική θέση παρά ανάμεσα σε δύο φωνήεντα. Στη θέση αυτή, δη-

---

γλωσσολογική *μέθοδος* που αξιοποιεί πληροφορίες και εργαλεία (π.χ. φωνητικό Αλφάβητο, ελάχιστα ζεύγη), περιγραφές, φωνοδιαγράμματα συμπληρωματικά με τη μίμηση και παραγωγή λόγου. Σήμερα κυριαρχεί η επικοινωνιακή μέθοδος, που υποστηρίζει πως πρωταρχικός στόχος της γλώσσας είναι η επικοινωνία και αυτό πρέπει να καθορίζει τη γλωσσική διδασκαλία. Υπάρχει ένα όριο ορθής προφοράς που, αν δεν κατακτάται από τους μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας, τότε τίθενται προβλήματα στην επικοινωνία τους.

λαδή ανάμεσα σε δύο φωνήεντα, σε πολλές γλώσσες το σύμφωνο έχει την τάση να αποκτά χαρακτηριστικά τριβόμενου».

Η διαδικασία διόρθωσης που προτείνει το μοντέλο περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα στάδια:

- *Παρουσίαση της δυσκολίας* (στην τάξη ή στο μαθητή με πρόβλημα άρθρωσης/προφοράς) από γλωσσολογική, ακουστική, φυσιολογική άποψη. Περιγράφουμε τα ακουστικά και αρθρωτικά χαρακτηριστικά του προβληματικού ήχου, δείχνουμε σχετικά φωνοδιαγράμματα, δείχνουμε οι ίδιοι την προφορά του ήχου, υπερβάλλοντας ορισμένες φορές στην πραγμάτωσή του, ούτως ώστε να γίνει αντιληπτός ο τρόπος άρθρωσής του στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχές που διέπουν το σιάδιο αυτό είναι ότι: *α)* Δεν παρουσιάζουμε ποτέ απομονωμένο έναν ήχο, παρά σε αντίθεση με κάποιον άλλον (π.χ. [p]-[b], [t]-[d], [l]-[r], [f]-[θ] κ.τ.λ.), *β)* Χρησιμοποιούμε σχέδια στον πίνακα που αναπαριστούν λέξεις-κλειδιά με το χαρακτηριστικό ήχο που μελετάται ή συμβολίζουμε κάθε λέξη-κλειδί με μια χειρονομία ή αριθμό, *γ)* Δείχνουμε τα αντίστοιχα φωνοδιαγράμματα και *δ)* περιγράφουμε ακουστικά τον ήχο π.χ. σε περίπτωση ρωσόφωνου που προφέρει το [L] αντί [l] λέμε «Το [l] στην ελληνική μοιάζει με το [l] που προφέρεις στη γλώσσα σου σε αρχική θέση» ή «το ποθέτησε τη γλώσσα σου όπως όταν προφέρεις [t] και στη συνέχεια προσπάθησε να προφέρεις [l]».
- *Ακουστική διάκριση* του ήχου με τη βοήθεια ελάχιστων ζευγών. Το τεστ αυτό μπορεί αρχικά να είναι ομαδικό, σε περίπτωση που το πρόβλημα είναι ομαδικό σε μια τά ξη, και στη συνέχεια ατομικό.

- *Παραγωγή* του ήχου από το μαθητή και διόρθωση των λαθών. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος εμψυχώνει το μαθητή. Όταν παρατηρεί πως ο μαθητής δεν τα καταφέρνει, δίνει το λόγο στον επόμενο ή αν πρόκειται για παρακολούθηση ατομικής περίπτωσης, ασχολείται με άλλη δραστηριότητα. Στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να δημιουργηθεί συναισθηματική φόρτιση στο μαθητή με αρνητικά παραπέρα αποτελέσματα.
- *Διατήρηση* της αποκτημένης από τους μαθητές ορθής προφοράς μέσω ασκήσεων, επανάληψης, χρήσης. Αρχικά ο μαθητής προφέρει τον ήχο απομονωμένο, στη συνέχεια το βάζει σε συλλαβές, λέξεις ή προτάσεις.

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

α) Δεν δίνει μεγάλη έμφαση στον ακουστικό παράγοντα που είναι θεμελιώδης για την κατάκτηση της προφοράς.
β) Επιβάλλει απόλυτες περιγραφές του τόπου άρθρωσης των ήχων, ενώ στην πράξη οι αρθρωτικές θέσεις είναι *σχετικές*[2] και διαφέρουν ανάλογα με την περίσταση και

2. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει (Abbs, 1986· McNeilage, 1980· Ladefoged et al., 1972) πως οι εντολές που δίνει ο εγκέφαλος για την παραγωγή ομιλίας σχεδιάζονται για να επιτύχουν *ακουστικούς* και όχι *τοπικά καθορισμένους* στόχους. Ορθά ακουστικώς ήχοι μπορούν να πραγματωθούν από διαφορετικές ως έναν βαθμό θέσεις των αρθρωτών, που ονομάζονται *σχετικές* θέσεις. Οι *απόλυτες* θέσεις των αρθρωτών είναι λιγότερο σημαντικές. Για παράδειγμα, όταν επιθυμούμε να προφέρουμε το [p], αρκεί να ενώσουμε τα χείλη μας. Το ακριβές ύψος όπου ενώνονται τα χείλη είναι σχετικά ασήμαντο. Κάτι τέτοιο εντάσσεται στην προσπάθεια του κινητικού συστήματος να επιτύχει *κινητική ισορροπία*, την

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

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

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

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

στ) Αναστέλλει το αυθόρμητο του λόγου.

Παρά τα μειονεκτήματα που φαίνεται να εμφανίζει η μέθοδος αυτή στη διόρθωση προφοράς κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό για τη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης στη μητρική, όπου η παραγωγή λόγου των ομιλητών είναι σε μεγάλο βαθμό αυθόρμητη. Για το λόγο αυτό θα αποτελέσει το βασικό καμβά πάνω στον οποίο θα δομήσουμε τη δική μας πρόταση για την εξάλειψη των προβλημάτων άρθρωσης (βλ. Κεφάλαιο 5).

ικανότητα, δηλαδή, ενός κινητικού συστήματος να επιτύχει το ίδιο τελικό αποτέλεσμα με μεγάλο αριθμό εναλλαγής των επιμέρους διαδικασιών που συνεισφέρουν σ' αυτό.

Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ-ΤΟΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η προφορικο-τονική μέθοδος προτάθηκε πρώτη φορά από τον P. Guberina για την επανεκπαίδευση ατόμων με προβλήματα ακοής. Η μέθοδος εντάσσεται σε μια κατεύθυνση ψυχο-κοινωνιογλωσσική που αντιλαμβάνεται την ομιλία ως μια δραστηριότητα που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός σύνθετου, αλλά ασύνειδου συστήματος ακουστικο-φωνητικών ρυθμίσεων (Landercy & Renard, 1982: 195). Η προφορικο-τονική μέθοδος υποστηρίζει πως αυτό ακριβώς το σύστημα πρέπει να εξασκηθεί με τη βοήθεια ερεθισμάτων. Σε αντίθεση με την αρθρωτική διορθωτική φωνητική που θεωρείται καταλληλότερη για τη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης στη μητρική, η προφορικο-τονική μέθοδος αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας (π.χ. εκμάθηση προφοράς της ελληνικής από τουρκόφωνα/ρωσόφωνα/αλβανόφωνα νήπια).

Οι βασικές της αρχές είναι οι εξής:

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

αλλά στην επανεκπαίδευση της ακοής με βάση ένα *μοντέλο*.

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

Τρεις είναι οι βασικές της, συμπληρωματικές μεταξύ τους, μέθοδοι: *η αξιοποίηση της προσωδίας, η εναλλακτική προφορά ήχων, η συνδυαστική φωνητική*. Η χρήση διαφορετικής *προσωδίας* μπορεί να αναδείξει καλύτερα την προφορά ορισμένων ήχων. Για παράδειγμα, η χροιά ενός ήχου γίνεται καλύτερα αντιληπτή, όταν ο ήχος αυτός βρίσκεται σε τονισμένη συλλαβή. Η αξιοποίηση της επιτονικής καμπύλης της ερώτησης ή του θαυμασμού μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτήν την κατεύθυνση (π.χ. αν ένα παιδί προφέρει [alana] αντί για [elena] μπορούμε να του παρουσιάσουμε το μοντέλο στα πλαίσια μιας ερώτησης, *Έλενα;*). Όσον αφορά στην εναλλακτική προφορά ήχων, με τη βοήθεια μηχανημάτων, όπως το Suvag-lingua (Renard, 1967) που διαθέτει ηχητικά φίλτρα τροποποιείται το φωνητικό μήνυμα ανάλογα με το λάθος που κάνει ο μαθητής. Ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, μειώνεται η χρήση φίλτρων μέχρι να φτάσουμε στην κανονική εκπομπή του ήχου (στην περίπτωση του παιδιού που προφέρει [alana] αντί για [elena] μπορούμε να τροποποιήσουμε την προφορά του [a] μέχρι

να γίνει [e]). Τέλος, η συνδυαστική φωνητική μάς δείχνει πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις ιδιότητες που αποκτούν οι ήχοι κατά τη συμπροφορά τους με άλλους ήχους. Έτσι:

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

Παράδειγμα διόρθωσης (Landercy-Renard, 1982: 197)

- Λάθος:

Το γαλλικό [ʒ] προφέρεται [dʒ] στη γαλλική έκφραση «Viens! Voilà Jean!» (Για δες! Ο Γιάννης!)

- Διάγνωση:

Ο ήχος αυτός δεν υπάρχει στη γλώσσα του μαθητή και γι' αυτό τον αντικαθιστά με τον συναφή προστριβόμενο [dʒ]. Το λάθος που κάνει είναι ότι καταβάλλει μεγαλύτερη ένταση κατά την προφορά του. Πρέπει, επομένως, ο δάσκαλος να βάλει τον ήχο σε τέτοια θέση στη λέξη, που να απαιτείται εξ ορισμού καταβολή μικρής προσπάθειας. Για το λόγο αυτό τον τοποθετεί στο τέλος της λέξης, όπου η ένταση είναι συνήθως μικρότερη.

- Διόρθωση:

Χρησιμοποιεί τη φράση «Comme il bouge!» (Πώς κινείται!) και ταυτόχρονα τραβάει την προφορά του [ʒ]. Χαρα-

κτηριστική είναι η χρήση της θαυμαστικής επιτονικής καμπύλης. Επίσης, καταφεύγει στη φράση «Regarde comme il bouge!» (Κοίτα πώς κινείται!). Η προσθήκη του νέου τμήματος στη φράση εξαντλεί τα αποθέματα αναπνοής και αποτρέπει την πιθανότητα προστριβής.

Comme il bouge! (πώς κινείται!)
Il bouge! (κινείται!)
En bougeant! (κινούμενος!)
En bou-geant! (κινού-μενος!)
Jean

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

ΚΛΙΝΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι λογοθεραπευτές άρχισαν να ενδιαφέρονται ολοένα περισσότερο για τη γλωσσολογία και οι γλωσσολόγοι να θεωρούν την παθολογία της γλώσσας ως έναν χώρο που άπτεται των άμεσων ενδιαφερόντων τους. Προέκυψε, λοιπόν, ένας νέος κλάδος, αυτός της

Κλινικής Φωνολογίας, ευρέως διαδεδομένος στους λογοθεραπευτές. Η Κλινική Φωνολογία, εφαρμόζοντας τη φωνολογική θεραπεία, βασίζεται στη συστηματικότητα της φωνολογίας και αξιοποιεί διανοητικές (φωνολογική συνειδητοποίηση) παρά κινητικές (ακριβής περιγραφή της άρθρωσης) μεθόδους. Τα στάδια από τα οποία διέρχεται η μέθοδος που εφαρμόζει ο κλινικός φωνολόγος είναι η κλινική εκτίμηση του λόγου, η διάγνωση και η θεραπεία.

Η Κλινική Εκτίμηση του Λόγου

Η οποιαδήποτε διάγνωση και διόρθωση προβλημάτων λόγου ή άρθρωσης (πρβλ. πιο πάνω τη διάκριση ανάμεσα σε γλώσσα και λόγο και φωνολογία και φωνητική) πρέπει να βασίζεται στην κλινική εκτίμηση των προβλημάτων αυτών, δηλαδή στην ακριβή περιγραφή του φωνολογικού συστήματος που χρησιμοποιεί το παιδί. 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.

Προκειμένου να διερευνηθεί ένα γλωσσικό λάθος σε κάποια γλώσσα, πρέπει προηγουμένως να έχουμε ορίσει με σαφήνεια: *α)* όλο το φάσμα των γλωσσικών σχημάτων που μπορούν να πραγματωθούν και συνεπώς να αποτελέσουν είδη λαθών, *β)* τα είδη και το φάσμα γλωσσικών συμπεριφορών που θεωρούνται «σωστές» ή αποδεκτές. Η σημαντικότερη πηγή αυτών των πληροφοριών είναι η γλωσσολογική περιγραφή του φωνολογικού συστήματος που χρησιμοποιείται από τους ενήλικες αυτής της γλώσσας, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει της Ελληνικής (βλ. Κεφάλαιο 2).

Η κλινική εκτίμηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τόσο τη συνταγματική όσο και την παραδειγματική διάσταση των ήχων. Η *ανάλυση των φωνολογικών λαθών* αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο κλινικής εκτίμησης. Σύμφωνα με την Grunwell (1987: 270), για να είναι επαρκής η ανάλυση πρέπει:

α) Να μπορεί να ερμηνεύει όλα τα γλωσσικά δεδομένα που απαιτείται να ερμηνεύσει, να πληροί δηλαδή το κριτήριο της *εγκυρότητας*.

β) Να στηρίζεται σε διαφανείς διαδικασίες που να εφαρμόζονται με συνέπεια σε κάθε περίπτωση, να πληροί δηλαδή το κριτήριο της *αντικειμενικότητας*. Αυτό της εξασφαλίζει συνοχή και επιτρέπει να γίνεται σύγκριση των δεδομένων δύο διαφορετικών αναλυτών που δουλεύουν με την ίδια μέθοδο.

γ) Να πληροί το κριτήριο της *αξιοπιστίας*, δηλαδή της σταθερότητας μέτρησης στο χρόνο. Για παράδειγμα, αν ένας αναλυτής εντοπίσει κάποια γλωσσικά σχήματα στο δείγμα του, αυτά να επιβεβαιώνονται αν γίνει περαιτέρω συλλογή δεδομένων από τον ίδιο ομιλητή υπό τις ίδιες συνθήκες.

Η ανάλυση των λαθών βασίζεται, λοιπόν, τις περισσότερες φορές, σε δείγμα δεδομένων. Η συνηθέστερη διαδικασία συγκέντρωσης δείγματος δεδομένων για εκτίμηση προκύπτει όταν ζητάμε από το άτομο με προβλήματα άρθρωσης να προφέρει μια σειρά από λέξεις που έχουμε εκ των προτέρων επιλέξει, γιατί περιέχουν τα φωνήματα-στόχους. Η συγκεκριμένη τεχνική περιλαμβάνει την κατονομασία καρτελών με εικόνες. Αυτό το παιχνίδι κατονομασίας εικό-

νων ονομάζεται *τεστ άρθρωσης*[3]. Ένα αξιόπιστο γλωσσικό δείγμα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα φωνήματα μιας γλώσσας –και εν προκειμένω της ελληνικής– σε όλες τις δυνατές θέσεις (αρχή, μέση, τέλος της λέξης, αν είναι σύμφωνο, ανάμεσα σε δύο φωνήεντα, σε δύο σύμφωνα, στην αρχή συμφωνικού συμπλέγματος κ.τ.λ.). Η επιλογή των λέξεων του τεστ άρθρωσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ακόλουθες αρχές:

α) δεν χρησιμοποιούμε λέξεις με δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. δεν θα χρησιμοποιήσουμε τη λέξη *στρατός* για να ελέγξουμε την προφορά του [s] σε αρχική θέση, τουλάχιστον όχι σε ένα αρχικό στάδιο,

β) όταν επιθυμούμε να ελέγξουμε περιπτώσεις συμφωνικών συμπλεγμάτων, φροντίζουμε να αποκλείουμε περιπτώσεις όπου τα σύμφωνα αφομοιώνονται, για παράδειγμα δεν θα ελέγξουμε το [n] του *συγγνώμη* (συν+γνώμη) γιατί αφομοιώνεται ως προς τον τόπο άρθρωσης του [γ] και τρέπεται σε υπερωικό,

γ) λαμβάνονται υπόψη διαλεκτικοί τύποι προφοράς (π.χ. ένα παιδάκι από την Κρήτη λογικό είναι να ουρανώνει το /k/, ή ένα νήπιο από την Πελοπόννησο να προφέρει ουρανωμένα [ɲ] και [ʎ],

δ) 100 διαφορετικές λέξεις αποτελούν το ελάχιστο, αν επιθυμούμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ενώ 200-250 λέξεις είναι ικανοποιητικές, αν θέλουμε να επιβεβαιώσου-

3. Τέτοια τεστ άρθρωσης για την αγγλική είναι το *Goldman-Fristoe Test of Articulation* (1972), το *Edinburgh Articulation Test* (1971), το *Profile of Phonology* (1982) και το *Substitution Analysis* (1981).

με κατά πόσον υπάρχουν μεταβαλλόμενες προφορές συγκεκριμένων φωνημάτων[4],

ε) το σώμα δεδομένων καταγράφεται στο φωνητικό αλφάβητο.

Το πρώτο στάδιο κατά τη διαδικασία περιγραφής των λαθών είναι ο χαρακτηρισμός της προφοράς των φωνημάτων του δείγματος δεδομένων ως σωστός ή λάθος και πιο συγκεκριμένα ο χαρακτηρισμός του λάθους ως αντικατάστασης, απαλοιφής, αφομοίωσης ή στρέβλωσης (για την ανάλυση των φωνολογικών λαθών βλ. Κεφάλαιο 3). Επιχειρείται να αναδειχθεί το φωνολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί το παιδί. Πέρα από την ανάλυση συγκεκριμένων λαθών υπάρχει και η *Συγκριτική Κλινική Εκτίμηση*. Πρόκειται στην ουσία για μια σύγκριση των εσφαλμένων φωνολογικών σχημάτων ατόμων με λάθη στο λόγο με τα φυσιολογικά φωνολογικά σχήματα, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ελλείψεις και να τεθούν οι στόχοι της θεραπείας. Η μέθοδος αυτή διαφέρει από τη μέθοδο της ανάλυσης των λαθών, στο μέτρο που δεν συγκρίνονται δύο *προφορές* φωνημάτων (σωστή και εσφαλμένη), αλλά δύο *συστήματα* προφοράς. Κατά τη σύγκριση, η μέθοδος αυτή λαμβάνει υπόψη τρεις διαστάσεις φωνολογικής οργάνωσης:

4. Ένα παιδί είναι δυνατόν να μην εμφανίζει συνέπεια στα φωνολογικά λάθη στα οποία υποπίπτει και επομένως ορισμένες φορές να πραγματώνει σωστά ορισμένα φωνήματα, ενώ άλλες όχι. Για το λόγο αυτόν καλό είναι, σε δεύτερη φάση, συμπληρωματικά, στο δείγμα δεδομένων που συγκεντρώνουμε να ελέγχουμε περισσότερο από μία φορές τα φωνήματα.

α) τα δομικά σχήματα ή φωνοτακτικές δυνατότητες,
β) το σύστημα φωνολογικών αντιθέσεων,
γ) τους κατανεμητικούς περιορισμούς των φωνημάτων με σχέση αντίθεσης (περισσότερα βλ. Stoel-Gammon & Dunn, 1985· Grunwell, 1985· Elbert & Gierut, 1986).

Διάφορες άλλες αρχές της φωνολογίας ή θεωρητικά πλαίσια χρησιμοποιούνται ευρέως κατά τη φωνολογική ανάλυση. Ανάλογα με τις αρχές ή τα πλαίσια, μιλάμε για ανάλυση με βάση τα διακριτικά χαρακτηριστικά, ανάλυση με βάση τις αρχές της γενετικής φωνολογίας κ.τ.λ.

Η Διάγνωση

Η διάκριση που κάναμε πιο πάνω ανάμεσα σε φωνητική και φωνολογία (βλ. Κεφάλαια 1 και 2) έχει τεράστια σημασία στο πλαίσιο της Κλινικής Φωνολογίας. Με βάση το φωνητικό ή φωνολογικό χαρακτήρα των προβλημάτων που εμφανίζονται στο λόγο, μπορούν να διατυπωθούν περιγραφικές τυπολογίες των προβλημάτων αυτών, που συνδέονται με διαγνωστικές κατηγορίες που χρησιμοποιεί η Κλινική Φωνολογία.

Ένα πρόβλημα άρθρωσης σε φωνητικό επίπεδο είναι ουσιαστικά μια δυσκολία παραγωγής ενός ήχου. Κάτι τέτοιο συνδέεται συνήθως με οργανικές ανεπάρκειες στο σύστημα άρθρωσης του ανθρώπου (ανεπάρκεια κινητικού ελέγχου των μυών των οργάνων άρθρωσης). Αντίθετα, ένα φωνολογικό πρόβλημα συνδέεται με μια ανεπαρκή ή εσφαλμένη οργάνωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού και εκδηλώνεται με αποκλίσεις στο λόγο του. Συ-

χνά ένα παιδί με φωνολογική ανεπάρκεια θα παρουσιάσει ενδείξεις δυνατότητας πραγμάτωσης των κινήσεων που απαιτούνται για την προφορά ενός μεγάλου αριθμού ήχων και πολλές φορές πραγματώνει ήχους ακατάλληλους σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, ενώ δεν καταφέρνει να τους πραγματώσει σε άλλα.

Αυτή η διάκριση ανάμεσα σε προβλήματα άρθρωσης και φωνολογικά λάθη είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη *διαφορική διάγνωση*[5] αποκλίσεων στο λόγο. Παιδιά με προβλήματα άρθρωσης παράγουν παραμορφωμένους ήχους, αλλοφωνικές παραλλαγές ήχων ή ήχους που δεν ανήκουν στη μητρική γλώσσα τους. Για τη φωνητική καταγραφή αυτών των ήχων δεν αρκεί μόνο το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, αλλά και η επινόηση κάποιων περαιτέρω διακριτικών σημαδιών που περιγράφουν τον ήχο που παράγεται σε συνδυασμό με παραγλωσσικά χαρακτηριστικά (π.χ. ρυθμός αναπνοής). Παιδιά με φωνολογικά προβλήματα παράγουν ορθά αρθρωμένους ήχους, που ανήκουν στον κατάλογο φωνημάτων της μητρικής τους, απλά γίνεται λάθος χρήση τους σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (π.χ. ένα παιδί προφέρει [vendro] αντί για [ðendro]). Τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου αρκούν για τη φωνητική καταγραφή αυτών των προβλημάτων.

---

5. Στην ιατρική ορολογία, ο όρος *διαφορική διάγνωση* (differential diagnosis) αναφέρεται στη διάγνωση κατά την οποία έπειτα από την κλινική εξέταση (ή εκτίμηση) και διερεύνηση των κλινικών συμπτωμάτων ο γιατρός καταλήγει σε τέσσερις-πέντε πιθανές διαγνώσεις. Όλη αυτή η διαδικασία αποκλεισμού ορισμένων παθήσεων και επιλογής κάποιων επικρατέστερων ονομάζεται διαφορική διάγνωση. Έπειτα από πραγματοποίηση εργαστηριακού ελέγχου, ο γιατρός καταλήγει στην τελική διάγνωση.

Η *επίκτητη δυσφασία* (acquired dysphasia) θεωρείται πρόβλημα φωνολογικής φύσης. Τα παιδιά παράγουν φωνημικά και φωνοτακτικά επιτρεπτούς ήχους, πράγμα που δηλώνει ότι το φωνολογικό τους σύστημα δεν είναι ολικώς κατεστραμμένο, αλλά απλά ανεπαρκές. Συμπτώματα της επίκτητης δυσφασίας είναι λάθη στην επιλογή φωνημάτων, απαλοιφές ή προσθήκες φωνημάτων, μεταθέσεις.

Η *επίκτητη αρθρωτική δυσπραξία* (acquired articulatory dyspraxia) ή αλλιώς απραξία (apraxia) είναι τόσο φωνολογικής όσο και φωνητικής φύσης. Τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία στην πραγμάτωση των ήχων-στόχων και μάχονται να ελέγξουν και να κατευθύνουν τις αρθρωτικές κινήσεις που πρέπει να κάνουν. Συμπτώματα της επίκτητης αρθρωτικής δυσπραξίας είναι ο φωνητικός πειραματισμός (σιωπηλή άρθρωση, προσπάθειες άρθρωσης), ιδιοσυγκρασιακές αντικαταστάσεις φωνημάτων, καταπάτηση φωνοτακτικών κανόνων και παραγωγή μη υπαρκτών ακολουθιών συμφώνων σε μια γλώσσα, αυτοδιόρθωση.

Η διάκριση ανάμεσα σε φωνητική και φωνολογία οδήγησε στην αναγνώριση των *αναπτυξιακών φωνολογικών προβλημάτων* ως ξεχωριστής κατηγορίας προβλημάτων λόγου. Τα παιδιά με τέτοιου είδους προβλήματα είναι ικανά να παράγουν όλους τους ήχους, έχουν καλή ακοή και δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα κοινωνικά ή διανοητικά προβλήματα. Προβλήματα στο λόγο τους εξηγούνται ως αποτέλεσμα της εξελικτικής διαδικασίας απόκτησης του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας των ενηλίκων (βλ. φωνολογική απόκτηση) και μπορούν να εξαλειφθούν είτε απλά με το πέρασμα του χρόνου και την ωρίμανση των παιδιών είτε με μικρή βοήθεια, προκειμένου να συνειδητοποιηθεί η φωνολογική δομή της γλώσσας.

Η Θεραπεία

Ο όρος *φωνολογική θεραπεία* άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως μετά την πρώτη έκδοση του βιβλίου της Grunwell, *Clinical Phonology* (1980). Βασίζεται σε θεωρητικές γνώσεις σχετικά με την οργάνωση των φωνημάτων μιας γλώσσας, αλλά και το κατά πόσον οι ομιλητές αντιλαμβάνονται αυτήν την οργάνωση, πώς αποκτάται αυτή η αντίληψη του συστήματος, αλλά και πώς μπορεί να αλλάξει, ειδικά στα παιδιά. Διαχωρίζει με σαφήνεια περιπτώσεις *φωνολογικών προβλημάτων* από εκείνες *προβλημάτων 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 πραγματοποιούνται στο στόμα του παιδιού, αλλά κυρίως στο μυαλό του. Στόχος της φωνολογικής θεραπείας είναι να επιτύχει μια γνωστική αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού παρά βελτίωση των αρθρωτικών του ικανοτήτων (Grunwell, 1983). Η φωνολογική θεραπεία αξιοποιεί, επομένως, σε μεγάλο βαθμό τη διακριτική λειτουργία των φωνημάτων (βλ. Κεφάλαιο 2), τις σχέσεις αντίθεσης (ελάχιστα ζεύγη) και τις σχέσεις τους στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Η θεραπεία αυτή δεν στοχεύει απλά στην εκμάθηση της σωστής προφοράς των λέξεων, αλλά στο να βοηθήσει το άτομο να αντιληφθεί τη διακριτική λειτουργία των ήχων, τα κοινά ή διαφοροποιητικά τους χαρακτηριστικά και την ταξινόμησή τους σε ομάδες και δομές (Dean & Howell, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, η φωνολογική θεραπεία πρέπει: *α)* να χειρίζεται διαφορετικά περιπτώσεις φωνητικής ανικανότητας από περιπτώσεις φωνολογικών προβλημάτων, *β)* να

στηρίζεται στην κλινική εκτίμηση και να προτείνει πρόγραμμα θεραπείας κατά περίπτωση, *γ)* να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη τη σοβαρότητα του φωνολογικού λάθους και τη δυσκολία ή όχι του παιδιού να μάθει τα νέα φωνολογικά σχήματα, *δ)* να στοχεύει κυρίως, στο μέτρο του δυνατού, στο να *αναδομεί* τα φωνολογικά σχήματα στο μυαλό του παιδιού –κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται πάντα και την επίτευξη της ορθής προφοράς των φωνημάτων– και *ε)* να οργανώνεται με βάση φωνολογικές αρχές (όπου βέβαια το πρόβλημα είναι φωνολογικό). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η θεραπεία επικεντρώνεται στην *επικοινωνιακή αξία* των φωνημάτων, τοποθετώντας τα σε εκφωνήματα με σημασία και διευκολύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συνειδητοποίηση της οργάνωσης και διακριτικής λειτουργίας των φωνημάτων στο φωνολογικό σύστημα. Η φωνολογική θεραπεία, κατά συνέπεια, στοχεύει στην αντικατάσταση του προβληματικού και ανεπαρκούς επικοινωνιακά συστήματος του παιδιού από ένα άλλο επαρκές σύστημα.

Ένας μεγάλος αριθμός μεθόδων για την απόκτηση των φωνολογικών γνώσεων που λείπουν από το παιδί έχει προταθεί. Πολλές μέθοδοι δίνουν έμφαση στη χρήση ελάχιστων ζευγών (Weiner, 1981· Blache, 1985 κ.ά.). Άλλες, παράλληλα με τη χρήση ελάχιστων ζευγών, καταφεύγουν και σε άλλες τεχνικές. Για παράδειγμα, οι Hodson & Paden (1983) προτείνουν τον ακουστικό «βομβαρδισμό» με λέξεις που περιέχουν τα φωνήματα-στόχους. Οι Dean & Howell (1986) από την άλλη πλευρά θεωρούν χρήσιμη τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση[6] (metalinguistic awareness), για-

6. Μια σημαντική έρευνα με δεδομένα από την Ελληνική θα βρει κα-

τί με αυτόν τον τρόπο το παιδί κατανοεί τις ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας και τη δική του ανεπάρκεια κατά την επικοινωνία. Τέλος, οι Elbert & Gierut (1986) ακολουθούν τα ακόλουθα τρία στάδια κατά τη θεραπεία που εφαρμόζουν: *α)* απόκτηση, δηλαδή κινητική εκμάθηση για ορθή και αυτόματη παραγωγή των ήχων, *β)* συνειδητοποίηση, δηλαδή εκμάθηση της λειτουργικής αξίας των φωνημάτων, *γ)* ενσωμάτωση, δηλαδή χρήση των νέων λειτουργικών διακρίσεων που έχει αποκτήσει το παιδί μέσα σε αυθόρμητο λόγο.

Η φωνητική θεραπεία, από την άλλη πλευρά, προσπαθεί να εξασκήσει το μηχανισμό άρθρωσης του παιδιού και να (επανα)προσδιορίσει τον τρόπο και τόπο άρθρωσης των φωνημάτων.

Περιληψη

Δύο είναι οι κυριότερες μέθοδοι φωνητικής διόρθωσης: η Αρθρωτική Διορθωτική Φωνητική και η Προφορικοτονική Μέθοδος. Η πρώτη βασίζεται στην ακριβή περιγραφή της διαδικασίας άρθρωσης των φθόγγων. Η δεύτερη υποστηρίζει πως το σύνθετο σύστημα ακουστικής αντίληψης πρέπει να εξασκηθεί με τη βοήθεια ερεθισμάτων. Η Κλινική Φωνολογία, από την άλλη πλευρά, στρέφεται κυρίως στη φωνολογία και επιχειρεί την αναδόμηση των φωνολογικών σχημάτων που υπάρχουν στο μυαλό του παιδιού.

νείς στο Γ. Μανωλιτσης, 2000, *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Περιλαμβάνει τρία στάδια: την κλινική εκτίμηση του λόγου, τη διάγνωση και τη θεραπεία.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Στο τέλος του Τέταρτου Κεφαλαίου ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει την ακόλουθη ορολογία:

Αρθρωτική διορθωτική φωνητική, προφορικο-τονική μέθοδος, κλινική φωνολογία, κλινική εκτίμηση του λόγου, διαφορική διάγνωση, θεραπεία, επίκτητη δυσφασία, επίκτητη αρθρωτική δυσπραξία, αναπτυξιακό φωνολογικό πρόβλημα.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

CRYSTAL, D., 1981, *Clinical Linguistics*, Whurr Publishers, London.

GRUNWELL, P., 1982, *Clinical Phonology*, Chapman & Hall, London.

LANDERCY, A., RENARD, R., 1977, *Eléments de Phonétique*, Didier-Hatier, Bruxelles.

LÉON, P. et M., 1972, *Introduction à la Phonétique Corrective*, Hachette/Larousse, Paris.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑΤΕ

1. Ποια είναι τα στάδια φωνητικής διόρθωσης σύμφωνα με το μοντέλο της αρθρωτικής διορθωτικής φωνητικής;
2. Ποιες είναι οι αρχές διόρθωσης της προφορικο-τονικής μεθόδου;
3. Ποια τα συμπτώματα της επίκτητης δυσφασίας;
4. Τι είδους λάθος είναι η επίκτητη αρθρωτική δυσπραξία;
5. Τι είναι η διαφορική διάγνωση;
6. Αναφέρατε μεθόδους καλλιέργειας φωνολογικών γνώσεων που λείπουν από το παιδί.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η ΠΡΑΞΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ **5**

ΕΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Εξοικείωση με το επικοινωνιακό μοντέλο φωνητικής διόρθωσης που προτείνεται στο βιβλίο.
- Κατανόηση των μεθοδολογικών αρχών του μοντέλου.
- Περιγραφή των διαδοχικών σταδίων διόρθωσης που προτείνονται από το μοντέλο.
- Εξοικείωση με τεχνικές και ασκήσεις διόρθωσης.

ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Στο Β΄ Μέρος παρουσιάζονται συγκεκριμένοι τρόποι φωνητικής και φωνολογικής διόρθωσης ελληνόφωνων παιδιών με προβλήματα άρθρωσης που μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή φωνολογική συνειδητοποίηση ή αδυναμία παραγωγής συγκεκριμένων φθόγγων (βλ. Κεφάλαιο 3) ή μη ελληνόφωνων παιδιών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη.

Το μοντέλο διόρθωσης που προτείνεται παρακάτω δεν εντάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά λαμβάνει υπόψη του τις βασικές αρχές της αρθρωτικής διορθωτικής φωνητικής, της προφορικο-τονικής μεθόδου και της φωνολογικής θεραπείας και τις προσαρμόζει στις ανάγκες της διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης ελληνόφωνων ή μη παιδιών. Αξιοποιεί, επίσης, αρχές της ψυχοκι

νητικής ανάπτυξης και τη μεθοδολογία της ψυχοκινητικής αγωγής. Το ρεπερτόριο ασκήσεων που προτείνονται έχουν ως στόχο τη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης που συνήθως εμφανίζονται σε παιδιά *προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας* και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζονται με απλουστευμένο τρόπο, δίχως να γίνεται χρήση ιδιαίτερα δύσκολης μεταγλώσσας. Λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Οι προτεινόμενες κάθε φορά ασκήσεις θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, στα πλαίσια δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου ή να υιοθετηθούν στα διορθωτικά προγράμματα των λογοθεραπευτών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου στην τάξη είναι η εξοικείωση του παιδαγωγού με τις βασικές έννοιες της φωνητικής και της φωνολογίας (φθόγγος, φώνημα, φωνολογική αντίθεση) και προηγούμενη γνώση σχετικά με τον ακριβή *τόπο* και *τρόπο* άρθρωσης των φωνημάτων της γλώσσας μας και τις *κατηγορίες* φωνολογικών λαθών στα οποία υποπίπτουν τα παιδιά.

ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο σε όλες του τις βαθμίδες εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ελληνόφωνα, τουρκόφωνα, αλβανόφωνα, ρωσόφωνα νήπια συνθέτουν ένα πολύχρωμο ψηφιδωτό. Τις περισσότερες φορές, η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας προκαλεί λάθη προφοράς κατά την εκμάθηση της ελληνι-

κής ως δεύτερης. Τα λάθη μπορεί να θέτουν ή όχι προβλήματα επικοινωνίας (π.χ. η προφορά του [δino] ως [dino] ή του [θasos] ως [tasos] από τουρκόφωνο νήπιο μπορεί να θέτει ενδεχομένως προβλήματα επικοινωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι η προφορά του [l] ως [L] στη λέξη *καλά*).

Για πολλά χρόνια, ωστόσο, κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης (αλλά και γενικότερα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας) δεν δινόταν ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα προφοράς. Η προσοχή εστιαζόταν στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη.

Σύμφωνα όμως με τις αρχές της *Επικοινωνιακής Μεθόδου* που άρχισε να εφαρμόζεται στη γλωσσική διδασκαλία από τη δεκαετία του 1980, εφόσον ο πρωταρχικός σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία, η χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς λόγους στην τάξη θα έπρεπε να είναι ο κεντρικός άξονας της διδασκαλίας. Η εστίαση στη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας φέρνει ξανά στο προσκήνιο την ανάγκη διδασκαλίας της προφοράς, εφόσον εμπειρικά δεδομένα (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996: 7) έχουν δείξει ότι η προβληματική προφορά δημιουργεί συχνά προβλήματα επικοινωνίας, ανεξάρτητα από το πόσο καλά ο ομιλητής ελέγχει τη σύνταξη ή το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου. Εξάλλου η «διαφορετική» προφορά ενεργοποιεί πολλές φορές φαινόμενα γλωσσικού ρατσισμού με οδυνηρές συνέπειες για την κοινωνική ένταξη των ατόμων που τον υφίστανται.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, θεωρούμε πως ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της προφοράς της ελληνικής σε μη ελληνόφωνα παιδιά κυρίως προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στις ηλικίες αυτές πιθανά λάθη προφοράς μπορούν να διορθωθούν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά. Όπως μπορεί να αναλογιστεί ο καθένας,

πολύ πιο εύκολα καταπολεμάται μια κακή αρθρωτική συνήθεια σε μικρή ηλικία, παρά σε μεγαλύτερη, όπου η συνήθεια αυτή έχει εδραιωθεί για τα καλά και έχει αποκτήσει μόνιμο χαρακτήρα.

Από την άλλη πλευρά, κατά την καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα εντοπίζονται συχνά ελληνόφωνα παιδιά με δυσκολίες στην άρθρωση συγκεκριμένων ήχων ή ευρύτερα προβλήματα λόγου (βλ. Κεφάλαιο 3). Τα λάθη αυτά τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη φύση τους λάθους ούτε και να σχεδιάσουν τρόπους διόρθωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αποκτούν κακές αρθρωτικές συνήθειες τις οποίες πολύ δύσκολα αποβάλλουν σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Προκύπτει συνεπώς η ανάγκη συστηματικής φωνητικής και φωνολογικής διόρθωσης και των ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η διόρθωση αυτή θα είναι αποτελεσματικότερη αν πραγματοποιηθεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, παρά αν λάβει τη μορφή μιας εντατικής σχολικής δραστηριότητας.

Αρχές διόρθωσης

Πριν όμως παρουσιάσουμε το καθαυτό μοντέλο διόρθωσης είναι σημαντικό να αναφερθούμε στις μεθοδολογικές αρχές που το διέπουν. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία διόρθωσης θα πρέπει να προβεί σε μια σειρά από επιλογές σχετικά με το ποιο λάθος να διορθώσει πρώτα, ποια μέθοδο να χρησιμοποιήσει, τι παράγοντες να λάβει

υπόψη. Απάντηση σε τέτοιου είδους ερωτήματα επιχειρείται να δοθεί σε ό,τι ακολουθεί:

1. Κατά τη διαδικασία διόρθωσης φθόγγων, προτεραιότητα δίνεται στους γλωσσικούς ήχους που διακρίνονται λειτουργικά (βλ. Κεφάλαιο 2). Έτσι, πρώτα θα διορθωθεί η αντίθεση ανάμεσα σε /v/ και /b/ που αποτελούν φωνήματα, γιατί μπορούν να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις: /vazo/ - /bazo/ και έπειτα ανάμεσα σε /x/ και /ç/ που είναι αλλόφωνα και δεν μπορούν ποτέ να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο σε κάποιο φωνητικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο επιβάλλεται από μια επικοινωνιακή προτεραιότητα. Η προφορά της λέξης *βάζα* ως *μπάζα* μπορεί να παρακωλύει την επικοινωνία σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η προφορά του [oçi] ως [oxi] και γι' αυτό πρέπει να διορθωθεί πρώτα.
2. Σε μια δεύτερη φάση διορθώνονται προβλήματα όπως η παραγωγή ενός υπερωικού [L] από σλαβόφωνους που μιλούν την ελληνική, η παρουσία δασύτητας στα [p], [t], [k] που προφέρει ένας Άγγλος σε αρχική θέση [phita]. Τέτοιου είδους λάθη πρέπει να διορθωθούν, προτεραιότητα, ωστόσο, δίνεται στα λάθη που αναστέλλουν την επικοινωνία (δηλαδή όταν συγχέονται διαφορετικά φωνήματα μεταξύ τους).
3. Διδάσκεται μέσα από το παιχνίδι και προπάντων διορθώνεται ένας προβληματικός ήχος κάθε φορά. Η διόρθωση δύο ήχων ταυτόχρονα μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στο μαθητή.
4. Προχωράμε με αντιθέσεις π.χ. [s] - [z], [f] - [v], γιατί μας επιτρέπουν να προσδιορίσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε ευκολότερα τους ήχους, εφόσον έτσι διακρίνονται

τα κοινά χαρακτηριστικά τους, αλλά και οι διαφορές τους (βλ. φωνολογικές αντιθέσεις, Κεφάλαιο 2). Φυσικά είναι καλύτερο να πούμε «μην μπερδεύετε τη *Σύμη* [simi] με τη *ζύμη* [zimi]» παρά «μην μπερδεύετε το [s] με το [z]» ή «μην μπερδεύετε τα *φύλλα* [fila] με τη *βίλα* [vila]» παρά «μην μπερδεύετε το [f] με το [v]». Με την ένταξη των ήχων σε λέξεις (ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης) οι μαθητές αντιλαμβάνονται με συγκεκριμένο τρόπο τη διακριτική λειτουργία των αφηρημένων φωνημάτων, καθώς συνειδητοποιούν τη διαφορετική αξία που έχουν κατά την επικοινωνία με το να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις.

5. Δεν ξεχνάμε ότι η παραγωγή ενός ήχου δεν εξαρτάται μόνο από τη δυνατότητα της άρθρωσής του, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως η θέση του φθόγγου στη λέξη, το είδος και η θέση της συλλαβής, οι γειτονικοί φθόγγοι, το πόσο οικεία είναι μια λέξη, η ίδια η γλώσσα των ομιλητών/ομιλητριών σε περίπτωση μη ελληνόφωνων κ.τ.λ.
6. Η εξοικείωση και διόρθωση γίνονται σε επικοινωνιακό πλαίσιο με την έννοια ότι δεν πραγματοποιείται στατική διδασκαλία των ήχων, αλλά σταδιακή ανακάλυψη των χαρακτηριστικών τους από τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, δραματοποίηση ή ασκήσεις ψυχοκινητικής. Η φωνητική εξοικείωση και διόρθωση έχει ως στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων.

ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο των νηπίων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα στάδια που προτείνονται για ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό πρόγραμμα φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης είναι τα εξής:

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η αξιολόγηση του λόγου των παιδιών είναι αναγκαία στο μέτρο που δίνει πληροφορίες στον παιδαγωγό για τα προβλήματα τα οποία θα πρέπει να επιλύσει. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια ειδικών φύλλων αξιολόγησης.

Τα φύλλα αξιολόγησης αποτελούν έντυπα που περιλαμβάνουν καταλόγο λέξεων που αρχίζουν με καθένα από τα φωνήματα της Ελληνικής. Συνοδεύονται από καρτέλες που απεικονίζουν τις λέξεις αυτές. Σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνονται λέξεις που εμπεριέχουν το ζητούμενο ήχο στη δεύτερη ή τρίτη συλλαβή, για να διαπιστωθεί κατά πόσον το παιδί προφέρει σωστά τον ήχο σε όλες τις πιθανές θέσεις εμφάνισής του. Ο παιδαγωγός δείχνει την καρτέλα στον κάθε μαθητή και του ζητά να κατονομάσει το αντικείμενο που απεικονίζεται. Σημειώνει δίπλα στην ανάλογη λέξη με τη βοήθεια του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου τον τρόπο προφοράς της από το παιδί. Στο φύλλο αξιολόγησης σημειώνονται επίσης προαιρετικά πληροφορίες σχετικά με

1. την καθαρότητα της ομιλίας (μήπως είναι πνιχτός ο ήχος

της φωνής του παιδιού, επειδή μιλά με τα χέρια στο στόμα ή κρατώντας το κεφάλι του κάτω;),
2. την ταχύτητα (μήπως το παιδί μιλά γρήγορα και δεν αρθρώνει σωστά;),
3. την ένταση (μήπως το παιδί μιλά πολύ σιγά και αυτή η αδύναμη φωνή σε συνδυασμό με ελλιπή προφορά κάνουν το λόγο του ακατανόητο;),
4. την αναπνοή (σπάει την πρόταση σε μικρότερα μέρη ή λαχανιάζει μιλώντας;),
5. την ευχέρεια (μήπως κομπιάζει και χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως *εεε*, *μμμ*, *ααα* ή μεγάλα κενά;),
6. τη χροιά της φωνής (μήπως έχει έντονα στοιχεία ρινικότητας ή είναι μονότονη, χωρίς χρωματισμό; κ.τ.λ.).

Στα φύλλα αξιολόγησης καταγράφονται επίσης παρατηρήσεις σχετικά με:

1. Αντικαταστάσεις συμφώνων και φωνηέντων.
2. Αφαιρέσεις συμφώνων και φωνηέντων.
3. Ορθή άρθρωση (π.χ. αρθρώνει σωστά το /p/ αφήνοντας ένα κύμα αέρα να εκτινάσσεται από το στόμα του;).
4. Ορθή άρθρωση συνδυασμού συμφώνων (π.χ. αρθρώνει το /r/ στο *στραβός*, *τρέχω*, *οικιρός*;).

Με οδηγό το φύλλο αξιολόγησης, επιτυγχάνεται κωδικοποίηση και συστηματοποίηση των προβλημάτων που παρουσιάζει στο λόγο του το παιδί, κάτι που επιτρέπει στον/στην παιδαγωγό την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων διόρθωσης. Σε περίπτωση που προβλήματα άρθρωσης συνοδεύονται και από άλλα συμπτώματα (περιορισμένο λεξιλόγιο και σύνταξη, αδυναμία διάκρισης σημασίας των λέξεων και

εννοιών, όπως *πάνω-κάτω*, *δεξιά-αριστερά*, *μέσα-έξω*, *χθες-σήμερα-αύριο*, προβλήματα στη σύνταξη και σύνδεση προτάσεων), καλό είναι να προτείνεται στο γονιό η παρέμβαση κάποιου ειδικού.

Με βάση την ταξινόμηση των λαθών σχεδιάζεται η διόρθωση και επιλέγονται τα κατάλληλα βήματα που θα υιοθετηθούν. Για παράδειγμα, άλλη διαδικασία θα ακολουθηθεί αν το παιδί απλά αδυνατεί να προφέρει έναν ήχο και άλλη αν όχι μόνο αδυνατεί να προφέρει, αλλά και να διακρίνει ακουστικά τον ήχο. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως και εδώ σημαντικό ρόλο κατέχει η διάκριση ανάμεσα σε φωνολογικό και φωνητικό λάθος (βλ. Κεφάλαιο 3).

Σε περιπτώσεις μη ελληνόφωνων παιδιών, κατά τη φάση αξιολόγησης είναι χρήσιμο να συγκρίνεται το φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής (δηλαδή της γλώσσας-στόχου) με αυτό της μητρικής των παιδιών, προκειμένου να προβλέψουμε τι είδους λάθη θα κάνει το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, φθόγγοι που λείπουν από τη μητρική, αλλά υπάρχουν στη δεύτερη θα θέτουν προβλήματα προφοράς, ενώ φωνητικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων φθόγγων της μητρικής θα επηρεάζουν την προφορά των αντίστοιχων φθόγγων στη δεύτερη.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ενδεικτικά τη σύγκριση του φωνολογικού συστήματος της Ελληνικής με αυτό της Τουρκικής και Αλβανικής, προκειμένου να γίνει κατανοητή η μέθοδος της σύγκρισης ως εργαλείου πρόβλεψης λαθών προφοράς.

Συγκρίνοντας τα φωνολογικά συστήματα της Ελληνικής, Αλβανικής και Τουρκικής, μπορούμε, ώς ένα σημείο, να προβλέψουμε τα πιθανά λάθη, αλλά και να εξηγήσουμε τα λάθη στα οποία προβαίνουν αλβανόφωνα και τουρκόφωνα νήπια στην προσπάθειά τους να μάθουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι κάθε μη ε\

ληνόφωνο νήπιο υποπίπτει στα λάθη αυτά, ούτε ότι η υποκατάσταση θα έχει μια κατεύθυνση. Το σίγουρο είναι ότι κατανοώντας τη φύση των φωνητικών λαθών μη ελληνόφωνων νηπίων, μπορούμε στη συνέχεια να σχεδιάσουμε πρόγραμμα διόρθωσής τους. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν δύο Πίνακες (βλ. παρακάτω) όπου παρουσιάζονται τα φωνηεντικά συστήματα της Αλβανικής και Τουρκικής (για το φωνηεντικό σύστημα της Ελληνικής βλ. Κεφάλαιο 1), όπου οι φωνηεντικοί φθόγγοι διακρίνονται στον κάθετο άξονα με βάση το βαθμό ανοίγματος του στόματος, ενώ στον οριζόντιο άξονα με κριτήριο τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας.

Ξεκινώντας από τη σύγκριση μεταξύ των φωνηεντικών φθόγγων των τριών φωνολογικών συστημάτων, διαπιστώνουμε ότι η αλβανική γλώσσα διαθέτει δυο περισσότερα φωνήεντα από την Ελληνική (πρβλ. Σχήμα 11), τα οποία είναι: το κλειστό, κεντρικό, στρογγυλό [y] και το μεσαίου ανοίγματος, κεντρικό, στρογγυλό [œ]. Η Τουρκική «υπερτερεί» της Ελληνικής ως προς τους εξής τρεις φωνηεντικούς φθόγγους: τους [y] και [œ] και τον μισόκλειστο, κεντρικό, μη στρογγυλό [I] (πρβλ. Σχήμα 12). Κάτι τέτοιο, θεωρητικά, συνεπάγεται πως το φωνηεντικό σύστημα της ελληνικής, στο μέτρο που είναι απλούστερο, δεν θέτει προβλήματα προφοράς σε αλβανόφωνα και τουρκόφωνα νήπια, εκτός από περιπτώσεις διαφορετικής κατανομής των φωνηεντικών ήχων ή παθών των φθόγγων (πρβλ. τη *φωνηεντική αρμονία*[1] της Τουρκικής) που ενδεχομένως να επηρεάζουν την προφορά.

1. Με τον όρο φωνηεντική αρμονία αναφερόμαστε στο χαρακτηριστικό της Τουρκικής να αφομοιώνει τον επόμενο φωνηεντικό ήχο μιας

Αναφορικά με τους συμφωνικούς φθόγγους των τριών συστημάτων, η Αλβανική διαφέρει από την Ελληνική στα εξής σημεία:

- Στερείται του ουρανικού φθόγγου [ç].
- Στερείται του φθόγγου [γ], ο οποίος ανήκει στα εξακολουθητικά, υπερωικά σύμφωνα.
- Διαθέτει τους φθόγγους [ʃ] και [ʒ], οι οποίοι ανήκουν στα εξακολουθητικά, φατνο-ουρανικά σύμφωνα.
- Διαθέτει τους φθόγγους [tʃ] και [dʒ], οι οποίοι είναι προστριβόμενοι, φατνο-οδοντικοί.
- Διαθέτει το φθόγγο [L], ο οποίος ανήκει στα υγρά, πλευρικά σύμφωνα.

Επομένως, ένα αλβανόφωνο νήπιο είναι πιθανόν να εμφανίζει:

α) Δυσκολία στην άρθρωση του φθόγγου [ç]. Έτσι, η λέξη [çéri] μπορεί να προφέρεται ως [xéri], εφόσον τη θέση του ουρανικού [ç] θα πάρει το υπερωικό [x].
β) Αντικατάσταση του φθόγγου [l] από το [L]. Για παράδειγμα, η λέξη [álos] θα προφέρεται [áLos].
γ) Δυσκολία στην άρθρωση του φθόγγου [γ]. Έτσι, η λέξη [γála] ενδέχεται να προφέρεται [gála] και το υπερωικό εξακολουθητικό [γ] να αντικαθίσταται από το στιγμιαίο ουρανικό [g].

λέξης ή ενός επιθήματος ανάλογα με το αν ο προηγούμενος είναι σκο-
σθιο ή μπροστινό φωνήεν.

Η Τουρκική, από την άλλη πλευρά, διαφέρει από την Ελληνική ως προς τα εξής:

- Στερείται των μεσοδοντικών εξακολουθητικών [θ] και [ð].
- Στερείται των στιγμιαίων, ουρανικών συμφώνων [c] και [ɟ].
- Στερείται των ουρανικών φθόγγων [ɲ] και [ʎ], από τους οποίους ο πρώτος ανήκει στα ένρινα και ο δεύτερος στα υγρά σύμφωνα.
- Στερείται του ένρινου, υπερωικού συμφώνου [ŋ].
- Διαθέτει τους φθόγγους [ʃ] και [ʒ], οι οποίοι ανήκουν στα εξακολουθητικά φατνο-ουρανικά σύμφωνα.
- Διαθέτει τα προστριβόμενα, φατνο-οδοντικά σύμφωνα [tʃ] και [dʒ].

Κατά συνέπεια, τουρκόφωνα νήπια που μαθαίνουν να μιλούν την Ελληνική ενδέχεται να συναντήσουν:

α) Δυσκολία στην άρθρωση του φθόγγου [θ]. Έτσι, στη θέση της λέξης [θélo] θα προφέρουν τη λέξη [télo] εφόσον το μεσοδοντικό [θ] θα δώσει τη θέση του στο οδοντικό [t].

β) Δυσκολία στην άρθρωση του ήχου [ð]. Στην περίπτωση αυτή, η οποία είναι ανάλογη με την προηγούμενη, η λέξη [ðéma] θα προφέρεται ως [déma].

γ) Δυσκολία στην άρθρωση του φθόγγου [c]. Για παράδειγμα το νήπιο μπορεί να προφέρει τη λέξη [kerós] αντί της λέξης [cerós]. Δηλαδή, το ουρανικό [c] μπορεί να δώσει τη θέση του στο υπερωικό [k].

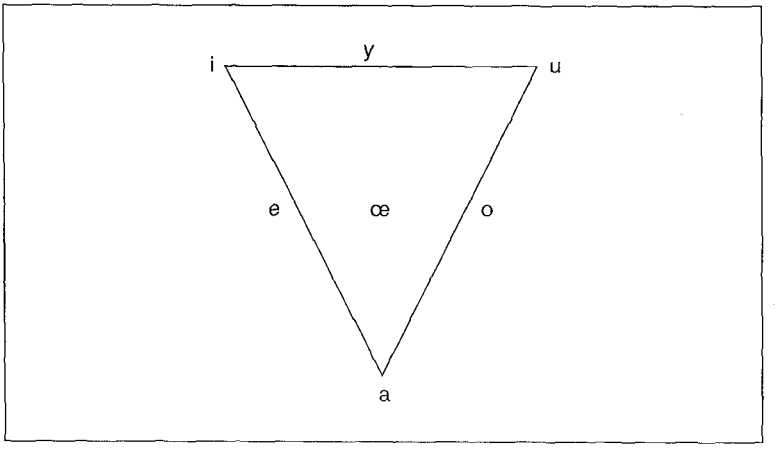
δ) Δυσκολία στην προφορά του ήχου [ɟ]. Έτσι, στη λέξη [áɟelos] το υπερωικό [g] μπορεί να πάρει τη θέση του ουρανικού [ɟ] και να παραχθεί η λέξη [ágelos].

ε) Δυσκολία στην άρθρωση του ουρανικού [ɲ], ο οποίος στη λέξη [ɲáta] μπορεί να αναλυθεί στον οδοντικό φθόγγο [n] και τον μπροστινό [i] και να παραχθεί η λέξη [niáta].

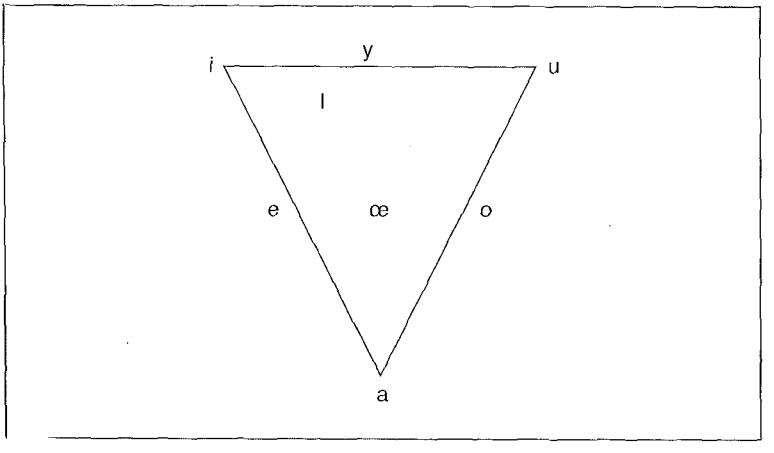
στ) Δυσκολία στην προφορά του ήχου [ʎ]. Παραδείγματος χάρη, το ρήμα [ʎóno] ενδεχομένως να προφέρεται [lióno].

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν αποτελούν ενδεικτικές περιπτώσεις δυσκολιών άρθρωσης, οι οποίες ενδέχεται να κάνουν συχνότερα την εμφάνισή τους μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Δεν προβλέπουμε ότι το τουρκόφωνο ή το αλβανόφωνο νήπιο θα κάνει λάθος στα ελληνικά [t] και [d], αφού αυτά υπάρχουν και στη δική του γλώσσα. Αν κάνει λάθος σ' αυτά τα σύμφωνα, θα πρέπει ίσως να υποθέσουμε ότι πρόκειται για *τυχαία λάθη*. Τη δική μας έρευνα απασχολούν κυρίως τα *συστηματικά λάθη*[2]. Όπως είναι φυσικό, τα λάθη μπορεί να ποικίλλουν κατά περίπτωση. Το ενδεχόμενο αυτό απαιτεί από κάθε εκπαιδευτικό κατάλληλη προσέγγιση του προβλήματος και χρήση αποτελεσματικών μεθόδων για την αντιμετώπισή του. Οι γνώσεις φωνητικής ανάλυσης και σύγκρισης από πλευράς παιδαγωγών κρίνεται αναγκαία προκειμένου: *α)* να μαντέψουν τι θέλει να πει το μη ελληνόφωνο νήπιο, *β)* να ερμηνεύσουν το λάθος, *γ)* να σκεφτούν τι πρέπει να κάνει για να το διορθώσει.

2. Για τη διάκριση τυχαίο/συστηματικό λάθος πρβλ. Πετρούνια (1993: 428).



ΣΧΗΜΑ 11: *Ταξινόμηση των φωνηέντων της Αλβανικής.*



ΣΧΗΜΑ 12: *Ταξινόμηση των φωνηέντων της Τουρκικής.*

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΑΣ

Ονοματεπώνυμο:
Μητρική Γλώσσα:
Φωνητική Περιγραφή:

Φωνήεντα Σύμφωνα	*Παράδειγμα*	*Άρθρωση*	*Αντικατάσταση*	*Θέση*		
				1	*2*	*3*
[a]	**Α**ετός					
[e]	**Έ**λατο					
[i]	**Ή**λιος					
[o]	**Ο**μπρέλα					
[u]	**Ου**ρανός					
[v]	**Β**ιβλίο					
[b]	**Μπαμπ**άς					
[γ]	**Γ**άλα					
[j]	**Γι**αγιά					
[g]	**Γκ**αράζ					
[ɟ]	**Γκι**όνης					
[δ]	**Δ**έντρο					
[z]	**Ζ**ώνη					
[θ]	**Θ**άλασσα					
[k]	**Κ**ότα					
[c]	**Κ**εραμίδι					
[l]	**Ε**λάφι					
[ʎ]	**Ελι**ά					
[m]	**Μ**ύλος					
[n]	**Ν**ερό					
[ɲ]	**Εννι**ά					
[ŋ]	**Ά**γγελος					
[p]	**Π**άρκο					
[r]	**Ρ**όδι					
[s]	**Σ**φυρί					
[t]	**Τ**όξο					
[f]	**Φ**ύλλο					
[x]	**Χ**άρακας					
[ç]	**Χ**έρι					

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΑΡΘΡΩΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΔΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αυτή η φάση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να παρατηρήσει σε γενικές γραμμές τους αρθρωτικούς μηχανισμούς και τον προσωδιακό χαρακτήρα της γλώσσας που επιθυμεί να κατακτήσει. Μόνο συνειδητοποιώντας τα ακουστικά χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου θα καταφέρει στη συνέχεια να τα αναπαραγάγει ορθά (πρβλ. και προφορικο-τονική μέθοδο στο Κεφάλαιο 4).

Η ευαισθητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της έκθεσης των παιδιών σε διαφορετικά είδη αυθεντικής παραγωγής λόγου (μαγνητοφωνημένα δελτία ειδήσεων, τηλεφωνικά μηνύματα, φιλικές συνομιλίες, τυπικές συνομιλίες, διαλέξεις, μαγνητοφωνημένοι διάλογοι από τη Λαϊκή Αγορά, ομιλία των ίδιων των παιδιών κ.τ.λ.) πάντα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Ο παιδαγωγός οδηγεί τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του διαφορετικού ρυθμού και επιτόνισης που υπάρχει ανάμεσα στο λόγο του εκφωνητή ειδήσεων και του πραματευτή της Λαϊκής, εξοικειώνει τα παιδιά με την ίδια τους τη φωνή κ.τ.λ. Επομένως, στο στάδιο αυτό τα παιδιά εξοικειώνονται με το φαινόμενο της ομιλίας συνολικά (Champagne-Muzar & Bourdages, 1993) ή διακρίνουν εκφωνήματα ή λέξεις της μητρικής τους από εκφωνήματα ή λέξεις της γλώσσας-στόχου σε περιπτώσεις μη ελληνόφωνων.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΗΧΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ[3]

Στόχος της φάσης ακουστικής διάκρισης είναι να οδηγήσει το μαθητή να διακρίνει τους προβληματικούς ήχους και να τους κατατάξει νοητικά ανάλογα με τις ιδιότητές τους, εφόσον η ευρύτερη κατανόηση της γλώσσας εξαρτάται από την ακουστική διάκριση και αντίληψη των ήχων που απαρτίζουν μια λέξη (Μπεζέ, Σφυρόερα, Γαβριηλίδου, 2002). Πίσω από το στόχο που προαναφέρθηκε υπολανθάνει το σκεπτικό ότι η ακουστική αντίληψη και διάκριση των ήχων της ελληνικής γλώσσας από αυθόρμητη, ενδόμυχη και μη συνειδητή που είναι αρχικά στα παιδιά, εάν γίνει συνειδητή, ισχυροποιεί τους μηχανισμούς εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής (Μπεζέ, Σφυρόερα, Γαβριηλίδου, 2002).

Ο δάσκαλος προχωρά στο επόμενο στάδιο της διδασκαλίας του μόνο όταν το αφτί των μαθητών έχει εξασκηθεί αρκετά στη διάκριση των ήχων και όταν αυτή η διάκριση έχει εδραιωθεί και συστηματοποιηθεί στο μυαλό των παιδιών. Το μαγνητόφωνο αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό μέσο σ' αυτήν τη φάση. Το βασικό είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν μια λέξη μέσα από έναν κατάλογο όρων που διακρίνονται μόνο ως προς ένα φώνημα (αξιοποίηση

3. Το εκπαιδευτικό υλικό *Ηνακωτή 1* των ΜΠΕΖΕ, ΣΦΥΡΟΕΡΑ, ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ (2002) από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, το βιβλίο *Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα Φωνήματα* των ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ & ΟΜΑΔΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (2000) καθώς και τα βιβλία *Pronunciation Games* του HANCOCK (1995) και *Jeux de Sons et de Lecture* του WINNIGER (1997) παρέχουν έναν πλούσιο κατάλογο τέτοιων παιχνιδιών.

των ελάχιστων ζευγών). Οι αρχές της προφορικο-τονικής μεθόδου (βλ. Κεφάλαιο 4) με τη χρήση μοντέλων προσφέρονται ιδιαίτερα για εφαρμογή σ' αυτή τη φάση.

Ασκήσεις Ακουστικής Διάκρισης

Τα ακόλουθα είδη ασκήσεων με μορφή παιχνιδιού θεωρούνται κατάλληλα γι' αυτήν τη φάση: διπλή, τριπλή ή πολλαπλή διάκριση (Celce, Brinton & Goodwin, 1996), ταύτιση ενός ήχου σε αρχική, μεσαία ή τελική θέση (Dean & Howell, 1986), ταύτιση ομοιοκαταληξίας, επιλογή κατάλληλου προσωδιακού σχήματος, προσδιορισμός των ρυθμικών ομάδων που απαρτίζουν μια λέξη ή φράση (διάκριση συλλαβών ή άλλων ρυθμικών ομάδων), ταύτιση της επιτελούμενης γλωσσικής πράξης (ερώτηση, κατάφαση, θαυμασμός κ.τ.λ.). Οι ασκήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν δραματοποίηση ή ψυχοκινητικό παιχνίδι.

Διττή σύγκριση

Η διττή σύγκριση αποτελεί πολύ διαδεδομένη μέθοδο καλλιέργειας της ακουστικής διάκρισης. Με βάση τη μέθοδο αυτή, μπορεί να σχεδιαστεί μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων, ανάλογα με τη φαντασία του παιδαγωγού. Ο μαθητής ακούει δύο λέξεις ή ψευδολέξεις και καλείται να αποφασίσει αν είναι όμοιες ή διαφορετικές, αν σχηματίζουν ομοιοκαταληξία ή όχι κ.τ.λ. Σε περίπτωση που ακούει το ίδιο, καλείται να αντιδράσει με κάποιο τρόπο, π.χ. να χτυπήσει το πλήκτρο του πιάνου (στη γωνιά της μουσικής, αν υπάρχει) ή να πετάξει ένα μαξιλαράκι ή μπαλάκι κ.τ.λ. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν απλά να δηλώσουν λεκτικά αν

πρόκειται ή όχι για την ίδια λέξη ή για λέξη που σχηματίζει ρίμα με μια άλλη:

μήλο/νήλο	*κότα/πόρτα*
δέντρο/βέντρο	*φάτα/νάτα*
θέατρο/θέατρο	*μήλο/ξύλο*
τόπι/Πόπη	*φύλλα/φιλά*
φύλλα/βίλα	*γάλα/μπάλα*
γάλα/γάλα	*γάλα/γάτα*

Παραλλαγή της άσκησης αυτής είναι και η ακόλουθη:

Τα παιδιά καλούνται να βρουν ποια λέξη ομοιοκαταληκτεί με τη λέξη-πρότυπο. Ο παιδαγωγός προφέρει τη λέξη-στόχο και δείχνει στα παιδιά εικόνες με τις λέξεις ελέγχου, ζητώντας τους να του δείξουν ποια λέξη τελειώνει με το ίδιο όπως η λέξη-πρότυπο:

μήλο	*κότα, ξύλο*
κότα	*πόρτα, ψώια*
πόρτα	*νότα, χόρτα*

Τριπλή σύγκριση

Η τριπλή σύγκριση βασίζεται στην ίδια λογική με τις προηγούμενες ασκήσεις. Ο βαθμός δυσκολίας φυσικά είναι μεγαλύτερος. Ο μαθητής ακούει τρία εκφωνήματα ή τρεις λέξεις και καλείται να αποφασίσει ποιο διαφέρει:

Βρέχει;/Βρέχει;/Βρέχει
Τρέχει!/Τρέχει;/Τρέχει!
Τρώει!/Τρώει/Τρώει

Αντίληψη ενός ήχου

Ο μαθητής ακούει έναν ήχο και πρέπει να πει ή να σημειώσει πόσες φορές τον ακούει ή σε ποιες συλλαβές τον ακούει. Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να μοιραστεί ένα φύλλο με αριθμημένα τετράγωνα, όπου θα σημειώνονται όσες φορές ακούγονται οι συγκεκριμένοι ήχοι π.χ.:

/p/	/b/	/m/
1.		
2.		
3.		

1. Μπαλόνι
2. Μήλα
3. Πόρτα

Από τη βασική αυτή η ιδέα μπορεί να πηγάσουν πολλά ευχάριστα παιχνίδια στο νηπιαγωγείο.

1η Δραστηριότητα: Τα παιδιά είναι μαζεμένα σε κύκλο και η/ο παιδαγωγός τούς ζητά κάθε φορά που ακούν κάποιο συγκεκριμένο ήχο που έχει προκαθοριστεί να χτυπούν παλαμάκια ή ένα πλήκτρο στο πιάνο.

2η Δραστηριότητα: Η/ο παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά καρτέλες που αναπαριστούν αντικείμενα (δηλαδή καρτέλες ουσιαστικών) ή ενέργειες (δηλαδή καρτέλες ρημάτων) που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Στη συνέχεια, προφέρει έναν ήχο και ζητά από τους μαθητές να δείξουν ποια από τις λέξεις που απεικονίζονται στις καρτέλες τους περιέχει αυτόν τον ήχο.

3η Δραστηριότητα: Η/ο παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά ένα τυπωμένο φυλλάδιο που περιέχει εικόνες των παρακάτω ελάχιστων ζευγών (εναλλακτικά μπορεί να τους δώσει ένα μπίγκο με εικόνες λέξεων αντί για λέξεις). Σε κάθε σειρά απεικονίζονται δύο λέξεις που σχηματίζουν ελάχιστα ζεύγη π.χ. *πόρτα/χόρτα*:

πόρτα/χόρτα	*σκαλί/σκυλί*
σούπα/κούπα	*ποδιά/ροδιά*
φύλλο/μήλο	*βέρα/μέρα*
φύλλα/βίλα	*βάρη/ζάρι*

Ζητείται από τα παιδιά να δείχνουν τη λέξη που ακούν κάθε φορά. Είναι δυνατόν επίσης η/ο παιδαγωγός να μοιράζει στα παιδιά μια σελίδα λευκό χαρτί, αντί για το τυπωμένο φυλλάδιο και να τους ζητά να ζωγραφίσουν τη λέξη που ακούν.

Το κυνήγι του ηχο-θησαυρού

Τα παιδιά γίνονται «ηχο-εξερευνητές» που κυκλοφορούν στην «ηχο-ζούγκλα», δηλαδή το χώρο του νηπιαγωγείου. Μόλις η/ο παιδαγωγός προφέρει έναν ήχο, τρέχουν το καθένα να ακουμπήσει ένα αντικείμενο που περιέχει τον ήχο αυτό. Όποιος μαζέψει πιο πολλούς «ηχο-πόντους», δηλαδή όποιος βρει τα πιο πολλά αντικείμενα που αρχίζουν από το συγκεκριμένο ήχο, κερδίζει τον «ηχο-θησαυρό».

Οι ηχο-σαρανταποδαρούσες

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες και ορίζουν τα ίδια από έναν αρχηγό. Οι αρχηγοί θα είναι τα κεφάλια από τις σαρανταποδαρούσες. Στέκονται απέναντι από τα υπόλοιπα

παιδιά. Η/ο παιδαγωγός ρωτά με τη σειρά την κάθε ομάδα: «Από τι ήχο αρχίζει η λέξη...». Αν κάποιος παίκτης της ομάδας που ρωτάται απαντήσει σωστά, πηγαίνει πίσω από τον αρχηγό. Κερδίζει η πιο μεγάλη σαρανταποδαρούσα, δηλαδή η ομάδα με τις περισσότερες ορθές απαντήσεις.

Τα ηχο-αγοράκια και τα ηχο-κοριτσάκια

Η/ο παιδαγωγός επιλέγει να δουλέψει με ένα ζεύγος φωνημάτων (/f/ - /v/, /f/ - /θ/, /θ/ - /ð/, /s/ - /z/ κ.τ.λ.) και χωρίζει τα παιδιά σε αγόρια που είναι τα ηχο-αγοράκια και σε κορίτσια που είναι τα ηχο-κοριτσάκια. Τα παιδιά διασκορπίζονται στο χώρο της τάξης. Τους εξηγεί ότι είναι μικρά πλάσματα που μένουν ακίνητα όταν υπάρχει σιωπή και τρέχουν μόνο όταν ακούν τις μαγικές λέξεις. Οι μαγικές λέξεις για τα ηχο-αγοράκια είναι οι λέξεις που αρχίζουν για παράδειγμα με το /f/ (*φίλος*, *φέτα*, *φιλί*, *φύλακας*, *φανέλα*) και για τα ηχο-κοριτσάκια λέξεις που αρχίζουν με το /θ/ (*θησαυρός*, *Θάνος*, *θρανίο*, *θέατρο*, *θείος*). Όταν, λοιπόν, ακούγονται λέξεις με /θ/ τα ηχο-κοριτσάκια πρέπει να τρέχουν και τα ηχο-αγοράκια να είναι ακίνητα, ενώ όταν ακούγονται λέξεις από /f/ τα ηχο-κοριτσάκια πρέπει να είναι ακίνητα και τα ηχο-αγοράκια να τρέχουν. Εναλλακτικά, η/ο παιδαγωγός μπορεί να μη χωρίσει τα παιδιά σε δύο ομάδες, αλλά να τους ζητήσει να επιτελούν δύο διαφορετικές κινήσεις ανάλογα με το αν ακούν λέξεις από /f/ ή /θ/ (π.χ. τρέχουν γύρω-γύρω στις λέξεις με /f/ και πηδούν επιτόπου στις λέξεις με /θ/). **ΠΡΟΣΟΧΗ**: Δεν πρέπει οι παιδαγωγοί να συγχέουν τους ήχους με τα γράμματα (π.χ. το ξ αναπαριστά συνδυασμό ήχων /k+s/, άρα δεν πρέπει να τους ζητήσει λέξεις από ξ, γιατί εύλογα τα παιδιά θα ακούν /k/ και δεν θα αντιδρούν).

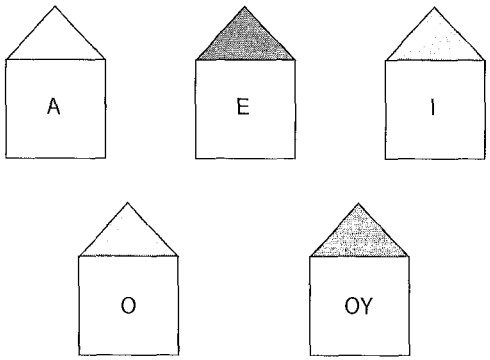
Ταξίδι στον κόσμο

Η/ο παιδαγωγός φέρνει στα παιδιά φωτογραφίες από διάσημες πόλεις του κόσμου, ει δυνατόν με χαρακτηριστικά μνημεία εύκολα αναγνωρίσιμα (Αθήνα, Παρίσι, Λονδίνο, Λισαβόνα, Βαρκελώνη, Ρώμη, Μόσχα, Πίζα, Νέα Υόρκη, Δελχί, Βενετία, Άμστερνταμ) και τους μιλά για αυτές. Τα παιδιά επεξεργάζονται τις φωτογραφίες, εξοικειώνονται με τα μνημεία και τα αναγνωρίζουν όσο αυτό είναι δυνατό. Στη συνέχεια, η/ο παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να πουν ποια πόλη αρχίζει από τον ήχο /a/ για παράδειγμα. Όποιο παιδί το βρει, κερδίζει τη φωτογραφία όπου εικονίζεται η συγκεκριμένη πόλη. Κερδίζει το παιδί με τις περισσότερες εικόνες. Δραστηριότητες σαν κι αυτήν, όπου το παιδί μαθαίνει γεωγραφία ενώ παράλληλα οδηγείται στη σταδιακή συνειδητοποίηση ήχων, εντάσσονται στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης που προτείνεται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (18/10/2001).

Ο τροχός των φωνηέντων

Υλικά: Κατασκευάζουμε από χαρτόνι έναν τροχό χωρίζοντάς τον σε 10 μέρη, όπου αποτυπώνουμε τα φωνήεντα της ελληνικής /a/, /e/, /i/, /o/, u/. Τα φωνήεντα μπορούν να καταγραφούν είτε στο φωνητικό αλφάβητο είτε στο ελληνικό αλφάβητο είτε να συμβολίζονται με κάποιο χρώμα (π.χ. κίτρινο για το /a/, κόκκινο για το /i/ κ.τ.λ.), ανάλογα με το στόχο της άσκησης. Αν στόχος της άσκησης είναι απλά η φωνολογική συνειδητοποίηση, τότε καλύτερα να συμβολίζονται με χρώμα ή να είναι στο φωνητικό αλφάβητο, αν όμως επιθυμούμε ταυτόχρονα τη σύνδεση φθόγγου - γραφήματος, τότε χρησιμοποιείται το ελληνικό αλφάβητο. Στο κέντρο υπάρ-

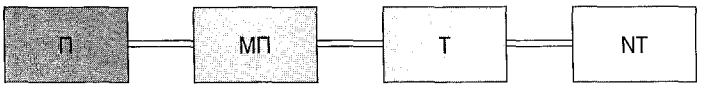
χει κινητός δείκτης. Επίσης, ετοιμάζουμε για κάθε παίκτη μια κόλλα όπου έχουμε ζωγραφίσει 5 σπίτια, τα σπίτια του /a/, του /e/, του /i/, του /o/ και του /u/.



Αφήνουμε επίσης κάρτες με ουσιαστικά που αρχίζουν από φωνηεντικούς ήχους. Κάθε παίκτης έχει από ένα φύλλο με τα πέντε σπιτάκια. Οι παίκτες γυρίζουν το δείκτη. Αν ο δείκτης σταματήσει στο /a/ ή στο κίτρινο χρώμα, πρέπει να βρουν μια κάρτα που απεικονίζει αντικείμενο που αρχίζει με τον ήχο αυτό και να την τοποθετήσουν στο κατάλληλο σπιτάκι. Αν δεν μπορούν, χάνουν τη σειρά τους. Κερδίζει όποιος μαζέψει τις περισσότερες κάρτες.

Το τρενάκι των συμφώνων

Αριθμός παικτών 10.
Υλικά: Ζωγραφίζουμε σε χαρτί 10 όμοια τρενάκια, που για βαγόνια έχουν τετράγωνα διαφορετικού χρώματος.



Κάθε χρώμα αναπαριστά και έναν συμφωνικό ήχο, π.χ. κόκκινο για το /p/, ροζ για το /b/, ουρανί για το /t/ και κίτρινο για το /d/. Χρειαζόμαστε καρτέλες που απεικονίζουν αντικείμενα τα οποία αρχίζουν από αυτούς τους ήχους. Κάθε παίκτης διαλέγει ένα τρενάκι. Οι εικόνες είναι γυρισμένες ανάποδα στο τραπέζι. Κάθε παίκτης με τη σειρά γυρίζει μία κάρτα, την προφέρει και την τοποθετεί στο ανάλογο βαγόνι (π.χ. αν βρήκε μια κάρτα που απεικονίζει ένα πορτοκάλι, την τοποθετεί στο κόκκινο βαγόνι, αν βρήκε μια κάρτα που απεικονίζει μια μπανάνα την τοποθετεί στο ροζ βαγόνι κ.ο.κ.). Κερδίζει όποιος συμπληρώσει πρώτος όλα τα βαγόνια του τρένου του.

Το φιδάκι του σ

Ο παιδαγωγός ζωγραφίζει ένα φιδάκι του οποίου το σώμα απεικονίζει αντικείμενα που αρχίζουν από διαφορετικούς ήχους (λουλούδια, σπίτια, βάζα, κουτάλια κ.τ.λ.) καθώς και φιδάκια δίχως απεικονίσεις αντικειμένων που μοιράζει στα παιδιά. Ταυτόχρονα έχει καρτέλες των αντικειμένων που απεικονίζονται στο φιδάκι και τις τοποθετεί πάνω στα αντίστοιχα τετράγωνα στο σώμα του φιδιού. Το κάθε παιδί ρίχνει το ζάρι και προχωρά τόσα τετράγωνα στο σώμα του φιδιού όσα καθορίζει το ζάρι. Προφέρει τη λέξη που απεικονίζεται στο τετράγωνο που σταμάτησε. Αν είναι λέξη από σ, παίρνει μία από τις καρτέλες που βρίσκονται στο φιδάκι και την τοποθετεί στο άδειο φιδάκι που έχει μπροστά του. Αν δεν είναι λέξη που αρχίζει από σ, παραχωρεί τη σειρά

του στον επόμενο παίκτη. Κερδίζει όποιος παίκτης μαζέψει τις περισσότερες καρτέλες.

ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΘΡΩΣΗ

Κατά την παραγωγή των ήχων, ο αέρας που εξέρχεται από τα πνευμόνια βγαίνει ανεμπόδιστος, οπότε παράγονται τα φωνήεντα ή συναντά ολικό ή μερικό εμπόδιο προσκρούοντας στα δόντια, τη γλώσσα ή τα χείλη και έτσι παράγονται τα κλειστά (στιγμιαία) και τριβόμενα (εξακολουθητικά) σύμφωνα αντίστοιχα. Επομένως, πριν το παιδί εξασκηθεί στην καθαυτό άρθρωση των προβληματικών ήχων, είναι αναγκαίο να έχει προηγηθεί ένα στάδιο προετοιμασίας κατά το οποίο προθερμαίνονται οι αρθρωτές και εξασκούνται σε διαδικασίες που αποτελούν προϋποθέσεις για τη σωστή άρθρωση (αναπνοή, έλεγχος του αέρα στη στοματική κοιλότητα, ετοιμότητα των αρθρωτών κ.τ.λ.). Για να βελτιωθεί η κινητικότητα των αρθρωτών, είναι αναγκαίο οι μύες που παράγουν τις αρθρωτικές κινήσεις να είναι σε θέση να τίθενται σε λειτουργία ή σε παύση με μεγάλη ακρίβεια, ταχύτητα και με την ελάχιστη δυναμή προσπάθεια. Είναι επίσης αναγκαίο να είναι σε θέση να κινούνται προς τις τρεις κατευθύνσεις του χώρου: μπρος-πίσω, αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω.

Μερικές Ιδέες για Ασκήσεις

Για το σκοπό αυτό, προτείνονται παρακάτω ασκήσεις-παιχνίδια χαλάρωσης, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ορθή στάση του σώματος κατά την άρθρωση[4], ασκήσεις αναπνοής, ασκήσεις συνειδητοποίησης της στοματικής κοιλότητας και κατονομασίας των μερών που την απαρτίζουν, μασάζ της στοματικής κοιλότητας για ενδυνάμωση και καλύτερο έλεγχο των αρθρωτών κ.τ.λ.

Μαθαίνω τους αρθρωτές

Πριν ξεκινήσει η καθαυτό διόρθωση, είναι αναγκαίο ο μικρός μαθητής να γνωρίζει τα όργανα άρθρωσής του και την ονομασία τους, γιατί έτσι θα είναι σε θέση να ακολουθεί τις οδηγίες της/του παιδαγωγού που θα του υποδεικνύουν το πώς θα τοποθετήσει τα όργανα άρθρωσής του για να πετύχει την επιθυμητή προφορά. Οι αρθρωτές μπορεί αρχικά να παρουσιαστούν στο πλαίσιο μιας μικρής ιστορίας και έπειτα να καταδειχθούν. Για λειτουργικούς λόγους, καλό είναι η παρουσίαση των αρθρωτών να αρχίζει με εκείνους τους αρθρωτές που είναι οπτικά εμφανέστεροι, π.χ. γλώσσα, δόντια, μύτη, γιατί το παιδί ελέγχει ευκολότερα ό,τι μπορεί να οπτικοποιήσει.

Μέσα προς χρήση: καθρέφτης, πίνακας, φωτογραφίες.

Περιγραφή: Ο μαθητής βρίσκεται αρχικά απέναντι από την/τον παιδαγωγό για λόγους έμψυχης επαφής. Εξάλλου,

4. Κλινικά δεδομένα μαρτυρούν πως η λανθασμένη στάση κατά την άρθρωση (κουλουριασμένη πλάτη, σκυμμένο κεφάλι, νευρικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις κ.τ.λ.) επηρεάζει αρνητικά την άρθρωση (Chapman-Bahr, 2001: 175).

η/ο παιδαγωγός είναι το γλωσσικό πρότυπο. Η/ο παιδαγωγός κατονομάζει τα χείλη του και έπειτα τα δείχνει. Ζητά από το παιδί να επαναλάβει την ίδια κίνηση στον εαυτό του. Το παιδί εκτελεί. Στη συνέχεια, το παιδί δείχνει και κατονομάζει τα χείλη της/του παιδαγωγού. Με τον ίδιο τρόπο μαθαίνει τη γλώσσα, τα δόντια, τον ουρανίσκο, τα φατνία που καλό είναι να ονομασθούν ούλα (πιο οικεία λέξη στα παιδιά), τη γλωσσίδα, τη ρινική κοιλότητα που θα ονομασθεί μύτη, το λάρυγγα, το φάρυγγα και τις φωνητικές χορδές. Για λόγους ευνόητους, τα τρία τελευταία δεν μπορούν να καταδειχθούν, μπορούν όμως τα παιδιά να αντιληφθούν την παρουσία τους είτε μέσω της αφής, αγγίζοντας το μήλο του Αδάμ, ενώ μιλούν, για να νιώσουν τις φωνητικές χορδές που πάλλονται είτε με περιγραφές και ερωτήσεις του τύπου «Τι νιώθετε παιδιά στο λαιμό σας όταν είσιε γριπωμένοι;». Τα παιδιά, ωστόσο, μπορούν να αποκτήσουν οπτική επαφή μέσα από φωτογραφίες. Στη συνέχεια η/ο παιδαγωγός ακουμπά τους αρθρωτές του και ζητά από τα παιδιά να τους κατονομάσουν ή αντίστροφα το παιδί δείχνει και η/ο παιδαγωγός κατονομάζει. Επίσης, με κλειστά μάτια, το παιδί καλείται να ανακαλύψει και να κατονομάσει τους αρθρωτές του. Στη συνέχεια, το παιδί πηγαίνει απέναντι στον καθρέφτη για λόγους τεκμηρίωσης, ενώ δίπλα του στέκεται η/ο παιδαγωγός, που του ζητά να δείξει και να κατονομάσει και πάλι τους αρθρωτές πάνω του, βλέποντας προς τον καθρέφτη και στη συνέχεια στο είδωλό του στον καθρέφτη. Παρόμοιες ασκήσεις πραγματοποιούνται με το παιδί απέναντι από τους συμμαθητές του. Η διατύπωση μπορεί ενδεικτικά να λάβει την ακόλουθη μορφή: «Άγγιξε με το δάκτυλό 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». Πιο σύνθετες διατυπώσεις, με την έννοια ότι είναι συνδυαστικές, είναι οι ακόλουθες: «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». Οπωσδήποτε, για να επιτευχθεί το ζητούμενο αποτέλεσμα μπορεί να χρειασθούν αρκετές ώρες διδασκαλίας, ανάλογα με τη δεκτικότητα του κάθε παιδιού. Καλό είναι να ακολουθήσει έπειτα από ένα διάστημα μια φάση ελέγχου εμπέδωσης.

Δραστηριότητες προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών

Οι δραστηριότητες προθέρμανσης που παρουσιάζονται στη συνέχεια ως στόχο έχουν την εξάσκηση της ετοιμότητας και ευκινησίας των μυών που βρίσκονται στα όργανα άρθρωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο εξασκείται ο τόπος άρθρωσης (π.χ. χείλη, γλώσσα), η θέση (π.χ. εμπρόσθιο, οπίσθιο, μεσαίο μέρος της στοματικής κοιλότητας) και ο τρόπος (π.χ. άνοιγμα και κλείσιμο του στόματος). Έχουν τη μορφή διασκεδαστικών παιχνιδιών παρόμοιων με αντίστοιχα παιχνίδια που εξασκούν τη λεπτή και αδρή κινητικότητα. Έμφαση δίνεται στη μίμηση και το σχεδιασμό νέων αρθρωτικών κινήσεων. Στις δραστηριότητες αυτές μπορούν να συμμετέχουν παιδιά τριών έως οκτώ ετών με ή δίχως προβλήματα άρθρωσης[5]. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: *παιχνίδια με το στόμα* και *παιχνίδια με τροφές*. Τα πρώτα απαιτούν χρήση απλών αντικειμένων όπως μπαλάκια, καλαμάκια, χάρτι

5. Οι δραστηριότητες αυτές είναι κατάλληλες για παιδιά με φωνητικές ή φωνολογικές διαταραχές, δυσαρθρία, δυσπραξία ή προβλήματα ακοής.

να καραβάκια κ.τ.λ. Τα δεύτερα αποτελούν δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά πρέπει να φάνε δίχως να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση ανάμεσα στη διαδικασία της σίτισης και των στοματικών-αρθρωτικών κινήσεων.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μπορεί να γίνονται μπροστά σε καθρέφτη και να συνοδεύονται από απαλή μουσική.

Α. Παιχνίδια με το στόμα

1. Χαμογελώ με ανοικτό και κλειστό στόμα.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 1

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 2

2α. Κινώ τη γλώσσα αριστερά-δεξιά.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 3

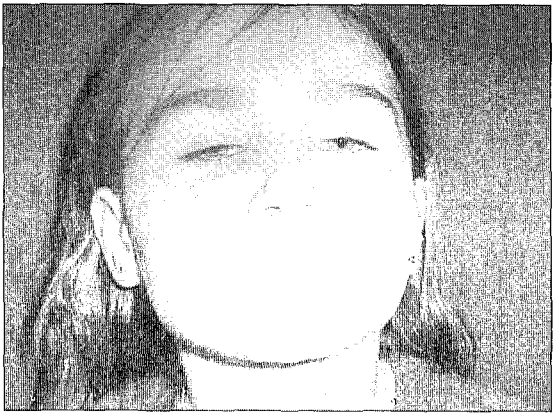
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 4

2β. Κινώ τη γλώσσα πάνω-κάτω.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 5

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 6

3. Τεντώνω και έπειτα στρογγυλεύω τα χείλη μου.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 7

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 8

4. Μετακινώ τη γλώσσα μου μπρος-πίσω.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 9

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 10

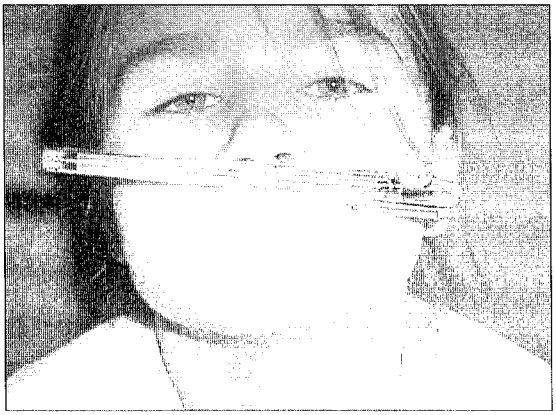
5. Τεντώνω και στρογγυλεύω τα χείλη, μετακινώ τη γλώσσα μπρος-πίσω.
6. Ανοίγω το στόμα μου πολύ, μέτρια, λίγο και προφέρω ταυτόχρονα [a], [e], [i].
7. Κάνω μασάζ στα μάγουλα με τη γλώσσα μου δεξιά-αριστερά.
8. Αγγίζω με τη γλώσσα όλα τα σημεία του ουρανίσκου μου.
9. Προβάλλω τα χείλη μου εμπρός (μουσουδάκι) και τα κινώ μπρος-πίσω, δεξιά-μέση-αριστερά, πάνω-κάτω, κυκλικά.

10. Διπλώνω και μασώ τα χείλη μου.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 11

Το στιλομούστακο

Τα παιδιά καλούνται να συγκρατήσουν ένα στιλό ή μολύβι με το πάνω χείλος τους.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 12

Γεμίζω το στόμα με νερό

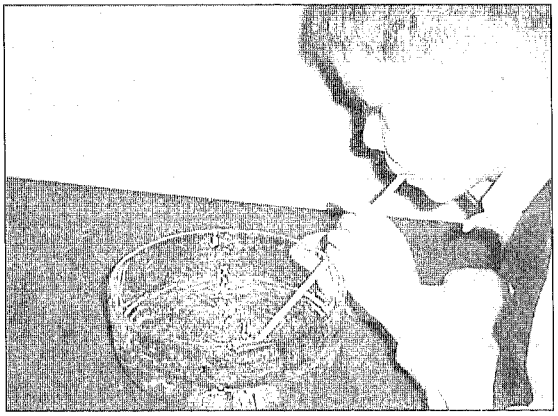
Στόχος αυτής της άσκησης είναι να εξασκηθούν τα μάγουλα για την καλύτερη κατεύθυνση του αέρα κατά την έξοδο από τη στοματική κοιλότητα. Ζητάμε από τα παιδιά να γεμίσουν το στόμα τους νερό, ώστε να φουσκώσουν τα μάγουλά τους. Τα οδηγούμε μπροστά στον καθρέφτη, για να αντιληφθούν το φούσκωμα. Τα βάζουμε να αγγίξουν τα μάγουλα, για να νιώσουν πως αυτά έχουν σκληρύνει από την παρουσία νερού στη στοματική κοιλότητα. Τοποθετούμε τις άκρες των δεικτών μας δυνατά, ώστε να εκτιναχθεί απότομα το νερό (απαραίτητο να γίνει η άσκηση σε νεροχύτη ή λεκάνη). Αφού το παιδί συνειδητοποιήσει οπτικά και κιναισθητικά τη διαδικασία, επαναλαμβάνεται το ίδιο με αέρα.

Ασκήσεις Αναπνοής

Οι ασκήσεις αναπνοής ως στόχο έχουν να βοηθήσουν το παιδί να αντιληφθεί τις διαδικασίες εισόδου και εξόδου του αέρα από το στόμα ή τη μύτη και να εξασκήσουν τις διαδικασίες αυτές.

Κάνω φούσκες με το καλαμάκι

Η άσκηση αυτή εξασκεί την αναπνοή και τους μύες των χειλιών και των μάγουλων και μπορεί να προετοιμάσει το στρογγύλεμα των χειλιών που απαιτείται για την παραγωγή των στρογγυλών φωνηέντων.

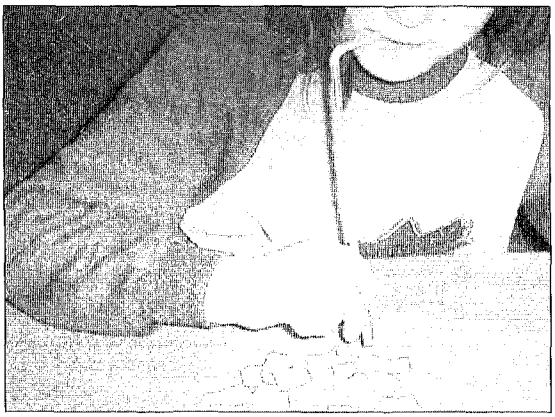


ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 13

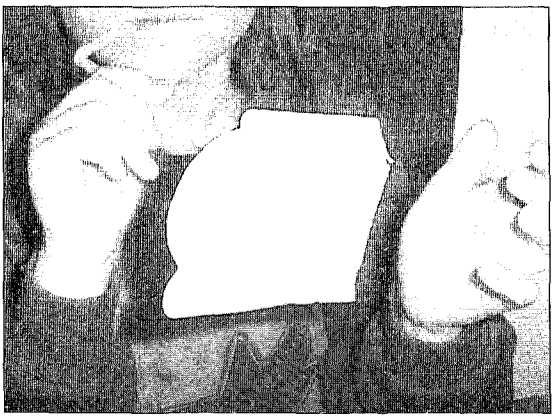
Η ηλεκτρική σκούπα

Παρ' όλο που τα περισσότερα παιδιά μπορούν να ρουφήξουν με ένα καλαμάκι, τους είναι δύσκολο να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία αναρρόφησης, προκειμένου να σηκώσουν το χαρτί. Η άσκηση αυτή εξασκεί τη διαδικασία της

αναπνοής δίνοντας έμφαση στην εισπνοή του αέρα. Τα παιδιά καλούνται να μετακινήσουν μικρά ή μεγαλύτερα κομμάτια χαρτί, χρησιμοποιώντας ένα καλαμάκι.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 14

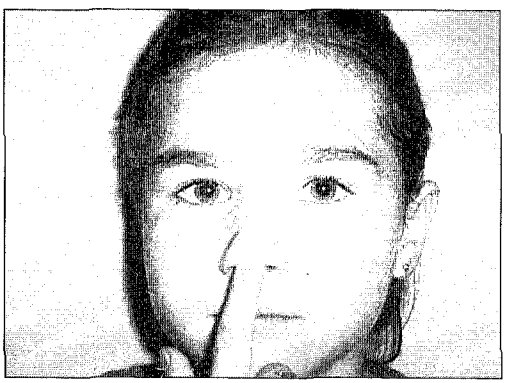


ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 15

Αναπνοές από τη μύτη

Τα παιδιά καλούνται να αγγίξουν τη μύτη τους και να αναπνεύσουν από αυτήν. Έπειτα προφέρουν τα σύμφωνα [m] και [n]. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν τη συμμετοχή της ρινικής κοιλότητας κατά την αναπνοή και την άρθρωση.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 16



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 17

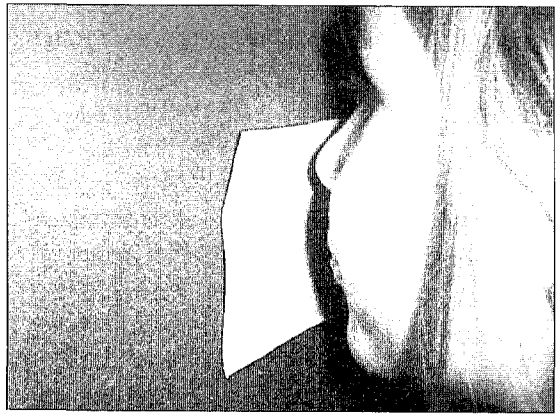
Το τρομερό χαμόγελο

Ζωγραφίζουμε σε χαρτί ένα μεγάλο χαμόγελο, το οποίο τα παιδιά καλούνται να συγκρατήσουν στο στόμα τους εισπνέοντας αέρα. Κερδίζει όποιος κρατήσει περισσότερη ώρα το τρομερό χαμόγελο.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 18

Φουουουουουουου

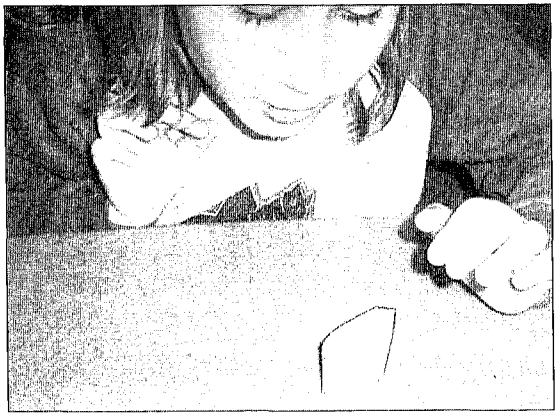
Τα παιδιά προσπαθούν να συγκρατήσουν ένα χαρτί φυσώντας δυνατά στον τοίχο. Η άσκηση αυτή εξασκεί τα πνευμόνια.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 19

Χάρτινα καραβάκια

Τοποθετούμε χάρτινα καραβάκια σ' ένα τραπέζι και ζητάμε από τα παιδιά να τα μετακινήσουν φυσώντας προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν μεταξύ τους αγώνες ταχύτητας.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 20

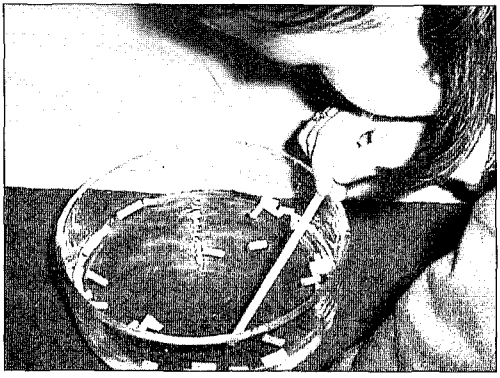
Μπόουλινγκ στο δρόμο

Κατασκευάζουμε από χαρτόνι έναν μακρύ τεθλασμένο διάδρομο. Τα παιδιά καλούνται να γονατίσουν και να κατευθύνουν τη μικρή πλαστική μπάλα στις γωνίες του χάρτινου διαδρόμου. Για μικρότερα παιδιά είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ευθύς διάδρομος. Καθώς βελτιώνεται ο έλεγχος της αναπνοής από το παιδί, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν βαρύτερες μπάλες, να προστεθούν περισσότερες στροφές στο διάδρομο ή να μεγαλώσει το μήκος του διαδρόμου. Η κατασκευή περισσότερων διαδρόμων δίνει τη δυνατότητα να γίνουν αγώνες μεταξύ των παιδιών.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 21

Ψαρεύω με το καλαμάκι

Τα παιδιά γίνονται ψαράδες και καλούνται να ψαρέψουν με το καλαμάκι κομμάτια από λαχανικά μέσα από το νερό.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 22

Χάρτινο ντόμινο

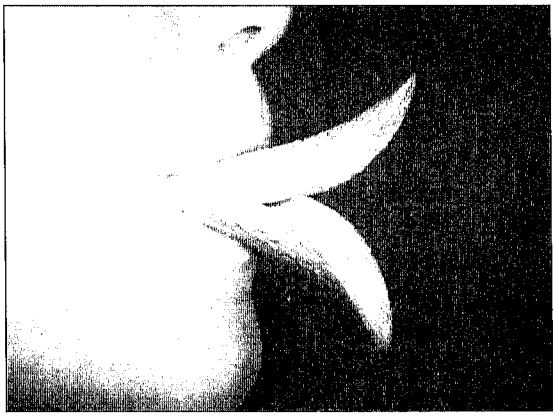
Κόβουμε τετράγωνα χαρτονάκια και τα διπλώνουμε στη μέση όπως στη Φωτογραφία 23. Τα τοποθετούμε το ένα δίπλα στο άλλο. Ζητάμε από τα παιδιά να φυσήξουν για να ρίξουν τα χαρτονάκια. Κερδίζει όποιος ρίξει τα περισσότερα με μια ανάσα. Εναλλακτικά είναι δυνατόν τα χαρτονάκια να είναι πολύχρωμα και να ζητηθεί από τα παιδιά να ρίξουν χαρτονάκια συγκεκριμένου χρώματος μόνο.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 23

Β. Παιχνίδια με τροφές

Παπιοπατατάκια

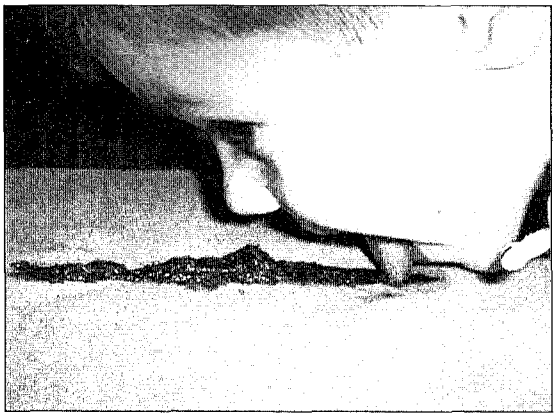
Τοποθετούμε δύο πατατάκια ανάποδα το ένα από το άλλο στο στόμα του παιδιού, έτσι ώστε να μοιάζουν με ράμφος πάπιας και του ζητάμε να τα συγκρατήσει με τα χείλη. Το παιδί πρέπει να καταβάλει τόση ακριβώς δύναμη, ώστε να συγκρατήσει τα πατατάκια, αλλά να μην τα σπάσει. Στη συνέχεια, ζητάμε από το παιδί να φάει τα πατατάκια χωρίς να χρησιμοποιήσει τα χέρια του.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 24

Διαδρομές με μέλι

Σχηματίζουμε μια λωρίδα από μέλι και καλούμε τα παιδιά να το γλείψουν χρησιμοποιώντας μόνο τη γλώσσα τους.



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 25

Πορτοκαλοχαμόγελα

Λέμε στα παιδιά να συγκρατήσουν μια λεπτή φέτα πορτοκάλι με τα δόντια και τα χείλη, να κοιτάξουν αρχικά στον καθρέφτη, έπειτα το ένα το άλλο και να γελάσουν.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ 26

Γλείφω το μέλι

Ζητάμε από το παιδί να αλείψει μέλι στον ουρανίσκο του ή στα φατνία και έπειτα του ζητάμε να το γλείψει με τη γλώσσα. Έτσι γυμνάζονται οι μύες της γλώσσας και εξασκείται η κίνηση της ανύψωσης της γλώσσας, που απαιτείται για την προφορά ορισμένων συμφώνων ή φωνηέντων. Αν αλείψουμε μέλι στο εσωτερικό των μάγουλων και ζητήσουμε από το παιδί να το γλείψει, τότε το βοηθάμε να μετακινήσει πλευρικά τη γλώσσα.

Φτιάχνω πύργο με καραμέλες

Δίνουμε στα παιδιά τετράγωνες καραμελίτσες και τους ζητάμε να φτιάξουν έναν πύργο τοποθετώντας τις καραμέλες τη μία πάνω στην άλλη μόνο με το στόμα. Τα παιδιά μπορούν να φάνε μία-μία τις καραμέλες μόλις φτιάξουν τον πύργο.

Εξαφανίζω τον τυρόδρακο

Ζωγραφίζω με μαλακό τυρί από σωληνάριο έναν δράκο και ζητώ από τα παιδιά να εξαφανίσουν πρώτα τα αφτιά, έπειτα τα μάτια, έπειτα τα μαλλιά μέχρι να εξαφανιστεί τελείως ο δράκος.

Ο μερμηγκοφάγος

Τοποθετώ μεγάλα κομμάτια λαδόκολλας στο πάτωμα και ρίχνω σταφίδες. Λέω στα παδιά: «Είστε μερμηγκοφάγοι και οι σταφίδες είναι μερμηγκάκια. Οι μερμηγκοφάγοι μαζεύουν τα μερμήγκια με τη γλώσσα τους». Τα παιδιά τρώνε τις σταφίδες χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους για να τις μαζέψουν.

Το στάδιο της ενσωματωσης των αρθρωτικων κινησεων και της εξασκησης

Τα νήπια ή οι νέοι μαθητές, αφού έχουν καταφέρει να διακρίνουν ακουστικά δύο διαφορετικούς ήχους (συνειδητοποίηση της διακριτικής λειτουργίας των ήχων, εφόσον αυτοί διακρίνουν διαφορετικές λέξεις), μιμούνται τις κινήσεις του δασκάλου ή άλλων οπτικών προτύπων (φωνοδια-

γράμματα, βιντεοταινίες, φωτογραφίες), προκειμένου να τους αρθρώσουν (φωνητικό επίπεδο, δηλαδή παραγωγή του ήχου). Η παραγωγή του ήχου γίνεται αρχικά στα πλαίσια λέξεων και στη συνέχεια στην αλυσίδα του λόγου.

Στη φάση αυτή, το παιδί εξασκείται στη «φυσιολογική» (μυϊκή) παραγωγή του ήχου. Οι αρθρωτικές κινήσεις παράγονται αρχικά με την καθοδήγηση του παιδαγωγού και έπειτα αυθόρμητα. Η φάση της αυθόρμητης παραγωγής δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να εφαρμόσει τα φωνητικά χαρακτηριστικά που διδάχτηκε. Είναι σημαντικό σ' αυτήν τη φάση το παιδί να εκτίθεται σε προφορικό λόγο των ομιλητών της γλώσσας-στόχου.

Ορίζοντας την Ενσωμάτωση

Παρατηρώντας κανείς το λόγο των ενηλίκων διαπιστώνει ότι αυτοί μιλούν με μεγάλη άνεση, προφέρουν ορθά τα φωνήματα της ελληνικής ή πολύπλοκα συμφωνικά συμπλέγματα με μεγάλη ευκολία και είναι σε θέση να επιταχύνουν ή να επιβραδύνουν το ρυθμό της ομιλίας τους ή να μιλούν δυνατότερα ή χαμηλόφωνα από τη μια στιγμή στην άλλη. Αυτή η αυτοματοποιημένη συμπεριφορά των ενηλίκων έρχεται σε αντίθεση με το λόγο των μικρών παιδιών που εμφανίζει λάθη στην άρθρωση ορισμένων φωνημάτων της ελληνικής, δυσκολία συμπροφοράς συμφώνων και αδυναμία επιτάχυνσης του ρυθμού ομιλίας ή αλλαγής της έντασης της φωνής από τη μια στιγμή στην άλλη.

Με τον όρο *ενσωμάτωση* αναφερόμαστε σε ένα σύνολο εσωτερικών διαδικασιών που οδηγεί σε μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της δυνατότητας ενός παιδιού για δεξιοτεχνική

εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων, η οποία επέρχεται ως αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας. Το κατά πόσον το παιδί σε μια δεδομένη στιγμή έχει ενσωματώσει τις αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την παραγωγή των προβληματικών φωνημάτων μπορεί να διαπιστωθεί διαμέσου επαναλαμβανόμενων παρατηρήσεων της προφοράς του. Είναι δυνατόν το παιδί τη μια μέρα να φαίνεται πως έχει ενσωματώσει τον τρόπο άρθρωσης ενός προβληματικού ήχου και την επομένη ή έπειτα από μια εβδομάδα να τον αρθρώνει και πάλι εσφαλμένα. Στην περίπτωση αυτή, δεν έχει επέλθει ενσωμάτωση, δηλαδή μόνιμη αλλαγή της δεξιότητάς του για άρθρωση του συγκεκριμένου ήχου.

Ας σημειωθεί ότι η ενσωμάτωση των αρθρωτικών κινήσεων αποτελεί περίπτωση κινητικής μάθησης (για τον όρο κινητική μάθηση βλ. Rose, 1998).

Διαμορφώνοντας το Περιβάλλον και τις Συνθήκες Ενσωμάτωσης

Το ερώτημα που τίθεται στις σελίδες που ακολουθούν είναι ποια θα ήταν τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος που θα μεγιστοποιούσε την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων φωνημάτων. Υπαινιχτήκαμε ήδη (βλ. Αρχές του Προτεινόμενου Μοντέλου) ότι το περιβάλλον μάθησης δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει μεγάλο όγκο σύνθετων πληροφοριών γι' αυτό και προτάθηκε να διορθώνεται ένας προβληματικός ήχος τη φορά. Επίσης τονίσαμε ήδη ότι είναι αναγκαίο η ενσωμάτωση να επιτελείται μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικότε-

ρες συνθήκες επικοινωνίας, να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και να πραγματώνεται μέσα από παιχνίδι, δραματοποίηση, ψυχοκινητικές δραστηριότητες και ελεύθερη παραγωγή λόγου.

Ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αρθρωτικών κινήσεων στο παιδί, συνήθως επιλέγεται η *οπτική παρουσίαση* μέσω κάποιου προτύπου (ή αλλιώς μοντέλου). Η οπτική παρουσίαση συνοδεύεται τις περισσότερες φορές και από ακουστική παρουσίαση του αποτελέσματος της άρθρωσης (ο παιδαγωγός επιτελεί τις κινήσεις και ταυτόχρονα προφέρει τον ήχο). Οι κινήσεις παρουσιάζονται ή επιδεικνύονται αρκετές φορές στο παιδί, το οποίο είναι δυνατόν να παρακολουθεί κάποιον άλλον να εκτελεί τη δεξιότητα πριν το ίδιο επιχειρήσει να την εκτελέσει. Στην περίπτωση που μας απασχολεί, ο παιδαγωγός αποτελεί μοντέλο, δείχνοντας τον τόπο και τρόπο άρθρωσης του προβληματικού ήχου μέσω ασκήσεων που θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Οι περιγραφικές διευκρινίσεις (*λεκτική παρουσίαση*) του πώς παράγεται ο προβληματικός ήχος είναι οπωσδήποτε μια άλλη χρήσιμη τεχνική, είναι όμως πολύ χρησιμότερο να δείξει ο ίδιος ο παιδαγωγός στους μαθητές τις μυϊκές κινήσεις που καταβάλλονται για την περιγραφή ενός συγκεκριμένου ήχου, πολλές φορές υπερβάλλοντας ακόμη στις κινήσεις του στόματος, των χειλιών κ.τ.λ. Ο ασυείος χαρακτήρας που έχουν παρόμοιες κινήσεις και γκριμάτσες μπορεί να χαλαρώσει τη διαδικασία διόρθωσης, ειδικά στο νηπιαγωγείο, και να τη μετατρέψει σε ευχάριστο παιχνίδι. Συχνά, ο παιδαγωγός μπορεί να διαμορφώσει το περιβάλλον μάθησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει ένα σύνολο στρατηγικών προκειμένου να ανακαλύψει το ίδιο τη διαδικασία άρθρωσης των γλωσσικών ήχων που το δυσκολεύουν.

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

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

Εξωτερική Ανατροφοδότηση και Ενσωμάτωση

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

αρθρωτικών κινήσεων που απαιτούνται για την προφορά συγκεκριμένων ήχων (Rose, 1998: 324).

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

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

Μέσα προς Χρήση

Η αξιοποίηση των μέσων που περιγράφονται παρακάτω κατά τη διαδικασία διόρθωσης διευκολύνει την ενσωμάτωση των αρθρωτικών κινήσεων σε μεγάλο βαθμό:

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

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

του Αδάμ κατά την παραγωγή άηχων/ηχηρών συμφώνων ή της ρινικής κοιλότητας κατά την παραγωγή ρινικών συμφώνων).

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

Κάποιες άλλες τεχνικές, όπως η τροποποίηση του φωνητικού περιβάλλοντος (ήχοι με παραπλήσιο σημείο άρθρωσης ή αλλαγή της θέσης του ήχου που διδάσκεται), χρησιμοποιούνται για να βελτιώσουν τη δυνατότητα διάκρισης των ήχων.

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

Ο Αυτόνομος Σχεδιασμός της Αρθρωτικής Προσπάθειας

Είπαμε πιο πάνω ότι κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής το παιδί εξασκείται στην άρθρωση των γλωσσικών ήχων αρχικά με τη βοήθεια του παιδαγωγού που το κατευθύνει στην προσπάθειά του και έπειτα μόνο του. Ευρύτερος στόχος της φάσης αυτής είναι να επιτευχθεί η *αυτονομία* του παιδιού στην ορθή παραγωγή των γλωσσικών ήχων.

Σε γνωστικό επίπεδο, η αυτόνομη διαδικασία σχεδιασμού των αρθρωτικών κινήσεων ξεκινά με την απόφαση ή

την πρόθεση για άρθρωση. Αυτή η απόφαση μπορεί να είναι αποτέλεσμα ενός εσωτερικού στόχου (π.χ. επιθυμώ να μιλήσω, να ζητήσω κάτι, να επικοινωνήσω κ.τ.λ.) ή μιας απάντησης σε ερέθισμα του περιβάλλοντος (π.χ. απαντώ σε μια ερώτηση που απευθύνεται σ' εμένα).

Μια χρήσιμη τεχνική στη φάση της εξάσκησης της άρθρωσης είναι ο παραλληλισμός της άρθρωσης ενός συγκεκριμένου ήχου με μια ενέργεια οικεία στα παιδιά. Τέτοια παραδείγματα δίνουμε παρακάτω:

- Διόρθωση του [u] σε [y] (όπως π.χ. στη λέξη Saussure): Οδηγίες: φανταστείτε ότι κάνετε σαπουνόφουσκες. Αν φυσήξετε πολύ δυνατά η σαπουνόφουσκα θα σκάσει. Μαλακά λοιπόν. Τώρα βάλτε φωνή.
- Διόρθωση του [t] σε [θ]: Οδηγίες: Λέμε στα παιδιά να τοποθετήσουν μαλακό τυρί ή μέλι στο εσωτερικό μέρος των δοντιών τους. Στη συνέχεια, τους λέμε να ακουμπήσουν με την άκρη της γλώσσας τους το τυρί ή το μέλι και να το δοκιμάσουν, να μην το φάνε όμως όλο. Έπειτα, τους ζητάμε να πιέσουν με τη γλώσσα τους δυνατά το μέσα μέρος των δοντιών, εκεί που υπάρχει τυρί ή μέλι. Τέλος, τους ζητάμε να βγάλουν αέρα χωρίς να κουνήσουν τη γλώσσα τους από αυτή τη θέση.

Ας παρουσιάσουμε στη συνέχεια με συστηματικό τρόπο πώς είναι δυνατόν να «διδάξουμε» στα παιδιά τις βασικότερες αντιθέσεις του φωνολογικού μας συστήματος:

Φωνήεντα

1η Διάκριση: Μεσαίου Ανοίγματος και Κλειστά Φωνήεντα

[e] - [i] και [o] - [u]

Ξεκινάμε από το ευκολότερο, το [i] (ας μην ξεχνάμε ότι σε γλώσσες με τρία μόνο φωνήεντα λείπουν τα μεσαία δηλαδή τα [e] και [o]). Το [i] είναι καθ' όλα όμοιο με το [e]. Είναι και τα δύο απλωτά (δηλαδή προφέρονται με απλωτά, τραβηγμένα, τα χείλη) και μπροστινά (δηλαδή προφέρονται στο μπροστινό μέρος του στόματος). Διαφέρουν μόνο ως προς το βαθμό ανοίγματος του στόματος, δηλαδή το κατά πόσον απέχει η γλώσσα από τον ουρανίσκο. Αρχικά, ζητάμε από το μαθητή να τοποθετήσει τα χείλη του σε ανοικτή θέση (όπως όταν χαμογελά). Έπειτα, του ζητάμε να ανοιγοκλείσει το στόμα του πολλές φορές. Στη συνέχεια του ζητάμε να βάλει ήχο. Παράγει έτσι το [e] και το [i].

Αντίστοιχα δρούμε και για τη διόρθωση του [o] σε [u]. Σε πρώτο στάδιο προφέρουμε το [u] και έχοντας βάλει στα χείλη μας κραγιόν (ή άλλο υλικό που αφήνει αποτύπωμα) αποτυπώνουμε το σχήμα των χειλιών μας σε ένα λευκό χαρτί. Έπειτα προφέρουμε το [o] και κάνουμε το ίδιο. Δείχνουμε στα παιδιά το αποτύπωμα. Στη συνέχεια, ζητάμε από το παιδί να στρογγυλέψει τα χείλη του διαγράφοντας έναν κύκλο με μικρή διάμετρο. Το βάζουμε να αφήσει το αποτύπωμά του στον καθρέφτη. Έπειτα του ζητάμε να μεγαλώσει τον κύκλο που διαγράφει με τα χείλη του και πάλι του ζητάμε να αφήσει αποτύπωμα. Το παιδί συγκρίνει τα δύο αποτυπώματά του μεταξύ τους καθώς και τα αποτυπώματά του με τα αποτυπώματα στο χαρτί της/του παιδαγωγού. Στο τέλος του ζητάμε να επαναλάβει τις ίδιες κινήσεις βάζοντας τώρα φωνή.

2η Διάκριση: Ανοικτά και Μεσαίου Ανοίγματος Φωνήεντα

Πολλά παιδάκια λένε *Άλανα* αντί για *Έλενα*. Το [a] διαφέρει από το [e] ως προς το βαθμό ανοίγματος του στόματος. Ξεκινάμε από τον ευκολότερο ήχο, δηλαδή το [a] για να καταλήξουμε στο [e]. Ζητάμε από τα παιδιά να ανοίξουν όσο μπορούν περισσότερο το στόμα τους. Έπειτα τους ζητάμε να το κλείσουν. Επαναλαμβάνουμε πολλές φορές. Στην επόμενη φάση ζητάμε και πάλι να ανοίξουν καλά το στόμα τους, έπειτα να το μισοκλείσουν και έπειτα να το κλείσουν τελείως. Τέλος, ζητάμε για τελευταία φορά από το παιδί να ανοίξει τελείως το στόμα του και να βάλει φωνή. Παράγει έτσι το [a]. Μετά του ζητάμε να κλείσει λίγο το στόμα του συνεχίζοντας να βγάζει φωνή. Καταφέρνει έτσι να αρθρώσει το [e].

3η Διάκριση: Στρογγυλά και Απλωτά Φωνήεντα

Στην Ελληνική σπάνια συγχέονται τα στρογγυλά με τα μη στρογγυλά[6] φωνήεντα δηλαδή το [e] με το [o] και το [i] με το [u] (αν και ας θυμηθούμε εδώ περιπτώσεις όπως *ξυράφι/ξουράφι*, *κυτίον/κουτί*, *κολύριον/κουλούρι*, *τσυκάλι/τσουκάλι*, που οφείλονται βέβαια σε ιστορικούς λόγους αλλαγής της προφοράς του γράμματος Υυ, ή *φιμέ/φουμέ* που πρόκειται για δάνεια λέξη η οποία στη δανείστρια γλώσσα περιέχει ήχο ανύπαρκτο στην ελληνική, τον ήχο [y]). Ας χρησιμοποιήσουμε, λοιπόν, εδώ ως παράδειγμα τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν ελληνόφωνοι που μαθαίνουν τη γαλλική να διακρίνουν τους φθόγγους [i] - [y] σε παραδείγματα όπως *si/su*. Ουσιαστικά το *su* είναι ένα *si* με στρογγυλεμένα

6. Γιατί υπάρχει μια διττή αντίθεση.

χείλη. Τα [i] - [y] είναι όμοια ως προς το βαθμό ανοίγματος (είναι κλειστά, δηλαδή η γλώσσα είναι κοντά στον ουρανίσκο) και ως προς τον τόπο (είναι μπροστινά, προφέρονται δηλαδή στο εμπρόσθιο μέρος του στόματος). Διαφέρουν μόνο ως προς το ότι το [i] είναι απλωτό (τραβηγμένα χείλη) και το [y] είναι στρογγυλό (στρογγυλεμένα χείλη). Ξεκινάμε και πάλι από τον ευκολότερο ήχο το απλωτό φωνήεν [i]. Κατ' αρχάς, ζητάμε από τους μαθητές να τεντώσουν τα χείλη. Έπειτα τους ζητάμε να τα στρογγυλέψουν. Αν βάλουμε φωνή, έχουμε πετύχει την επιθυμητή διάκριση.

4η Διάκριση: Μπροστινό και Οπίσθιο Φωνήεν

Η διάκριση αυτή δεν θέτει ιδιαίτερα προβλήματα στην Ελληνική.

Σύμφωνα

Όπως και με τα φωνήεντα, οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις φωνολογικές διακρίσεις ανάμεσα σε σύμφωνα ίδιας σειράς, πριν επιχειρήσουν να τα προφέρουν. Η άρθρωση των συμφώνων είναι περισσότερο προσδιορισμένη από αυτήν των φωνηέντων, στο μέτρο που συνδέεται με συγκεκριμένους αρθρωτές. Είναι επίσης περισσότερο ορατή γι' αυτό και είναι ευκολότερο να διορθωθεί «μυϊκά» η προφορά ενός προβληματικού συμφωνικού φθόγγου.

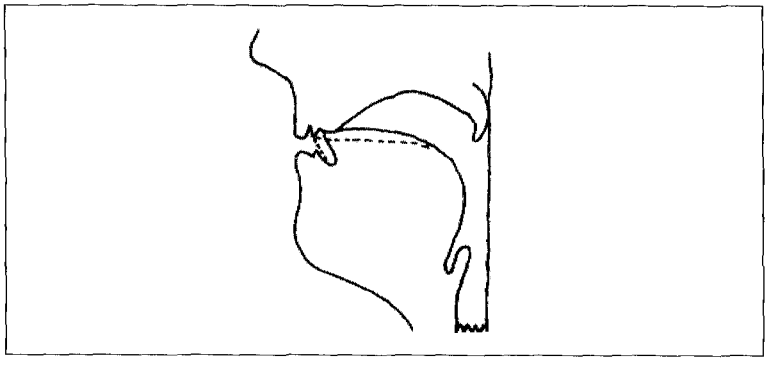
Κλειστά και Τριβόμενα

Αν πρόκειται για χειλικά σύμφωνα, η χρήση καθρέφτη μπορεί να συμβάλει προκειμένου να αντιληφθεί ο μαθητής τη διαφορά ανάμεσα στα [p] και [f], [b] και [v].

Ο δάσκαλος πρέπει επίσης να είναι σίγουρος ότι πρόκειται για πρόβλημα άρθρωσης και όχι *κατανομής*. Ας εξετάσουμε ένα παράδειγμα: η ισπανική έχει το φθόγγο [d] που κατανέμεται συνήθως σε αρχική θέση π.χ. *delicia* [deliθja] *«νοστιμιά»* και το αλλόφωνό του [ð] που κατανέμεται ανάμεσα σε δύο φωνήεντα π.χ. *nada* [naða] *«τίποτα»*. Αυτό σημαίνει ότι οι ισπανοί που μαθαίνουν την ελληνική δεν έχουν πρόβλημα άρθρωσης του ήχου [ð], απλά γι' αυτούς ο ήχος κατανέμεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και δεν μπορεί να βρεθεί σε αρχική θέση. Το ίδιο συμβαίνει και με τα [β][7] και [b], π.χ. *vaca* [baca] *«αγελάδα»*, αλλά *cabeza* [caβeθa] *«κεφάλι»*. Στις περιπτώσεις αυτές υπάρχει ανάγκη φωνολογικής συνειδητοποίησης και όχι φωνητικής θεραπείας.

Όταν επιθυμούμε να διορθώσουμε ένα σύμφωνο που δεν είναι αρκετά κλειστό, ας θυμηθούμε ότι το σύμφωνο αυτό έχει περισσότερες πιθανότητες να προφερθεί ως κλειστό σε αρχική παρά σε ενδιάμεση θέση. Σε πολλές γλώσσες όπως η Ισπανική, ο ήχος «ανοίγει» όταν βρεθεί ανάμεσα σε δύο φωνήεντα. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί εκ του αντιστρόφου στην ακόλουθη περίπτωση: η Τουρκική δεν διαθέτει το ηχηρό τριβόμενο [ð]. Ο δάσκαλος μπορεί να ξεκινήσει από το αντίστοιχο κλειστό [d] τοποθετώντας το ανάμεσα σε φωνήεντα προκειμένου να επιτύχει την προφορά [ð].

7. Διχειλικός ήχος όμοιος φωνητικά με το [v].



ΣΧΗΜΑ 13: *Διόρθωση του [d] σε [ð] σύμφωνα με τον Πετρούνια (1993: 429). Η διακεκομμένη γραμμή δείχνει πώς πρέπει να τοποθετηθεί η γλώσσα για την παραγωγή του [ð].*

Άηχα/Ηχηρά

Αν ένα ηχηρό σύμφωνο, όπως το [z], *απηχηροποιείται* και προφέρεται ως [s], πρέπει κατ' αρχάς να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η διαφορά ανάμεσα στους δύο φθόγγους. Ορισμένες γλώσσες δεν έχουν άλλα ηχηρά σύμφωνα εκτός από τα ένρινα. Έτσι, μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν «τι είναι η *ηχηρότητα*» βάζοντάς τους να προφέρουν ένα [m] ή [n] και καθοδηγώντας τους να αγγίξουν την προεξοχή του μήλου του Αδάμ (ή τη μύτη), προκειμένου να νιώσουν τις δονήσεις των φωνητικών χορδών. Μπορούμε επίσης να παροτρύνουμε τα παιδιά να κλείσουν τα αφτιά τους με τα χέρια τους και να μιλήσουν. Θα διαπιστώσουν ότι τα άηχα δεν μπορούν να ακουστούν, ενώ τα ηχηρά γίνονται αντιληπτά ως ένας δυνατός θόρυβος.

Είναι ευκολότερο να ξεκινήσουμε τη διόρθωση από τα τριβόμενα. Ξεκινάμε από το άηχο [s] για να καταλήξουμε

στο ηχηρό [z]. Μια πρακτική τακτική είναι να τοποθετήσουμε τα άηχα σύμφωνα ανάμεσα σε φωνήεντα, που είναι εξ ορισμού ηχηροί φθόγγοι: ΑΑΑΑΑΑΑΑΑΖΑΑΑΑ....

Ελέγχουμε αν οι δονήσεις εξακολουθούν στο λάρυγγα.

Αν θέλουμε να ηχηροποιήσουμε ένα *κλειστό* σύμφωνο, εφαρμόζουμε την ίδια τακτική τοποθέτησής του ανάμεσα σε φωνήεντα. Είναι αρκετά δύσκολο να ηχηροποιηθεί ένα [p], [t], [k] σε αρχική θέση. Μπορούμε ωστόσο να ξεκινήσουμε από το αντίστοιχο ένρινο, που είναι εξ ορισμού ηχηρό και να συμπροφέρουμε [mp] - [mb], [nt] - [nd], [nk] - [ng].

Τεχνικές φωνητικής διόρθωσης των σημείων άρθρωσης συμφώνων

Αν τα [s] και [z] προφέρονται [ʃ] και [ʒ] είναι επειδή η γλώσσα είναι πολύ τραβηγμένη και τα χείλη προεξέχουν λίγο, αντί να είναι απλωτά. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από τα παραπλήσια [t] και [d].

Αν τα [ʃ] και [ʒ] δεν υπάρχουν στη γλώσσα του μαθητή, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, ξεκινάμε αντίστοιχα από τα [s] και [z]. Προφέρουμε το [s] με χείλη που προεξέχουν για να πετύχουμε το [ʃ] και το ίδιο με το [ʒ].

Ο φθόγγος [l] προφέρεται πολλές φορές ως υπερωικός [L] σε τελική θέση ειδικά από σλαβόφωνους, τουρκόφωνους, Ούγγρους, Άγγλους, Πορτογάλους. Μια τακτική διόρθωσης είναι να δείξουμε πως το [l] που προφέρουν σε αρχική θέση κάποιοι από τους μαθητές αυτούς (π.χ. σλαβόφωνοι) είναι ορθό, ενώ αυτό που προφέρουν σε τελική είναι λανθασμένο. Μια άλλη τακτική είναι να φέρουν μπροστά τη γλώσσα σαν να προφέρουν το φθόγγο [t]. Μόνο χάρη στον ακουστικό έλεγχο το πρόβλημα θα μπορέσει να διορθωθεί οριστικά.

Μέθοδοι

α) Ο μαθητής ακούει και επαναλαμβάνει λέξεις και εκφωνήματα.

β) Πολλές φορές είναι δυνατόν κάθε λέξη-κλειδί να συνδέεται με μια κίνηση ή με μια εικόνα, προκειμένου τα παιδιά να την επαναλαμβάνουν πιο εύκολα. Ας δούμε ένα παράδειγμα: στη γλώσσα μας διακρίνουμε ανάμεσα σε [ð] και [d] όπως στις λέξεις δίνω/ντύνω. Ο παιδαγωγός συνδέει τον πρώτο ήχο με μια κίνηση των χεριών που μιμούνται τη διαδικασία ντυσίματος και το δεύτερο ήχο με την πρόταση του χεριού σαν να δίνουμε ή να προσφέρουμε κάτι. Στη συνέχεια οι κινήσεις αυτές μπορούν να συμβολίζουν τους ίδιους τους ήχους:

- ο παιδαγωγός προφέρει τον ήχο κάνοντας κάθε φορά την αντίστοιχη κίνηση,
- ο παιδαγωγός προφέρει τις ίδιες λέξεις σε διαφορετική σειρά και τα παιδιά καλούνται να πραγματοποιήσουν τις κινήσεις,
- ο παιδαγωγός δείχνει την άρθρωση,
- ο παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να επαναλάβουν την πρώτη και δεύτερη άσκηση παρακολουθώντας τα χείλη του.

Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, επιλέγονται λέξεις-κλειδιά που δηλώνουν συγκεκριμένα ουσιαστικά ή ρήματα γνωστά στα παιδιά, που μπορούν να αναπαρασταθούν ευκολότερα.

Ας δούμε ακόμη ένα παράδειγμα: έχουμε τη λέξη *ζάρι* και τη λέξη *βάρη*. Συνδέουμε την πρώτη λέξη με την κίνηση που κάνουμε όταν ρίχνουμε τα ζάρια και τη δεύτερη με την κίνηση που κάνει ο αρσιβαρίστας. Αν ζητηθεί από το μαθη-

τή να πει τη δεύτερη λέξη, *βάρη*, και αυτός λανθασμένα πει την πρώτη, επισημαίνουμε την κίνηση (κίνηση που κάνουμε όταν ρίχνουμε τα ζάρια).

Η αυθόρμητη παραγωγή του φθόγγου πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα σε ένα καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο και με τη βοήθεια πλήθους επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Παρακάτω προτείνουμε ορισμένες ενδεικτικά.

Δραστηριότητα 1η: Μια από τις πιο εύκολες τεχνικές για την εξάσκηση των συμφώνων ή των φωνηέντων είναι με τη χρήση εικονογραφημένων καρτελών που απεικονίζουν αντικείμενα που περιέχουν τους προς εξάσκηση ήχους. Μοιράζουμε στα παιδιά από πέντε καρτέλες, ορισμένες από τις οποίες είναι ίδιες. Τα παιδιά ρίχνουν το ζάρι και όποιος φέρει το μεγαλύτερο αριθμό ζητά από το διπλανό του μια κάρια, με απώτερο στόχο να σχηματίσει ζευγάρι με μια από τις δικές του κάρτες. Αν ο συμπαίκτης του την έχει, του τη δίνει και αυτός τοποθετεί τις δύο ίδιες κάρτες μπροστά του γυρισμένες ανάποδα. Αν ο συμπαίκτης δεν την έχει, ο πρώτος παίκτης χάνει τη σειρά του και συνεχίζει ο δεύτερος. Κερδίζει όποιος έχει τις περισσότερες κάρτες.

Δραστηριότητα 2η: Αν οι μαθητές μπερδεύουν το [b] με το [v], η/ο παιδαγωγός μπορεί να επιλέξει ένα θέμα, π.χ. τα φαγητά, και να ζητήσει από τους μαθητές να βρουν όσο περισσότερες λέξεις μπορούν που να αρχίζουν από τους ήχους αυτούς. Είναι καλό οι μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες, ώστε να παράγουν τις λέξεις αυτές με περισσότερο επικοινωνιακό τρόπο. Λέξεις που μπορεί να ακουστούν είναι: *μπανάνα*, *μπακλαβάς*, *μπριζόλα*, *μπρόκολο*, *μπέικον*, *μπιφτέκι*, *μπισκότο*, *βανίλια*, *βατόμουρο*, *βύσσινο*, *βλήτα* κ.τ.λ.

Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγραφίζουν τις λέξεις και η/ο παιδαγωγός μοιράζει κάθε ζωγραφιά σε ένα παιδί. Τέλος, οι δύο ομάδες κάθονται απέναντι η μία από την άλλη και το μέλος της μιας ομάδας ρωτά στο παιδί της άλλης ομάδας που κάθεται απέναντί του τι κρατά. Παραλλαγές της άσκησης αυτής μπορούν να γίνουν με πολλούς διαφορετικούς ήχους και θέματα.

Δραστηριότητα 3η: Μοιράζονται στα παιδιά καρτέλες με τους ήχους που επιθυμούμε να διδάξουμε κάθε φορά και ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να πλάσουν από μια ιστορία που να περιέχει τις λέξεις των καρτελών.

Συμπλέγματα συμφώνων ή η μεταμορφωμένη λέξη

Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται συχνά να αρθρώσουν ακολουθίες με πάνω από ένα σύμφωνο. Η/ο παιδαγωγός μπορεί να αξιοποιήσει τα ζεύγη λέξεων που παρατίθενται παρακάτω (ή και άλλα που θα βρει η ίδια/ο ίδιος), να ξεκινήσει από τις απλούστερες λέξεις και να ζητήσει από τα παιδιά ποια λέξη θα προκύψει αν προστεθεί ένας συγκεκριμένος ήχος. Αφού τα παιδιά εξασκηθούν με την προσθήκη ήχων, μπορεί να ζητηθεί το αντίστροφο. Στόχος: να ανακαλύψουν τα παιδιά τη μεταμορφωμένη λέξη. Δείγμα λέξεων: *σκούπα/κούπα*, *κρέμα/ρέμα*, *στρέφω/τρέφω*, *πρόκα/ρόκα*, *κλαίει/λέει*, *πράσο/ράσο*, *κρίμα/ρήμα*, *πρίζα/ρίζα*, *Σπάρτη/πάρτι*, *βράχοι/ράχη*, *στάζει/τάζει*, *τρόμπα/ρόμπα*.

Είναι σημαντικό στη φάση αυτή οι ίδιοι οι μαθητές να διορθώνουν την προφορά των συμμαθητών τους. Αυτόση-

μαίνει ότι επικοινωνούν έχοντας ως θέμα την προφορά, γεγονός που τους βοηθά να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες που τους επιτρέπουν όχι μόνο να μιλούν για την προφορά, αλλά και να συνειδητοποιούν καλύτερα και τη δική τους προφορά.

Το στάδιο της αντιστοίχισης φθόγγου και γραπτής αναπαράστασης

Η αντιστοίχιση κάθε ήχου με το γράφημα που το αναπαριστά στο γραπτό λόγο αποτελεί μια σημαντική διαδικασία που επιτελείται ήδη στο νηπιαγωγείο (πρόκειται για τις ασκήσεις προανάγνωσης) ή σε αρχικό στάδιο εκμάθησης δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η Ελληνική, γλώσσα με ιστορική ορθογραφία, παρουσιάζει πολλές περιπτώσεις αναντιστοιχίας ανάμεσα στην προφορά και τη γραφή[8], γι' αυτό και η διαδικασία αντιστοίχισης προφορικού και γραπτού λόγου, δηλαδή ενός ήχου και της γραπτής του αναπαράστασης είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη συνειδητοποίησης από πλευράς των παιδιών των γραφημάτων που αναπαριστούν τους ήχους. Λάθος αντιστοίχιση ήχου/γράμματος αποτελεί πολλές φορές πηγή λανθασμένης προφοράς και οπωσδήποτε προβλημάτων ορθογραφίας. Το πρόβλημα

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

αυτό εμφανίζεται εντονότερο στην πρώτη σχολική ηλικία. Βέβαια, τα λάθη «ορθογραφίας» που κάνουν πολλά παιδιά σε μικρή ηλικία (π.χ. *χιέρι*, αντί για *χέρι*, *άβριο* αντί για *αύριο*) είναι απολύτως λογικά, εφόσον η ορθή γραφή είναι αυθαίρετη ώς έναν βαθμό και δεν φαίνεται να έχει λογική.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Κωστούλη - Κατή, 1999) με 10 παιδιά ΣΤ΄ τάξης από μια υποβαθμισμένη συνοικία της Θεσσαλονίκης και 10 παιδιά ΣΤ΄ τάξης από το Δημοτικό Σχολείο Κιμμερίων φάνηκε ότι τα πρώτα εμφανίζουν Μ.Ο. προβλημάτων 4,56% και τα δεύτερα 36,72%. Τουρκόφωνοι μαθητές συγχέουν τη γραπτή αναπαράσταση του [d] *ντ*, του [b] *μπ*, του [ks] *ξ* του [ps] *ψ* και των [ts] *τσ* και [dz] *τζ*. Υπάρχουν, λοιπόν, περιπτώσεις τουρκόφωνων μαθητών που προφέρουν *τσάντα*, αλλά γράφουν *ξάντα*, *κατσίκα*, αλλά γράφουν *καζήκα*. Τέτοιου είδους λάθη οφείλονται στην ιδιομορφία της Ελληνικής να χρησιμοποιεί δύο γράμματα για την αναπαράσταση ενός ήχου ή ένα γράμμα για την αναπαράσταση δύο ήχων. Σε άλλες περιπτώσεις λάθη ορθογραφίας οφείλονται στην ελλιπή φωνολογική συνειδητοποίηση από πλευράς των μαθητών (*ψεσαλονίκη «Θεσσαλονίκη»*, *κάδωμαι «κάθομαι»*). Ιδιαίτερα προβληματικά φωνήματα είναι τα /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/.

Ας σημειωθεί, εξάλλου, ότι ορισμένα γράμματα της ελληνικής, όπως τα θ Θ, δ Δ, ξ Ξ, ψ Ψ, ω Ω θέτουν ιδιαίτερα προβλήματα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησής τους.

Για το νηπιαγωγείο, από την άλλη πλευρά, υπάρχει μεγάλος αριθμός ασκήσεων προανάγνωσης που οδηγούν στη σταδιακή σύνδεση ενός ήχου με τη γραπτή του αναπαράσταση (πρβλ. Γάκου, 1998· Γιαννικοπούλου, 1998· Γιέπις, 1995 κ.ά.).

Περιληψη

Η φωνολογική και φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας πρέπει να πραγματώνεται σε επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα από το παιχνίδι. Ο παιδαγωγός πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζει τις βασικές αρχές της φωνητικής και του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας μας καθώς και τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των φθόγγων, προτού εμπλακεί στο σχεδιασμό ενός προγράμματος διόρθωσης. Κάθε πρόγραμμα διόρθωσης πρέπει να διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια: το στάδιο αξιολόγησης του λόγου των παιδιών, της ευαισθητοποίησης σχετικά με το φαινόμενο της ομιλίας, της ακουστικής διάκρισης των φωνημάτων, της προετοιμασίας για την άρθρωση, της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων και της εξάσκησης και τέλος της αντιστοίχισης του κάθε φωνήματος με τη γραπτή αναπαράστασή του.

Σημαντικη ορολογια

Στο τέλος αυτού του Κεφαλαίου ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει σε τι αναφέρονται οι παρακάτω όροι:

Επικοινωνιακό μοντέλο, ακουστική διάκριση, ευαισθητοποίηση με το φαινόμενο της ομιλίας, ενσωμάτωση αρθρωτικών κινήσεων, εξωτερική ανατροφοδότηση.

Προτεινομενη βιβλιογραφια

Μανωλιτσης, Γ., 2000, *Μέτρηση και Αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Μπεζε, Λ., Σφυροερα, Μ. & Γαβριηλιδου, Ζ., 2002, *Πινακωτή 1*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Orr, K., 1998, *Mouth Madness. Oral Motor Activities for Children*, Therapy Skill Builders, San Antonio, Texas.

De Séchelles, S., 1993, *L'Articulation et la Parole*, Masson, Paris.

Αξιολογηστε τι κατανοησατε

1. Ποιος είναι ο βασικός στόχος του σταδίου της αξιολόγησης του λόγου των παιδιών;
2. Ποιος είναι ο βασικός στόχος του σταδίου ευαισθητοποίησης των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο της ομιλίας;
3. Τι επιδιώκεται κατά το στάδιο της ακουστικής διάκρισης;
4. Γιατί κρίνεται αναγκαίο το στάδιο της προετοιμασίας για την άρθρωση;
5. Ποιοι οι τρόποι εξωτερικής ανατροφοδότησης κατά το στάδιο της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων;
6. Ποιοι λόγοι καθιστούν αναγκαίο το στάδιο της αντιστοίχισης των φωνημάτων με τη γραπτή τους αναπαράσταση στην Ελληνική;
7. Σχεδιάστε ένα πρόγραμμα διόρθωσης του [ð] σε [d].
8. Σχεδιάστε ένα πρόγραμμα διόρθωσης του [a] σε [e].

Ευρετηριο

Ακουστική φωνητική, 26, 28, 37
Ακροατική φωνητική, 27
Αλλόφωνο, 58, 59, 177
Ανομοίωση, 65, 89
Αποβολή, 65
Αρθρωτική διορθωτική φωνητική, 95, 102, 112
Αρθρωτική φωνητική, 26
Αρχιφώνημα, 64
Ασυγχρονία, 78
Αφομοίωση, 65, 89

Βάβισμα, 75

Γλωσσίδα, 37, 43

Διακριτικά χαρακτηριστικά, 60, 62
Διάρκεια, 33, 36, 83
Διαφορική διάγνωση, 108
Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, 27, 108, 124
Δίπλευρες αντιθέσεις, 63
Διχειλικά, 44, 46, 65
Δόντια, 38
Δυναμικός τόνος, 48

Ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης, 57
Ένταση, 29, 30, 36
Επιτόνιση, 48, 49

Ιστορική ορθογραφία, 58

Κινητική εκτέλεση, 79
Κινητικός έλεγχος, 78, 79, 81, 83
Κλειστό, 40, 42
Κλινική φωνολογία, 102, 103, 107, 112

Λαμδακισμός, 87
Λάρυγγας, 37, 74, 81

Μεμονωμένες αντιθέσεις, 63
Μεσοδοντικά, 45, 46, 47, 88
Μη περιοδικός ήχος, 33

Οδοντικά, 46, 77
Ουδετεροποιήσιμες αντιθέσεις, 63
Ουδετέρωση, 64

Ουρανικά, 88
Ουρανίσκος, 38, 39, 46

Παλλόμενα σύμφωνα, 43
Παλμογράφος, 26, 49
Παραροτακισμός, 87
Περιοδικός ήχος, 33
Πλάτος, 29, 30
Πλευρικά σύμφωνα, 87
Πολύπλευρες αντιθέσεις, 63
Προράχη, 38
Προσθήκη, 65, 88, 89
Προσωδία, 100
Προφορικο-τονική μέθοδος, 99

Ράχη, 38, 46
Ρινικά σύμφωνα, 43, 60
Ρινική κοιλότητα, 37
ΡΚΑ, 80
Ροτακισμός, 87

Σημάδι, 61
Σιγματισμός, 87
Σταφυλή, 38, 39
Σιερητικές αντιθέσεις, 63
Στοματικά σύμφωνα, 43
Στοματική κοιλότητα, 37, 39
Συρέβλωση, 86
Συμφωνικό, 40, 60
Συριστικά, 46, 61
Σχολή της Πράγας, 60

Τριβόμενο, 60, 67, 77, 87

Υπέρηχος, 32
Υπερώα, 39
Υπερωικά, 46, 47, 128
Υπόηχος, 32
Ύψος, 31, 36

Φαινόμενο παζλ, 78
Φάρυγγας, 38, 74
Φασματιογράφος, 26, 33
Φαινία, 39
Φθόγγος, 27, 39, 40, 75, 84
Φωνηεντικό, 40, 60
Φώνημα, 57, 58, 59, 60, 64, 67, 74, 78, 86, 111
Φωνητικές χορδές, 29, 37, 39, 74
Φωνητική απόκριση, 72, 73
Φωνητικό παιχνίδι, 75
Φωνητικός σχεδιασμός, 79
Φωνολογικά λάθη, 83, 84, 104, 106, 119
Φωνολογική αντίθεση, 62
Φωνολογική απόκριση, 72, 73, 77
Φωνολογικό περιεχόμενο, 60

Χειλοδοντικά, 44, 46, 88
Χροιά, 36

Ψυχοκινητική, 81

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., 1990, *Γενική Γλωσσολογία ΙΙ (Διάγραμμα)*, ΑΠΘ, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Γαβριηλίδου, Ζ. & Καρβέλα, Κ., 2001, «Φωνητική Διόρθωση μη ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας», *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Διδακτική της Ελληνικής ως μητρικής ή δεύτερης»*, Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2000.

Γλκου, Ε., 1998, *Προαναγνωστικές Δραστηριότητες*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α., 1998, *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α. & Ομάδα Εργασίας, 1999, *Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα Φωνήματα*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γιέτς, Α., 1995, *Παιδιά Αναγνώστες*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Εξαρχάκος, Γ., 2001, *Φυσιοπαθολογία της Φωνής*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Θωμαδάκη, Ε. & Μαγουλά, Ε., 1997, «Η κατάκτηση των ουρανικών [λ] και [ŋ] της Ν.Ε.», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 18, Θεσσαλονίκη, σσ. 211-222.

ΚΑΜΠΑΣ, Α., 2001, *Εισαγωγή στην Κινητική Ανάπτυξη*, Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας ΔΠΘ, Ξάνθη.

ΚΑΠΠΑ, Ι., 1996, *Στοιχεία Γενετικής Φωνολογίας*, Ρέθυμνο (πανεπιστημιακές σημειώσεις).

ΚΑΤΗ, Δ., 1992, *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

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

ΚΟΝΤΟΣΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗΣ, Ν. & ΤΣΙΤΣΑ, Α., 1988, «Ακουστικές έρευνες επί των νεοελληνικών φθόγγων», *Γλωσσολογία*, 5-6, σσ. 103-122.

ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ, Γ., 2000, *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 ετών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ-ΧΕΙΛΑ, Δ., 1985, *Στοιχεία (Αρθρωτικής) Φωνητικής και (Δομικής) Φωνολογίας*, Αθήνα (πανεπιστημιακές παραδόσεις).

ΜΠΕΖΕ, Λ., ΣΦΥΡΟΕΡΑ, Μ. & ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ, Ζ., 2002, *Πινακωτή 1*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π., 1997, «Η Λυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Γλώσσα*, 41, σσ. 20-41.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Ν., ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α., ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ, Ν. Δ., ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ, Θ. & ΠΑΪΖΗ, Μ., 1996α, *Αθηνά: Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Ν., ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α., ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ, Ν. Δ., ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ, Θ. & ΠΑΪΖΗ, Μ., 1996β, *Αθηνά: Τεστ*

Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Δομή και Χρησιμότητα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ., 1997, *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, Ε., 1984, *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική ανάλυση*, Μέρος Α', *Θεωρία*, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, Ε., 1997, *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική (Αντιπαραθετική) Ανάλυση*, Τόμος Α', *Φωνητική και Εισαγωγή στη φωνολογία*, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

ΠΙΤΤΑ, Ρ., 1998, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ROSE, D., 1998, *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*, επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ., 1974, *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

SHUMWAY, A. & WOOLLACOTT, M., 2000, *Κινητικός Έλεγχος: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές*, μτφρ. Σ. Αθανασιάδης, Ι. Κάνδραλη, Ιατρικές Εκδόσεις Σιώκη, Θεσσαλονίκη.

ΤΑΦΑ, Ε., 1995, *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΤΡΙΒΙΖΑΣ, Ε., 2000, *Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ABBS, J. H., 1986, «Invariance and variability in speech production: A distinction between linguistic intent and its neuromotor implementation», in PERKELL, J. S., KLATT, D. H. (eds), *Invariance and Variability in Speech Processes*, Hillsdale, New Jersey, pp. 202-219.

ANTHONY, A., BOGLE, D., INGRAM, D. & MC ISAAC, M., 1971, *Edinburgh Articulation Test*, Churchil Livingstone, Edinburgh.

ARGOT-DUTARD, F., 1996, *Eléments de Phonétique Appliquée*, Armand Colin, Paris.

AVERY, P. & EHRLICH, S., 1992, *Teaching American English Pronunciation*, Oxford University Press, Oxford.

BLACHE, S., 1985, «A distinctive feature approach to articulation therapy», in NEWMAN, P., CREAGHEAD, N. & SECORD, W. (eds), *Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*, Merrill, Colunbus, pp. 383-407.

BORREL, A., 1998, «Difficultés de perception et distribution des unités phonético-phonologiques en F.L.E.», *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, 39, pp. 95-101.

CARTON, F., 1997, *Introduction à la Phonétique du Français*, Dunod, Paris.

CELCE, M., BRINTON, D. & GOODWIN, J., 1996, *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J., 1993, *Le Point sur la Phonétique*, CLE International.

CHAPMAN-BAHR, D., 2001, *Oral Motor Assesment and Treatment. Ages and Stages*, Allyn & Bacon, Boston.

CRYSTAL, D., 1981, *Clinical Linguistics*, Whurr Publishers, London.

CRYSTAL, D., 1992, *Profiling Linguistic Disability*, Whurr Publishers, London.

DEAN, E., HOWELL, H., 1986, «Developing linguistic awareness: a theoretically based approach to phonological disorders», *British Journal of Disorders in Communication*, 21, pp. 223-238.

DE SÉCHELLES, S., 1993, *L'Articulation et la Parole*, Masson, Paris.

ELBERT, M. & GIERUT, J., 1986, *Handbook of Clinical Phonology*, Taylor & Francis, London.

EMERICK, L. & HATTEN, J., 1979, *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

FERGUSON, C. & FARWELL, C. B., 1975, «Words and sounds in early language acquisition», *Language*, 51, pp. 419-439.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J., 1998, *Understanding Motor Development*, Boston, Mc Graw Hill.

GOLDMAN, R., FRISTOE, M., 1972, *Goldman-Fristoe Test of Articulation*, AGS Inc, Minnesota.

GOODLUCK, H., 1991, *Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

GRUNWELL, P., 1982, *Clinical Phonology*, Chapman & Hall, London.

GRUNWELL, P., 1989, «Developmental phonological disorders and normal speech development, A review and illustration», *Child Language Teaching Theapy*, 5, pp. 304-319.

GRUNWELL, P., RUSSELL, J., 1990, «A phonological disorder in

an English-speaking child: a case study», *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2, pp. 29-38.

HANCOCK, M., 1995, *Pronunciation Games*, Cambridge University Press, Cambridge.

HAWKINS, S., 1984, «The development of motor control in speech», in LASS, N. J. (ed.), *Speech and Language: Advances in the Research*, Academic Press, Orlando.

HODSON, B. & PADDEN, E., 1983, *Targetting Intelligible Speech*, College Hill Press, San Diego.

INGRAM, D., 1976, *Phonological Disability in Children*, Edward Arnold, London.

INGRAM, D., 1981, *Procedures for the Phonological Analysis of Children's Language*, University Park Press, Baltimore.

JACOBSON, R., 1962, *Selected Writings I: Phonological Studies*, The Hague, Mouton.

KAPPA, I., 1998, «The realization of affricates in child language», *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. I, Thessaloniki, pp. 322-330.

KATAMBA, F., 1989, *An Introduction to Phonology*, Longman, London.

KENT, R. D., 1982, «Contextual facilitation of correct sound production», *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 13, pp. 66-76.

LADEFOGED, P. et al., 1972, «An auditory-motor theory of speech production», *UCLA Working Papers in Linguistics*, 22, pp. 48-75.

LEVELT, W., 1989, *Speaking: from Intention to Articulation*, Cambridge: MIT Press.

LANDERCY, A. et RENARD, R., 1977, *Eléments de Phonétique*, Didier-Hatier, Bruxelles.

LASS, R., 1983, *Phonology. An Introduction to Basic Concepts*, Cambridge University Press, Cambridge.

LÉON, M., 1997, *Exercises Systématiques de Prononciation Française*, Hachette, Paris.

LÉON, P., 1992, *Phonétisme et Prononciations du Français*, Nathan Université, Paris.

LÉON, P., 1993, *Précis de Phonostylistique*, Nathan Université, Paris.

LÉON, P. et M., 1972, *Introduction à la Phonétique Corrective*, Hachette/Larousse, Paris.

McBRIDE-CHANG, C., 1996, «Models of Speech Perception and Phonological Procesing in Reading», *Child Development*, 67, pp. 1836-1856.

McNEILAGE, P. F., 1980, «Distinctive features of speech control», in STELMACH, G., REQUIN, J. (eds), *Tutorials in Motor Behavior*, Amsterdam, pp. 607-621.

MICHEL, L., 1978, «Evaluation of articulation disorders: a traditional approach», in SINGH, S. & LYNCH, J. (eds), *Diagnostic Procedures in Hearing Speech and Language*, University Press, Baltimore, pp. 417-457.

MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M., 1981, *L'Acquisition du Langage*, Mardaga, Liège.

OLLER, D., 1980, «The emergence of the sounds of speech in infancy», in YENI-KOMSHIAN (ed.), *Child Phonology*, New York Academic Press.

ORR, K., 1998, *Mouth Madness. Oral Motor Activities for Children*, Therapy Skill Builders, San Antonio, Texas.

PADELIADU, S., KOTOULAS, V. & BOTSAS, G., 1998, «Phonological Awarness Skills: Internal Structure and Hierarchy», *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. II, Thessaloniki, pp. 81-96.

PENNINGTON, M., 1996, *Phonology in English Language Teaching*, Longman, London.

PERKINS, W. H., 1977, *Speech Pathology: an Applied Behavioral Science*, 2nd edition, C.V. Mosby, St Louis, M.I.

RENARD, R., 1978, *Initiation Phonétique*, Didier-Hatier, Bruxelles.

RENARD, R., 1983, *Mémento de Phonétique*, Didier-Hatier, Bruxelles.

RONDAL, A. & SERON, X., 1999, *Troubles du Langage. Bases Théoriques, Diagnostic et Rééducation*, Madraga, Hayc.

ROSENBAUM, D., 1991, *Human Motor Control*, Academic Press, New York.

SALSIGNAC, J., 1998, «Enseignement de la didactique et prosodie du F.L.E.», *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, 39, pp. 101-114.

SCHWARTZ, R., LEONARD, T., 1982, «Do children pick and choose», *Journal of Child Language*, 9, pp. 319-336.

SERENO, J. A., LIEBERMAN, 1987, «Developmental aspects of lingual co-articulation», *Journal of Phonetics*, 25, pp. 247-257.

SHERIDAN, M. R., 1984, «Planning and controlling simple movements», in SMYTH, M. & WING, A. (eds), *The Psychology of Movement*, pp. 47-82.

SMITH, N. V., 1973, *The Acquistion of Phonology: A Case Study*, Cambridge University Press, Cambridge.

SMITH, B. L., SUGARMAN, M. & LONG, S. H., 1983, «Experimental manipulation of speaking rate for studing temporal variability in children's speech», *Journal of the Acoustic Society of America*, 74, pp. 744-749.

STARK, R., 1980, *Stages on Development in the First Year of Life*, in YENI-KOMSHIAN (ed.), *Child Phonology*, New York Academic Press.

STOEL-GAMMON, C. & DUNN, C., 1985, *Normal and Abnormal Phonology in Children*, Pro-Ed, Austin, Texas.

TARNEAUD, J. & BOREL-MAISONNY, S., 1961, *La Voix et la Parole*, Maloine, Paris, New York, Barcelone.

TEMPLIN, M., 1957, *Certain Language Skills in Children*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

TRUBETZKOY, N., 1969, *Principles of Phonology*, University of California Press.

VAN LIESHOUT, P., HULSTIJN, W. & PETERS, H., 1996, «Speech production in people who stutter: testing the motor plan assembly hypothesis», *Journal of Speech and Hearing Research*, 93, pp. 76-92.

WEINER, F., 1981, «Systematic sound preference as a characteristsic of phonological disability», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, pp. 281-286.

WEISS, W., 1996, *La Voix Mobile. Méthode des Mouvements Minimaux et de Spatialisation*, Masson, Paris.

WINNIGER, M.-L., 1992, *Jeux de Sons et de Lecture*, Retz, Paris.

Το βιβλίο αυτό εξηγεί τις βασικές αρχές της φωνητικής, της φωνολογίας καθώς και της φωνητικής/φωνολογικής διόρθωσης, ενώ παράλληλα εμπεριέχει πληροφορίες σχετικές με τη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας. Απευθύνεται σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Τμημάτων ΤΕΙ λογοθεραπείας που μελετούν ζητήματα διόρθωσης της άρθρωσης και προφοράς, σε ειδικούς, π.χ. ψυχολόγους, που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή της Ελληνικής για να αντιμετωπίσουν πληρέστερα περιπτώσεις προβλημάτων λόγου, ή λογοθεραπευτές, που επιθυμούν να ενισχύσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις γύρω από ζητήματα φωνητικής άρθρωσης και φωνολογίας ή θεωριών φωνητικής διόρθωσης. Μπορεί, τέλος, να φανεί χρήσιμο σε καθηγητές ξένων γλωσσών που επιθυμούν να δώσουν έμφαση σε ζητήματα ορθής προφοράς ή σε παιδαγωγούς προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με δραστηριότητες που οξύνουν τη φωνολογική συνειδητοποίηση, εξασκούν την άρθρωση των μαθητών τους και διευκολύνουν την προετοιμασία για την ανάγνωση και τη γραφή.

τυπωθήτω

ISBN 960-402-085-4

9789604020850

ΣΤΟ ΕΞΩΦΥΛΛΟ ΤΟ ΕΡΓΟ *ΠΕΙΝΑ* (1954) ΤΟΥ GEORGES BRAQUE