

## « Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση »

Αγγελική Γιαννικοπούλου  
(Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου)  
[gianik@rhodes.aegean.gr](mailto:gianik@rhodes.aegean.gr)

Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι ο βαθμός φωνολογικής ανάπτυξης (*phonological awareness*) των παιδιών προσχολικής ηλικίας - δηλαδή η ευαισθητοποίηση τους στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν, π.χ. στη λέξη *φως* έχουμε τρία φωνήματα (/φ/, /ο/, /ς/) - σχετίζεται άμεσα με την ευκολία κατάκτησης της γραπτής γλώσσας. Με άλλα λόγια, όσα παιδιά, πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν ευαισθητοποιηθεί στην ύπαρξη φωνημάτων και μπορούν να αναλύσουν τον προφορικό λόγο στις φωνημικές μονάδες που τον απαρτίζουν, υπερέχουν στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα νήπια εκείνα που δεν έχουν αυτήν την ικανότητα. Έτσι, όσα παιδιά, παρόλο που δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση, ακούγοντας μια λέξη, εντοπίζουν, 'ακούν', συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα (π.χ. αναγνωρίζουν ότι στη λέξη /καρέκλα/ ακούγονται δύο /α/), θα διδαχθούν αργότερα ανάγνωση και γραφή πιο εύκολα από τα άλλα (Πόρποδας, 2002, Γιαννικοπούλου, κ.ά, 1999).

Η φωνολογική ευαισθητοποίηση φαίνεται να είναι τόσο σημαντική ώστε προβάλλεται πλέον ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού θεωρείται καθοριστική για τον εντοπισμό των παιδιών που θα παρουσιάσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Adams, 1990, Stanovich, 1986, Παπάνης, 2001), συγκρινόμενη μόνο με τη γνώση των γραμμάτων.

Μάλιστα η σημασία της φωνολογικής συνειδητοποίησης φαίνεται να ισχύει ανεξάρτητα από τη μέθοδο κατάκτησης της γραπτής γλώσσας που κάθε φορά ακολουθείται (Castle, et al., 1994), τη νοημοσύνη των παιδιών (Lazo, et al., 1996), ή ακόμη και τη γλώσσα που μιλούν και θέλουν να μάθουν να γράφουν, αφού η ίδια αποτελεσματικότητα έχει επιβεβαιωθεί σε διάφορες γλώσσες, όπως τα ισπανικά (Jimenez, et al., 1993), τα γερμανικά (Naslud, 1990), τα δανέζικα (Lundberg, et al., 1988), τα εβραϊκά (Bentin, et al., 1990), τα πορτογαλικά (Córdoso, 1991) κ.ά..

Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετοί επιστήμονες είναι τόσο αισιόδοξοι, ώστε υποστηρίζουν ότι με τη μέτρηση της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων όχι μόνο μπορούμε να προβλέψουμε ποια παιδιά θα παρουσιάσουν αργότερα αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά ότι έχουμε πλέον τη δυνατότητα να αποτρέψουμε παρόμοια προβλήματα (Brady, et al., 1994, Lundberg, 1994). Ο τρόπος είναι απλός: Αν υποβάλουμε αυτούς τους μαθητές σε πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, τα παιδιά θα βελτιώσουν το βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης και, κατά συνέπεια, θα μάθουν καλύτερα και ευκολότερα να γράφουν και να διαβάζουν. Έτσι, παιδιά που είχαν χαμηλό βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης στην ηλικία των πέντε και έξι χρόνων, αφού εξασκήθηκαν αρκετά στον φωνολογικό τομέα, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε ανάγνωση και γραφή, που ήταν ορατή ακόμη και στα δεκατρία τους. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν τις ίδιες με αυτά επιδόσεις στην προσχολική τους ηλικία, αλλά δε δέχθηκαν

παρόμοια άσκηση, υστερούσαν σημαντικά συγκρινόμενα μαζί τους (Bradley. & Bryant, 1991, Τάφα, 1998).

Και αυτό φαίνεται λογικό: Γιατί αν τα παιδιά πρόκειται στην πρώτη τάξη του δημοτικού να μάθουν ανάγνωση και γραφή διδασκόμενα τις αντιστοιχίες γραμμάτων και φωνημάτων (για παράδειγμα, όταν ακούς ότι μια λέξη αρχίζει από /v/ γράφεις v) η ευαισθητοποίηση των παιδιών να 'ακούν' τα φωνήματα- με άλλα λόγια να μπορεί το αφτί τους να ξεχωρίσει ποια φωνήματα διαδέχονται το ένα το άλλο σε μια λέξη, π.χ. /v/, /ε/, /ρ/, /ο/- αποτελεί πολύτιμη προετοιμασία για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Επιπλέον, η αξία της φωνολογικής εξάσκησης των παιδιών είναι σημαντική και εξαιτίας του γεγονότος ότι οι πρώτες προσπάθειές τους να 'γράψουν' εξαντλούνται στην ανακάλυψη σχέσεων αιτιότητας ανάμεσα στη γραπτή λέξη και το αντίστοιχο σημαίνόμενο. Το παιδί δεν γνωρίζει ακόμη πως γράφουμε ότι ακούμε, θεωρώντας ότι η γραφή μιας λέξης οφείλει να αναδεικνύει τη σημασία της. Ακόμη και σε επίπεδο γραμμάτων πολύ συχνά τα παιδιά ανακαλύπτουν αιτιακές σχέσεις ανάμεσα σε αυτά και σε συγκεκριμένες λέξεις. Αναφέρουμε το παράδειγμα τετράχρονου αγοριού που συνέδεε το κεφαλαίο Ξ με τη λέξη-κλειδί ξύλο, βρίσκοντας ομοιότητες όχι σε φωνολογικό επίπεδο αλλά σε σημασιολογικό, οπτικό, αφού θεωρούσε το γράμμα σαν τρεις κορμούς βαλμένους παράλληλα. Έτσι όταν είδε για πρώτη φορά τη σελίδα του αγαπημένου του γλωσσοδέτη από το σχετικό βιβλίο του Τριβιζά (Τριβιζάς, 1998) δεν πείστηκε ότι ο Ξιφομάχος έχει ως πρώτο του γράμμα «το γράμμα των ξύλων γιατί ο Ξιφομάχος δεν κόβει ξύλα, ούτε στο χέρι του κρατάει ξύλα' κρατάει μόνο μολύβι».

Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι η φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών, από μόνη της, όχι μόνο δεν εγγυάται ευκολία και ταχύτητα στην εκμάθηση ανάγνωσης, αλλά -πολύ περισσότερο- δεν διασφαλίζει μια μακροχρόνια σχέση αγάπης με το βιβλίο. Γι' αυτό και έχει ήδη εκφρασθεί η επιφύλαξη (Sulzby & Teale, 1991) ότι χωρίς την κατανόηση της λειτουργίας και της χρησιμότητας του γραπτού λόγου (π.χ. ανάγνωση ιστοριών, λεκτικά παιχνίδια, χρήση γραπτού λόγου σε καθημερινές δραστηριότητες), τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ωφεληθούν ιδιαίτερα από τη φωνολογική τους εξάσκηση.

Ένα προσχολικό πρόγραμμα εξοικείωσης των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα οφείλει εκτός από την φωνολογική ευαισθητοποίηση να περιλαμβάνει καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ανάγνωση βιβλίων, επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο μέσα από αυθεντικά αναγνωστικά γεγονότα και γνώση των γραμμάτων (Γιαννικοπούλου, 2000<sup>2</sup>, Γιαννικοπούλου, 2003<sup>2</sup>, Κουτσουβάνου, 2000, Τάφα, 2001).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να θιγεί και το θέμα της γνωριμίας των παιδιών με τα γράμματα παράλληλα με την 'διδασκαλία' των αντίστοιχων φωνημάτων. Φαίνεται λοιπόν ότι, παρόλο που δεν απαιτείται η παρουσίαση των γραμμάτων, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι όπου οι φωνημικές ασκήσεις συνοδεύονται και από τη 'διδασκαλία' και ενδεχομένως την εκμάθηση των αντίστοιχων γραμμάτων -εννοείται ότι λείπει το στοιχείο του καταναγκασμού και η γνώση επέρχεται αβίαστα σε όσους είναι σε θέση να τη δεχθούν- τα αποτελέσματα είναι σίγουρα θετικότερα (Blachamp, 1991).

Από την άλλη, μιλώντας για την φωνολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή δεν περιορίζεται μόνο στον ακουστικό εντοπισμό τμημάτων των λέξεων αλλά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων. Ξεκινώντας από την 'ανακάλυψη' μεγαλύτερων ενοτήτων, όπως η φράση ή τα όρια των λέξεων, η εξάσκηση των παιδιών ενδέχεται να φτάσει μέχρι τη φωνημική ανάλυση. Η φωνολογική ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει διάφορες περιοχές που συνδέονται άμεσα με τους επιμέρους στόχους ενός αντίστοιχου προγράμματος:

- ❖ Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις.
- ❖ Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές.
- ❖ Αναγνώριση ότι οι λέξεις ενδέχεται να ομοιοκαταληκτούν.
- ❖ Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο.
- ❖ Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο.
- ❖ Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να έχουν τους ίδιους ενδιάμεσους ήχους.
- ❖ Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να διακρίνονται σε μεμονωμένα φωνήματα.
- ❖ Αναγνώριση ότι ήχοι μπορούν να διαγράφονται ή να αντικαθίστανται σε ορισμένες λέξεις και να δίνουν νέες, π.χ. παλάτι-αλάτι ή κλώσα-γλώσσα (φωνημικές απαλείψεις, φωνημικές αντικαταστάσεις).
- ❖ Ικανότητα να ενώνουν τους ήχους και να δημιουργούν λέξεις (φωνημικές συνθέσεις).
- ❖ Ικανότητα να χωρίζουν τις λέξεις στους ήχους που τις απαρτίζουν (φωνημικές αναλύσεις).

Σε μια προσπάθεια φωνολογικής εξάσκησης, η νηπιαγωγός, αρχίζοντας από τα ευκολότερα, διασκεδάζει με τα παιδιά ζητώντας τους να προφέρουν ανάποδα απλές φράσεις (π.χ. σήκω επάνω - επάνω σήκω), να αποφασίσουν αν ζευγάρια λέξεων ομοιοκαταληκτούν (π.χ. κοπέλα-πιατέλα, κοπέλα-αγόρι), να κρατήσουν το ρυθμό σε συλλαβισμό, να κρίνουν αν δύο λέξεις αρχίζουν, τελειώνουν ή περιλαμβάνουν την ίδια συλλαβή/ φώνημα, να προφέρουν τη λέξη φώνημα-φώνημα ή να προτρέψουν τα παιδιά να προσπαθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Αν βάλω το /φ/ μπροστά από το /ωσ/ λέμε /φωσ/. Τι θα πούμε αν βάλουμε το /κ/ πριν από το /ωσ/;» ή «Τι θα μείνει αν από το /χορός/ βγει το /χ/;».

Φυσικά εννοείται ότι παρόμοιες ερωτήσεις δύσκολα μπορούν να απαντηθούν από τα νήπια αφού ο βαθμός δυσκολίας τους είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Αποτελούν όμως τον τελικό στόχο ενός προγράμματος, που, παρόλο που δεν είναι πάντα δυνατόν να επιτευχθεί, αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί. Κάθε φορά που η εξάσκηση αφήνει τη λέξη και τη συλλαβή και φτάνει στο επίπεδο του φωνήματος, τα προβλήματα των μικρών παιδιών, ιδιαίτερα στην αρχή, είναι σοβαρότατα. Το φώνημα, όχι μόνο στερείται εννοιολογικού περιεχομένου και αυτόνομης παρουσίας, αλλά αποτελεί μια τεχνητή αφαίρεση, αφού σε φυσιολογικές επικοινωνίες τα φωνήματα δεν προφέρονται ξεχωριστά.

Αντίθετα, η έννοια της συλλαβής, για παράδειγμα, είναι πολύ ευκολότερη, μια και αποτελεί προφέριμη, φυσική διαίρεση του φωνούμενου λόγου. Από την άλλη η κατάτμησή του σε συλλαβές ενέχει την έννοια του ρυθμού, την οποία γρήγορα κατανοούν και χαίρονται τα παιδιά. Για το λόγο αυτό έχει προταθεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών να ξεκινά από τη συλλαβή και όχι από το φώνημα (Παντελιάδου, 2001).

Η φωνημική εξάσκηση οφείλει να γίνεται και με άμεση διδασκαλία (explicit instruction), αφού η αντίληψη του φωνήματος απαιτεί μια μάλλον τεχνητή ανάλυση παρά προκύπτει ως μια φυσική, κλιμακούμενη διάσπαση του προφορικού λόγου ως το επίπεδο της μικρότερης ακουστικής μονάδας. Εξαιτίας της δυσκολίας που ενέχουν οι φωνημικές ασκήσεις έχει προταθεί στη νηπιαγωγό:

α) Να προσπαθεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τους ήχους της γλώσσας, τα φωνήματα, ξεχωριστά, πριν αρχίσει να ασχολείται με τους ήχους αυτούς μέσα σε λέξεις. Έτσι, ασκήσεις άρθρωσης όπως σσς ησυχία, ζζζ η μέλισσα, φφφ φυσάμε κ.λπ, εθίζουν τα παιδιά στον εντοπισμό ήχων τους οποίους στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να ακούσουν και μέσα στις λέξεις (Lewkowicz, 1980).

β) Να επιμένει στην παραγωγή του φωνήματος (στόμα, γλώσσα, δόντια), ορισμένες φορές και με τη βοήθεια του καθρέπτη, ώστε τα παιδιά να διακρίνουν συγγενείς φθόγγους/ φωνήματα, π.χ. /π/ και /μπ/. Τα παιδιά καλό είναι να ενθαρρύνονται στην επανειλημμένη προφορά του φωνήματος με διαφορετικούς, παιγνιώδεις τρόπους. Για παράδειγμα: «Πες το δυνατά, σιγά, αγριεμένα, όπως θα το έλεγε ένας γίγαντας, ένας νάνος, κ.λπ.».

γ) Να υιοθετεί επιτηδευμένη προφορά επιμηκύνοντας τα φωνήματα σε διάρκεια παρά να τα προφέρει ως μεμονωμένα ακουστικά ερεθίσματα π.χ. /κ/κ/κ/κ/κ/κ/ /ο/ο/ο/ο/ο/ο/ /τ/τ/τ/τ/τ/τ/ /α/α/α/α/α/. Ορισμένες φορές μια παιγνιώδη δραστηριότητα προσφέρει το κατάλληλο αφηγηματικό πλαίσιο που χρειάζεται η εκπαιδευτικός προκειμένου να επιχειρήσει παρόμοιες εκφορές.

Αναφέρουμε το παιχνίδι «Η ομιλία του φιδιού», όπου ο ομιλών καθώς εκφέρει τις λέξεις σέρνει τη φωνή σου σε κάθε φώνημα, ιδιαίτερα τα συριστικά. Επειδή στην αρχή, τα παιδιά είναι δύσκολο να κατανοήσουν τα λόγια του 'φιδιού', καλό είναι η νηπιαγωγός να υποδεικνύει τρία ή τέσσερα αντικείμενα για να επιλέξουν ποιο από όλα απαιτήσε το θериό. Για παράδειγμα, ενώ το αγριεμένο ερπετό σφυρίζει ψψψψ άαααα ρρρρ ιιιι, κοιτάει ένα ψάρι, ένα ψωμί, ένα μανταρίνι, και μια πίτα και ζητά από τα παιδιά να του δώσουν εκείνο που επιθυμεί να φάει. Το λάθος κάνει το φίδι να αντιδράσει με άγρια μουγκρητά προτρέποντας τα παιδιά να ξαναδοκιμάσουν.

Καλό μάλιστα θα ήταν αν τα ίδια τα παιδιά επιχειρούσαν παρόμοιους τρόπους εκφοράς των λέξεων. Το παιχνίδι «Ας παίξουμε το Πες το γρήγορα» εισάγει ασκήσεις φωνολογικής σύνθεσης αρχίζοντας από σύνθετες λέξεις ή συλλαβές για να φτάσει στα φωνήματα. Π.χ. Σαββατο (παύση) κύριακο, κα (παύση) λά, οοοο χχχχ ιιιι. Με το σύνθημα όμως «Η σειρά σου τώρα να το πεις κι εσύ αργά», το παιδί ενθαρρύνεται να αλλάξει ρόλους με την εκπαιδευτικό σε μια προσπάθεια ασκήσεων φωνημικής ανάλυσης.

Φυσικά, προηγούνται δραστηριότητες που εθίζουν τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου σε επιτηδευμένη προφορά ορισμένων φωνημάτων, όπως το παιχνίδι των «Ινδιάνων» που επινόησε για αυτό το σκοπό η φοιτήτρια του Παν/μίου Αιγαίου Κική Πασχούδη. Τα νήπια φόρεσαν φτερά, έβαψαν τα πρόσωπά τους και μίλησαν σε μια περίεργη γλώσσα όπου όφειλαν να σέρνουν μόνο τα φωνήεντα, π.χ. νεεεεεροοοοό, ααααέεεερααααα.

δ) Να προσπαθεί να εφαρμόσει τη γενικότερη διδακτική αρχή «από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα», που στο θέμα της φωνολογικής ευαισθητοποίησης έχουμε αναλύσει και αλλού (Γιαννικοπούλου κ.ά., 1999), σε συνδυασμό, ακόμη και σε επίπεδο φωνήματος, με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για το λόγο αυτό η σειρά που εισάγονται τα φωνήματα/ γράμματα είναι διαφορετική από την αλφαβητική, αφού καλό είναι να αποφεύγεται η σύγχρονη παρουσίαση γραμμάτων που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους (Ο, Θ) ή φωνημάτων με ελάχιστον διαφορές (π.χ. δύο άηχα οδοντικά /π/, /φ/).

Οφείλουμε εδώ να υπενθυμίσουμε ξανά ότι το αρχικό τού ονόματός του φώνημα είναι το πρώτο που θέλει και μαθαίνει κάθε παιδί σε συνδυασμό με το αντίστοιχο γράμμα, ανεξάρτητα από την ευκολία ή δυσκολία απομόνωσής του. Έτσι, εκτός από τον Οδυσσέα που θα μάθει πρώτα το 'εύκολο' φωνήεν Ο και ο Φίλιππος θα 'φυσήξει' πρώτο το φφφ όπως Φίλιππος. Μετά, θα έρθουν φωνήματα 'αγαπημένα' για μια σειρά από λόγους όπως είναι, για παράδειγμα, για όλον τον αντρικό πληθυσμό του νηπιαγωγείου το φώνημα/ γράμμα Ζ του Ζορό ιδιαίτερα την χρονική περίοδο της Αποκριάς.

ε) Να προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά φωνολογικά και με τη βοήθεια της λαϊκής λογοτεχνίας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, λογοτεχνικού ή μη, αφού οι μικροί μαθητές δείχνουν να καλυτερεύουν τις επιδόσεις τους στο φωνολογικό



τομέα και εξαιτίας της επινοημένης γραφής (Clarke, 1988, Chomsky, 1979), αλλά και μέσα από την επαφή τους με αλφαβητάρια (Murray et al, 1996) και κείμενα με ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις (Maclean et al., 1987). Τα αναγνώσματα αυτά καλό είναι να τα εμπλουτίσει με παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να πειραματιστούν περισσότερο με φωνολογικά παιχνίδια που ήδη έχουν ευχαριστηθεί διαβάζοντας.

Αφήνοντας κατά μέρος τα πάσης λογής αλφαβητάρια και τα κριτήρια επιλογής τους (Γιαννικοπούλου, 2001), θα αναφερθούμε, εν συντομία, σε κείμενα που βρίθουν από λεκτικά παιχνίδια, κατάλληλα για τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Παρόμοια βιβλία άλλοτε η νηπιαγωγός τα διαβάζει επανειλημμένως και σχολιάζει με τη βοήθεια των παιδιών τη γλώσσα τους και άλλοτε σταματά κάθε τόσο την ανάγνωση για να ενθαρρύνει την πρόβλεψη του ήχου, της λέξης ή του γλωσσικού μοτίβου που ακολουθεί. Άλλες φορές πάλι ζητά από τα παιδιά να συνεχίσουν το ίδιο παιχνίδι βρίσκοντας τα ίδια τα δικά τους παραδείγματα που ταιριάζουν στις γλωσσικές δομές του κειμένου.

Για παράδειγμα διαβάζοντας το *Ένα φτυάρι στον Άρη* του Τριβιζά (Τριβιζάς, 1998), και ειδικότερα το σημείο «-Δεν είναι σαλιγκάρι/ -Ούτε παντζάρι/ -Ούτε πιθάρι, ούτε ντουβάρι!/ -Λες να είναι .... », διακόπτει και περιμένει από τα νήπια να δώσουν μια ομοιοκατάληκτη λέξη. Επιπλέον μετά το τέλος της ανάγνωσης της ιστορίας η πρόκληση του ίδιου του βιβλίου *Σκέψου και σκάρωσε μια δική σου ιστορία* με τις επιμέρους προτάσεις του τύπου «Τι έγινε όταν δυο αστροναύτες ξέχασαν στη Σελήνη ένα μανταλάκι;», λειτουργούν ως παιχνίδι φαντασίας αλλά και ως φωνολογική άσκηση με ομοιοκατάληκτες λέξεις.

Στη συνέχεια επιχειρώντας μια σύντομη αναφορά σε επιμέρους διδακτικούς στόχους φωνολογικής ευαισθητοποίησης σε συνδυασμό με κείμενα από παιδικά βιβλία, αναφέρουμε συνοπτικά:

**Συλλαβή:** Για ευχάριστα παιχνίδια συλλαβισμού προσφέρονται τα λαχνίσματα, αφού προφέρονται σε αργό ρυθμό, συνήθως χωρίζοντας τις συλλαβές σε σημείο που, ιδιαίτερα καθώς τελειώνει το λάχνισμα, κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε ένα παιδί. Π.χ. «Και πού θα στα-μα-τή-σει; Στη Ρό-δο. Και τι χρώ-μα θα ζη-τή-σει; Κόκκινο. Βγαί-νεις και τα φυ-λάς ε-σύ».

Από την άλλη, παραμυθικά πρόσωπα όπως η γνωστή μάγισσα ΣουΜουΤου (Ψαράκη, 1999<sup>2</sup>) μπορεί να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για αναγνωστικά παιχνίδια.

Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και αφού τα παιδιά προφέρουν τις συλλαβές πολλές φορές χωριστά ενδέχεται να επιχειρήσουν να αλλάξουν τη σειρά τους, δημιουργώντας αδελφές ψυχές μαγισσών, των οποίων μπορούν να φιλοτεχνήσουν τα πορτρέτα και να συνθέσουν τις περιπέτειές τους. Αν τα παιδιά διασκεδάσουν με το παιχνίδι τούς προτείνεται να απομονώσουν το πρώτο σύμφωνο του ονόματός τους, του επωνύμου, και του πατρώνυμού τους δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις δικές τους μάγισσες. Έτσι ο Παναγιώτης Τερζόπουλος του Σάκη φτιάχνει τη ΠουΤουΣου.

**Καταλήξεις:** Εκτός από το βιβλίο *Ένα φτυάρι στον Άρη* του Ευγένιου Τριβιζά, που ήδη αναφέρθηκε, για παιχνίδια με καταλήξεις ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί όλο το φάσμα των στιχουργημάτων με ομοιοκαταληξία. Αναφέρουμε μόνο ποίημα της Χορτιάτη από τη συλλογή *Παιχνιδόγελα* (Χορτιάτη, 1988):

Παραμύθι για το ρο  
Μαργαρίτα Μαργαρώ,  
που φοράς ρούχο καρό  
απορώ τόσο μικρό  
τι ωραία λες το ρο!  
.....

Είν' αμέτρητα θαρρώ  
σαν τα ζάρια ρίχνω ρο  
σε χαρτί φανταχτερό  
γραμματάκι να χαρώ!

.....

**Ανίχνευση φωνήματος:** Όλα τα κείμενα με παρηγήσεις συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση με ιδιαίτερα σημαντικούς τους γλωσσοδέτες αλλά και ποιήματα, όπως αυτά που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Παμπούδη *Με το άλφα και το βήτα* (Παμπούδη, 1981):

Δικαστές και δικηγόροι  
το δεινόσαυρο δικάζουν.  
Να τον δέσουν, να τον δείρουν  
να τον διώξουν διατάζουν.  
Διότι δάγκωσε στο δρόμο  
δυνατά τον ταχυδρόμο!

Μάλιστα, σε μία δεύτερη φάση, τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια ενός λεξικού που χειρίζεται κυρίως η νηπιαγωγός, προσπαθούν να παίξουν ανάλογα παιχνίδια όπως «Τι φέρνω από κάθε πόλη» ή να φτιάξουν τους δικούς τους προσωπικούς γλωσσοδέτες στους οποίους μάλιστα ενδέχεται να πρωταγωνιστούν. Π.χ.:

Ένας <u>Ο</u> δυσσέας	Από τη <u>Ρ</u> όδο φέρνω <u>ρ</u> όδια, <u>ρ</u> όδες, <u>ρ</u> ακέτες
μα ποιος <u>Ο</u> δυσσέας	Από τη <u>Σ</u> ύρο φέρνω <u>σ</u> ύρμα, <u>σ</u> υρτάρια, <u>σ</u> ύκα
Ένας <u>ό</u> μορφος <u>Ο</u> δυσσέας	κ.λπ.
που <u>ο</u> ρμάει σε μια <u>ο</u> μελέτα.	

Στην ίδια λογική και το «Καταναλωτικό ξεφύλλισμα» όπου χρησιμοποιώντας παλιούς εμπορικούς καταλόγους ή περιοδικά, τα παιδιά εφοδιασμένα με ορισμένα πλαστικά γράμματα με ... αγοραστική αξία -αφού μπορούν να αγοράσουν όσα προϊόντα αρχίζουν, από το αντίστοιχο φώνημα- κόβουν και κολλούν πάνω σε ένα μεγάλο λευκό χαρτί τις σχετικές εικόνες. Κερδίζει όποιος κατορθώσει να πραγματοποιήσει τις περισσότερες αγορές. Π.χ. ο κάτοχος του Α αγοράζει αυτοκίνητα, άλογα, ανανάδες και αγελάδες.

Παρόμοια και η δραστηριότητα «Τα π του σώματός μας», όπου τα παιδιά εφοδιάζονται με αυτοκόλλητα. Στη συνέχεια αναφέρουν διάφορα μέρη του σώματός τους και προσπαθούν να ανιχνεύσουν αν κάποιο αρχίζει από /π/. Σε περίπτωση που το ανακαλύψουν, όπως συμβαίνει με το πηγούνι, την πλάτη, τα πόδια, τις παλάμες, τα πέλματα ή τις πατούσες, οι μικροί μαθητές κολλούν πάνω τους ένα αυτοκόλλητο. Πριν τα νήπια συνεχίσουν με άλλο φώνημα -π.χ. /μ/ για μύτη, μάτια, μάγουλα, μέτωπο, μαλλιά- θα μπορούσαν να επεκτείνουν την έρευνά τους και στο ντύσιμό τους και να κολλήσουν αυτοκόλλητα στο πουλόβερ τους, το παντελόνι, τα παπούτσια, το πουκάμισο και ό,τι άλλο ανακαλύψουν.

Από την άλλη σε παρηγήσεις στηρίζεται και η παραγωγή λέξεων σύμφωνα με το μοτίβο ενός άλλου βιβλίου (Γκλιτς & Ζένιχσεν, 1999) όπου η μαμά καμηλοπάρδαλη λέγεται Βούλα και το μικρό ονομάζεται Βαβούλα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών για τα ονόματα των θυγατέρων αναφορικά με μαμάδες όπως Σούλα, Νούλα, Κούλα, Τούλα αλλά και Ψούλα ή Χούλα. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι τα νήπια δυσκολεύτηκαν, κατά τον αναδιπλασιασμό της πρώτης συλλαβής, να προσθέσουν το φωνήεν /α/, γι' αυτό και προτίμησα το /ου/, δίνοντας ονόματα όπως Σουσούλα, Νουνούλα, Κουκούλα, Ψουπούλα, Χουχούλα, κ.ά..

**Φωνημικές συνθέσεις.** Δύο από τα πλέον κατάλληλα κείμενα είναι το «Έτσι γράφεται η μητέρα» της Αγγελικής Βαρελλά που συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό ανθολόγιο του νηπιαγωγείου, και «Η πρώτη λέξη» του Μάνου Κοντολέων (Κοντολέων, 1988).

**Φωνημικές αντικαταστάσεις:** Παρόλο που παρόμοια λεκτικά παιχνίδια θεωρούνται από τις πιο απαιτητικές ασκήσεις, ειδικά στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, πολύ συχνά το λογοτεχνικό κείμενο κατορθώνει να τις καταστήσει ιδιαίτερα προσίτες στα παιδιά. Έτσι, στην ιστορία του Λούκουλου που τρώει πυγολαμπίδες (Τριβιζάς, 1996), η ύπαρξη της συννεφοχώρας με τους δρόμους του Ζήτα και του Ψι βοηθά τα παιδιά να αντικαταστήσουν τα αντίστοιχα φωνήματα σε μια σειρά λέξεων. Οι κάτοικοι της γειτονιάς του Ψι *ψητωκραυγάζουν Ψήτω! Ψήτω!*, την ώρα που οι άλλοι δεν δημιουργούν ψιθύρους αλλά *ζιθύρους*.

Σε αυτήν την περίπτωση η δραστηριότητα ενδέχεται να εμπλουτιστεί με λεκτικά παιχνίδια των παιδιών που προσποιούμενα ότι ζουν στις δύο συνοικίες της συννεφοχώρας επιθυμούν *ψάρι* ή *ζάρι*, εύχονται *καλή ψαριά* ή *καλή ζαριά*, θέλουν να *ψήσουν* ή να *ζήσουν*, φωνάζουν τη γάτα *ψιψίνα* ή *ζιζίνα*, άλλοι *ψιτ* και άλλοι *ζιτ*, οι μισοί *ψαρώνουν* και οι άλλοι *μισοί ζαρώνουν*, ενώ σε κάποιους έρχεται *ζάλη* όταν ο γείτονας επιθυμεί να *ψάλει*.

Επιπλέον οι γωαστές από τον Οδυσσεβάχ (Καλογεροπούλου, 1982) μονοφωνηεντικές χώρες, δηλαδή όλες αυτές που ευνοούν την εκφορά ενός μόνο φωνήεντος, δίνουν την ευκαιρία σε παιδιά, όπως το Δημήτρη, το Ζήση, την Κική, τη Χαρά, την Άννα, τη Μάρα, τη Φωφώ, ή τη Γωγώ, να αποφασίσουν σε ποια από αυτές ταιριάζει να ζουν. Οι άλλοι μάλλον είναι ελεύθεροι, επιφέροντας μικρές αλλαγές στα ονόματά τους, να τις επισκεφτούν όλες. Π.χ. η Αλίκη, μέσα σε κλίμα γενικής ευθυμίας, περιδιαβαίνει τον κόσμο ως Ιλίκι, Αλάκα, Ολόκο, Ουλούκου ή Ελέκε.

Στην ίδια λογική και το βιβλίο *Ένα Αβγό από Άλλού* (Γκλιτς & Ζένιχσεν, 1999), όπου οι κάτοικοι του σχεδόν μονοφωνηεντικού πλανήτη Ούμπουνους προσφωνούν τη θετή τους μητέρα ως *μουμού*. Η πρόκληση μάλιστα «Τι θα γινόταν αν ένα άλλο αβγό έπεφτε στη γη από τον Όμπονο, Άμπανα, Έμπενε, ή Ίμπινι;» κάνει τα νήπια να προβούν στις κατάλληλες φωνολογικές αλλαγές της λέξης *μαμάς*, ή άλλων, ώστε να εναρμονιστούν με τον αντίστοιχο πλανήτη.

**Φωνημικές απαλείψεις.** Από τις πιο δύσκολες και συνάμα εκείνες που συνδέονται στενότερα με την ευκολία κατάκτησης του γραμματισμού φαίνεται να είναι οι ασκήσεις που στηρίζονται σε απαλείψεις φωνημάτων (Μανωλίτσης, 2000). Σε αυτήν την κατηγορία συμβάλλουν λογοτεχνικά κείμενα με ιδιαίτερα σημαντική τη χαριτωμένη ιστορία της Μ. Βαλέτα- Βασιλειάδου *Μια λάθος λέξη* (Βαλέτα- Βασιλειάδου, 1991) που διηγείται τις περιπέτειες της άτυχης *ζάχαρης* όταν έχασε το αρχικό της ζήτα και μεταμορφώθηκε σε *άχαρη*, καθώς και τον αγώνα της να ξανακερδίσει το χαμένο της γράμμα και την πρώτη της γλύκα. Στην ίδια λογική της απάλειψης συγκεκριμένου φωνήματος και γνωστό ποίημα του Ρώτα:

Μικό μου Βαλαλάκη  
Μικ-ό μου Βαλαλάκη  
Μου γ-άφεις γ-αμματάκι  
Και χά-ηκα πολύ  
Κι απ' την πολλή χα-ά μου  
Φτε-ούγησε η κα-γιά μου  
πετάει σαν πουλί.  
Καλό μου Βαλαλάκη,  
σου στέλνω τα-αγουδάκι  
για να το τα-αγουδάς

.....

Μετά από τέτοια αναγνώσματα αξίζει τα παιδιά να ενθαρρυνθούν και τα ίδια στην παραγωγή παρόμοιων εκφορών παίζοντας διάφορα παιχνίδια όπως για παράδειγμα την «Ξεχασόμυγα». Το τσίμπημά της δημιουργεί ένα είδος επλεκτικής αμνησίας για ορισμένα φωνήματα και τα παιδιά επιχειρούν πλέον να προφέρουν φράσεις, αρχίζοντας

από τα ονόματά τους, με το νέο τρόπο. Π.χ. Αν είναι να 'ξεχάσουν' το ρ ή το ν, η Μαίρη λέγεται Μαίη, ενώ η Μαρίνα γίνεται απλώς Μαρία.

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης προβάλλει πλέον απαραίτητο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η τύχη το φέρε να μην είναι μόνο σημαντικό αλλά και ευχάριστο και διασκεδαστικό. Μέσα από τραγούδια και ποιήματα, γλωσσοδέτες και χαρούμενα παιχνίδια, παιδικά βιβλία και λαχνίσματα, τα παιδιά σιγά σιγά προσέχουν το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, κατάκτηση ιδιαίτερα σημαντική για λέξεις που γράφονται όχι αποτυπώνοντας σημασίες αλλά έτσι, ή σχεδόν έτσι, όπως προφέρονται. Και με τον καιρό και μέσα από δραστηριότητες ευχάριστες, το παιδί που στην αρχή της χρονιάς έλεγε «μμμμ όπως αγελάδα» φτάνει να πει «μμμμ όπως μαμά».

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- Bentin, S., Hammer, R., & Cahan, S., (1990). The effects of aging and first-grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2, 271-274.
- Blachman, B. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In S. Brady and D. Shankweiler (eds). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S. Brady and D. Shankweiler (eds). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training Phonological Awareness: A Study with Inner-City Kindergarten Children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Castle, J., Rach, J., & Nicholson T. (1994). Getting off to a better start in reading and spelling. The effects of phonemic awareness instruction. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 350-359.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through inventing spelling. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds), *Theory and Practice in Early Reading* (Vol. 2, 43-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clarke, L. K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research on the Teaching of English*, 22 (3), 218-308.
- Cordoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. 61, 164-173.
- Jimenez, J. & Ortiz M. (1993). Phonological awareness in learning literacy. *Cognitiva*, 5, 153-170.
- Lazo, M. G. & Pumfrey, P. D. (1996). Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Reading*, 30 (3), 5-11.
- Lewkovicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: a Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. In C. Hulme & M. Snowling (eds). *Reading Development and Dyslexia* (pp. 180-199). London: Whurr Publishers.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 203-227.



- Murray, B. A, Stahl, S. A. & Ivey, M. G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 307-322.
- Naslud, J. (1990). The interrelationships among preschool predictors of reading acquisition for German children. *Reading and Writing*, 2, 327-360.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (eds). *Handbook of Reading Research* (Vol, 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. & Ομάδα Εργασίας (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες: Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2000<sup>2</sup>). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2001). Τα αλφαβητάρια στο Νηπιαγωγείο: Κριτήρια αξιολόγησής τους (451-458). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Μεταίχμιο.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003<sup>3</sup>). *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής*. Οδυσσέας.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών*. Εκδ. Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα (σελ. 151-189). Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική*. Καστανιώτης.
- Παπάνης, Ε. (2001). *Φωνολογική και Συντακτική Ενημερότητα Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας ως Παράγοντες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Ικανότητας στην Πρώτη και Δεύτερη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Παν/μιο Κρήτης.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Τάφα, Ε. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

### Παιδικά βιβλία

- Βαλέτα-Βασιλειάδου, Μ. (1991). *Μια Λάθος Λέξη*. Γνώση.
- Γκλιτς, Α. & Ζένιχσεν, Ι. (1999). *Ένα Αβγό από Αλλού*. Μτφ. Αγνή Βάρδα. Άμμος.
- Καλογεροπούλου, Ξ. (1982). *Οδυσσεβάχ*. Εικ. Γ. Πάτσας. Ιθάκη.
- Κοντολέων, Μ. (1988). *Ένα Συρτάρι Γεμάτο Όνειρα*. Άγκυρα.
- Παμπούδη, Π. (1981). *Με το Άλφα και το Βήτα*. Κέδρος.
- Τριβιζάς, Ε. (1996). *Ο Λούκουλος Τρώει Πυγολαμπίδες*. Εικ. Α. Κυριτσόπουλος. Κέδρος.
- Τριβιζάς, Ε. (1998). *Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες*. Εικ. Κ. Ματαθία Κόβο. Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (1998). *Ένα φτυάρι στον Άρη*. Εικ. Β. Λιάπη. Ελληνικά Γράμματα.
- Χορτιάτη, Θ. (1988). *Παιχνιδόγελα*. Καμπάνα.
- Ψαράκη, Β. (1999<sup>3</sup>). *Η Μάγισσα Σουμουτού και οι Δράκοντες*. Πατάκης.