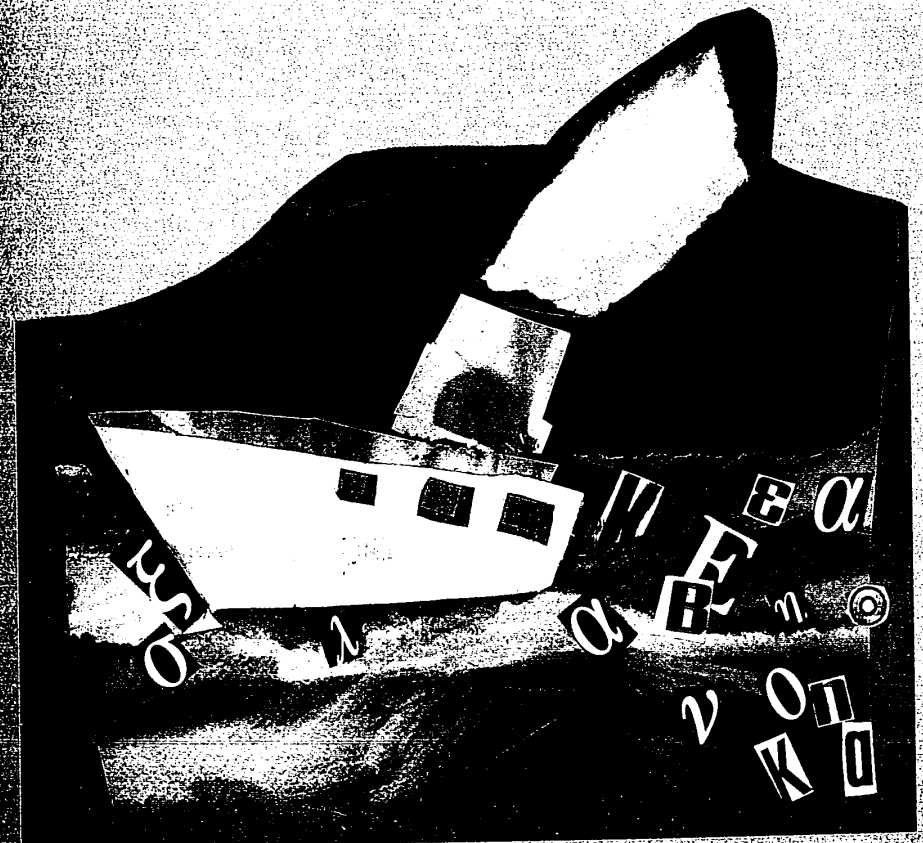




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Υπεύθυνος Έργου Ν. Πολεμικός Αναπλ. Καθηγητής,
Συντονιστής Έργου Α. Κοντάκος Επ. Καθηγητής

*Αγγελική Γιαννικοπούλου
και Ομάδα Εργασίας*

Προαναγνωστικές Δεξιότητες Μαθήματα με τα Φωνήματα



**Αγγελική Γιαννικοπούλου
και Ομάδα Εργασίας**

**ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΑ ΦΩΝΗΜΑΤΑ**

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αιγαίου υλοποιεί στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Κ. το Πρόγραμμα «Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στα Δωδεκάνησα και στις Κυκλάδες. Ξεπερνώντας τα προβλήματα απόστασης και μετακίνησης, που γίνονταν δυσχερέστερα το χειμώνα για επιμορφούμενους και επιμορφωτές, λόγω των δυσμενών καιρικών συνθηκών, καθώς και έλλειψης προσωπικού, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα των Νηπιαγωγών και ίδρυσε Τμήματα Διδασκαλίας στη Ρόδο, στην Κάρπαθο, στην Κω, στην Κάλυμνο, στη Σύρο, στη Νάξο και στη Σαντορίνη, τα οποία εξυπηρετούν και τα νησιά Κάσο, Κάλυμνο, Λέρο, Αστυπάλαια, Πάρο, Ίο, Κέα, Τήνο, Άνδρο, Μύκονο και τα οποία παρακολουθούν συνολικά 161 απόφοιτες/οι των Σχολών Νηπιαγωγών.

Παρά τις πολλαπλές αρχικές δυσχέρειες, η συνεργασία των διδασκόντων και των επιμορφουμένων μπορεί να θεωρηθεί πλέον απ' όλες τις πλευρές γόνιμη. Το επιστέγασμα αυτής της εποικοδομητικής συνεργασίας αποτελούν εργασίες όπως η παρούσα. Μετά την αξιολογή δημοσίευση «Λαϊκά Παραμύθια και Παραμυθάδες της Δωδεκανήσου» (Ρόδος, 1999) με επιμέλεια της διδάσκουσας κας Μαριάνθης Καπλάνογλου, οι επιμορφούμενες Νηπιαγωγοί συνέγραψαν υπό την εποπτεία της διδάσκουσας κας Αγγελικής Γιαννικοπούλου, με υπευθυνότητα και μεράκι στα πλαίσια του μαθήματος «Προαναγνωστικές Δεξιότητες» αυτό το αξιολογικό παιδαγωγικό εγχειρίδιο αναγνωστικών δραστηριοτήτων, με τίτλο «Μαθήματα με τα φωνήματα», που παραθέτουμε στον αναγνώστη για οποιαδήποτε παιδαγωγική χρήση. Τα έξοδα αυτής της δημοσίευσης αναλαμβάνει το Πρόγραμμα «Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» του Τμήματος Νηπιαγωγών.

Τελειώνοντας θέλουμε να ευχαριστήσουμε για άλλη μια φορά όλους τους διδάσκοντες που υποστηρίζουν το πρόγραμμα των Νηπιαγωγών και βεβαίως όλες τις επιμορφούμενες για το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν με στόχο την ποιτική υλοποίησή του παρ' όλο το φόρτο εργασίας που αυτό συνεπάγεται για όλους τους συμμετέχοντες.

Με την ολοκλήρωση του Προγράμματος αυτού ευελπιστούμε ότι πέρα από μια ουσιαστική επαγγελματική και ακαδημαϊκή αναβάθμιση θα έχουμε και περισσότερες εργασίες τέτοιου είδους ως προϊόντα αυτής της γόνιμης ανταλλαγής, αδιαμφισβήτητα τεκμήρια της επιστημονικής ποιότητας της συνεργασίας διδασκόντων και επιμορφουμένων και γενικότερα του Πανεπιστημίου Αιγαίου με τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς στο χώρο ευθύνης του.

Νικήτας Πολεμικός
Αναπληρωτής Καθηγητής

Αναστάσιος Κοντάκος
Επίκουρος Καθηγητής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
Τι είναι <i>φώνημα</i>	15
Τι ονομάζουμε <i>φωνολογική συνειδητοποίηση</i>	16
Ποια η σημασία της φωνολογικής συνειδητοποίησης στην εκμάθηση ανάγνωσης	17
Καταρτίζοντας ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης	20
Γενικά για τις φωνολογικές ασκήσεις και δραστηριότητες	34
 ΟΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ	
Παιχνίδια με Συλλαβές	43
Ο σκουπιδιάρης	45
Περνάω το ποτάμι, Το ντόμινο	46
Τα μαντήλια	47
Ρουλέτα, Τυχερές συλλαβές	48
Η μπάλα που καίει	49
Το τυχερό καπέλο, Δικαίωμα συμμετοχής, Αλυσίδα	50
Το τρένο	51
Ξαπλώνω - Ξυπνώ, Στη χώρα του Παντοδύναμου Π	52
Σπίτι μου, Ψαρεύω συλλαβές	53
Ένα αλλιότικο κουκλοθέατρο	54
Κορακίστικα, Οι σκανταλιές του Ξε	55
Ο αστυνόμος Σαΐνης, Ο τραυλός, Συλλαβές δραπέτες	56
Παντομίμα, Μάζεψε τη μπουγάδα	57
Τι είναι;	58
Η λέξη που έχασε την ουρά της	59
Ζητείται συλλαβή για σοβαρό σκοπό, Ο χορός των συλλαβών	60

Παιχνίδια με Φωνήματα .....	.61
Το σπάσιμο των μπαλονιών .....	.63
Ξένοι εισβολείς, Όταν λέω πορτοκάλι να βγαίνεις .....	.64
Γράμματα ψηλά .....	.65
Στριφογυρίζω γράμματα .....	.66
Το καπέλο του ταχυδακτυλουργού .....	.67
Σκυταλοδρομίες φωνημάτων, Οι πέντε ερωτήσεις .....	.68
Αγώνες δρόμου, Τι είναι άραγε; .....	.69
Μαντέματα, Μαγνήτες λέξεων .....	.70
Κολλημένες μυτούλες .....	.71
Ο κύριος Ν πάει στο μανάβη, Διαγωνισμός γαστριμαργίας .....	.72
Πιάσε /κ/, Ο κρυμμένος θησαυρός, Τι έχουν τα αγόρια και δεν έχουν τα κορίτσια, .....	.73
Τα στεφάνια .....	.74
Τα τρένα με τα γράμματα .....	.75
"Όταν θα πας κυρά μου στο παζάρι", "Βλέπω κάτι που αρχίζει από" .....	.76
Μεγαλώνοντας την πρόταση, Ακροστιχίδες .....	.77
Από τι είμαι φτιαγμένος, Τι μας φέρνει .....	.78
Κρύψτο βρέστο, Το σακούλι των γραμμάτων .....	.79
Το κυνήγι των γραμμάτων, Μόμπιλ .....	.80
Επιτραπέζιο παιχνίδι .....	.81
Δημιουργία αλφαβηταρίων, Το θαλασσίνο αλφάβητο .....	.82
Τα γράμματα πάνε εκδρομή .....	.83
Εορταστικές αφίσες .....	.84
Γλωσσοδέτες, Στη Χώρα του Α, Οι Κινέζοι .....	.85
Πες μου τι λείπει, Αν δεν είχαμε το Μ .....	.86
Ζωντανές λέξεις, Λέξεις φαντάσματα .....	.87
Ο Αλή Μπαμπάς και οι σαράντα κλέφτες, Τα ρομπότ .....	.88
Χρωματιστοί ήχοι, Χαρούμενα λαγουδάκια .....	.89
Αινίγματα .....	.90
Ψάχνω να βρω ταίρι, Οι πατούσες .....	.91
Παιχνίδια με Καταλήξεις .....	.93
"Με λένε Πόπη" .....	.95
Ποιήματα με τα ονόματά μας, Τα παιδιά συστήνονται, Το χαιδευτικό μου .....	.96
Βρες ποιο ταιριάζει .....	.97
Τα μουσικά σουβλάκια .....	.98
Βρες κάτι που να κάνει μουσική, Ξερή με λέξεις .....	.99
Παιχνίδι MEMO, Πολύχρωμες ομοιοκαταληξίες .....	.100

Οι μικροί ψαράδες .....	.101
Γεωγραφικά ποιήματα, Η τυχερή ζαριά .....	.102
Μουσική τυφλόμυγα .....	.103
Η κωμωδία των παρεξηγήσεων, Τα παιδιά ποιητές, Φτιάχνοντας ποιήματα .....	.104
Μάντεψε το ποίημα .....	.105
Τα τραγούδια μας .....	.106
Παιχνίδια με Λέξεις .....	.107
Πες αυτό χωρίς αυτό .....	.109
Φως .....	.110
Καράτε λέξεων .....	.111
Κωδικοποιημένα μηνύματα .....	.112
Κρυφό λέξεων .....	.113
Εικονολέξεις .....	.114
Τι θα βγει, τι θα βγει, ποιος μπορεί να μας το πει .....	.115
Το χαλί των λέξεων .....	.116
Η Λερναία Ύδρα των λέξεων .....	.117

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν συνεχώς οι φωνές των επιστημόνων που βεβαιώνουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα να γράφουν και να διαβάζουν, αν από τα προσχολικά τους ακόμη χρόνια έχουν επιτύχει έναν υψηλό βαθμό *φωνολογικής συνειδητοποίησης*, αν δηλαδή είναι ικανά να διακρίνουν, να 'ακούσουν', τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις.

Μάλιστα, ο βαθμός *φωνολογικής συνειδητοποίησης* των νηπίων -με άλλα λόγια πόσο καλά ξεχωρίζουν μεγαλύτερα ή μικρότερα τμήματα των λέξεων, π.χ. συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα - όχι μόνο προβάλλεται ως κριτήριο πρόβλεψης της ευκολίας ή δυσκολίας με την οποία τα παιδιά θα μάθουν ανάγνωση, αλλά προτείνεται και ως μέσον ανίχνευσης των παιδιών που θα παρουσιάσουν αργότερα αναγνωστικά προβλήματα.

Παράλληλα, έρευνες έδειξαν ότι τα νήπια, μέσα από προγράμματα *φωνολογικής εξάσκησης*, είναι ικανά να βελτιώσουν το βαθμό *φωνολογικής συνειδητοποίησής τους*, δηλαδή να συνηθίσουν να διακρίνουν καλύτερα, να 'ακούν', τα φωνήματα (π.χ. στη λέξη τραπέζι ο πρώτος ήχος δεν είναι /τρα/ αλλά /τ/). Παρόμοια εξάσκηση αποτελεί άριστη προετοιμασία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, που θα ακολουθήσει σε ένα ή περισσότερα χρόνια.

Εξαιτίας λοιπόν της πολύ μεγάλης σημασίας της *φωνολογικής συνειδητοποίησης* των νηπίων για την κατάκτηση της ανάγνωσης, οι σχετικές ασκήσεις και δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο καθίστανται άκρως απαραίτητες. Ιδιαίτερα σε ένα σύστημα όπως το δικό μας, που, στα πλαίσια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, τα νήπια προετοιμάζονται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Γιαυτό άλλωστε και στο επίσημο βιβλίο του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα (*Ακούω, Βλέπω και Μιλώ. Δεξιότητες II*, του Ο.Ε.Σ.Β.), από τις δεκάξι ασκήσεις που οι ίδιοι οι συντάκτες του επιγράφουν ως προαναγνωστικές, δύο αναφέρονται στη *φωνολογική ενημερότητα*, και ειδικότερα στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα καταλήξεων. Δυστυχώς όμως, η μία αυτές παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα, αφού καλεί το παιδί, αναγνωρίζοντας εικόνες, να πει συγκεκριμένες λέξεις, όπως *κότα-μπότα, κούπα-σκούπα, συρτάρι-στάρι, ξύλο-φύλλο*.

Όμως, σχεδόν κανένα παιδί δε λέει *στάρι* -σχεδόν κανένα δεν το αναγνωρίζει- τα περισσότερα νήπια λένε *φλιτζάνι* αντί για *κούπα* -αφού η ατυχής εικονογράφηση το κάνει να μοιάζει με τέτοιο- ενώ μερικά λένε *κούτσο* αντί για *ξύλο*, 'καταστρέφοντας' την άσκηση.

Αν πράγματι η φωνολογική ευαισθητοποίηση των νηπίων είναι τόσο σημαντική όσο δείχνουν οι σχετικές έρευνες, η νηπιαγωγός οφείλει καθόλη τη διάρκεια του χρόνου και σε αρκετά μεγάλη συχνότητα να ασχολείται με φωνολογικές ασκήσεις. Όμως, παρόμοιες ασκήσεις συνήθως απουσιάζουν από τα σχετικά εγχειρίδια, ενώ εκείνες που προτείνονται υστερούν σε πρωτοτυπία και ποικιλία, γεγονός που τις καθιστά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Το φαινόμενο δεν είναι μόνο ελληνικό, αλλά παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο. Και ενώ οι έρευνες που υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων φωνολογικής άσκησης των νηπίων πολλαπλασιάζονται χρόνο με το χρόνο, βιβλία με ενδεικτικές ασκήσεις και δραστηριότητες πολύ σπάνια εκδίδονται.

Στα πλαίσια του Προγράμματος της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Νηπιαγωγών που ανέλαβε το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι νηπιαγωγοί των Δωδεκανήσων και των Κυκλάδων, προσπάθησαν με μεράκι και φαντασία να σκεφτούν και να 'δουλέψουν' στις τάξεις τους φωνολογικές ασκήσεις. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Συγκεντρώθηκε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παρόμοιων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, που όχι μόνο καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στόχων, αλλά συγχρόνως κατορθώνουν να γίνουν και διασκεδαστικές. Οι ασκήσεις διακρίνονται για την πρωτοτυπία και την ευστοχία τους και καθώς εμπλέκουν τα νήπια σε ατέλειωτα παιχνίδια ήχων και λέξεων, καθιστούν ακόμη και το δύσκολο φωνολογικό τομέα ευχάριστο.

Στην παρούσα έκδοση θεωρήθηκε καλό να προηγηθεί μια εισαγωγή από τη διδάσκουσα παρόμοια με τη διάλεξη που δόθηκε στις νηπιαγωγούς πριν ασχοληθούν με την επινόηση και εφαρμογή των σχετικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Η θεωρητική κατάρτιση των νηπιαγωγών κρίθηκε απαραίτητη ούτως ώστε η εμπειρία και η φαντασία τους να δώσει τις επιτυχεστέρες, διασκεδαστικότερες και αποτελεσματικότερες ασκήσεις.

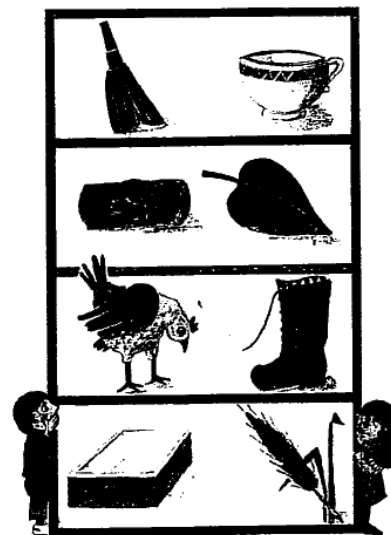
Τόσο στο πρώτο μέρος της εισαγωγής, όσο και στο πρακτικό δεύτερο μέρος, υιοθετήθηκε η ακριβής ορολογία, όσο κι αν ξενίζει, (π.χ. *φωνολογική συνειδητοποίηση*, φώνημα) χωρίς να αντικατασταθεί από όρους που έχουμε συνηθίσει, και οι οποίοι άλλοτε χρησιμοποιούνται λανθασμένα (π.χ. *φθόγγος* στη θέση του *φωνήματος*, *γράμμα* αντί για *φώνημα*) και άλλοτε στερούνται παντελώς περιεχομένου (βλέπε την προσφιλή στο νηπιαγωγείο *φωνούλα*).

Προτιμήθηκε οι ασκήσεις/δραστηριότητες να γραφτούν εξ αρχής από τη διδάσκουσα ώστε η γλώσσα του παρόντος να αποκτήσει ενότητα και ομοιογένεια.

Θεωρήθηκε επίσης χρήσιμο στην παρούσα έκδοση να συμπεριληφθούν όλες εκείνες οι ασκήσεις που προτάθηκαν από τη διδάσκουσα κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, ούτως ώστε οι αναγνώστριες/στες να αποκτήσουν δυνατότητες ευρύτερης επιλογής. Έτσι επελέγη να δημοσιεύονται ανυπόγραφες οι υποδειγματικές ασκήσεις της διδάσκουσας και να συνοδεύονται από τα ονόματά τους και τον τόπο που 'δουλεύτηκαν' οι ασκήσεις που πρότειναν οι νηπιαγωγοί.

Στην παρουσίαση των σχετικών φωνολογικών δραστηριοτήτων δεν προτείνεται καμία σειρά με την οποία παρόμοιες ασκήσεις θα έπρεπε να 'δουλε�τούν' στην τάξη. Φυσικά είναι φανερό ότι ορισμένοι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα από κάποιους άλλους. Επειδή όμως οι έρευνες σε αυτόν τον τομέα είναι ακόμη πολύ λίγες αποφεύχθηκε να διατυπωθούν σχετικές προτάσεις.

Φυσικά, με το παρόν, δε διατεινόμεθα ότι κοιμίζουμε 'γλαύκας εις Αθήνας', προτείνοντας ως νέο κάτι που σποραδικά γινόταν πάντα στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ο σκοπός αυτής της έκδοσης είναι να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς, αφενός να αναγνωρίσουν τη μεγάλη σπουδαιότητα ασκήσεων που πάντα έκαναν, αφετέρου να συστηματοποιήσουν τις προσπάθειες τους προς αυτήν την κατεύθυνση. Έχοντας το θεωρητικό υπόβαθρο που βεβαιώνει τη σημασία της, οι νηπιαγωγοί θα εντατικοποιήσουν τις ενέργειές τους για τη φωνολογική εξάσκηση των νηπίων. Άλλωστε, οι σχετικές ασκήσεις δεν προβάλλονται ως 'τυφλοσούρτης' για να ακολουθηθούν κατά γράμμα, αλλά ως έναυσμα για πειραματισμό, παιχνίδι, δημιουργία.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τι είναι φώνημα

Προκειμένου να κατανοηθεί η έννοια του *φωνήματος*, καλό είναι να αντιδιασταλεί με το *γράμμα* και το *φθόγγο*. Όπως άλλωστε προδίδει και η ετυμολογία των λέξεων, *γράμμα* είναι αυτό που γράφουμε, ενώ *φθόγγος* αυτό που φθέγγουμε, δηλαδή που προφέρουμε, που λέμε. Έτσι σε καμιά περίπτωση δεν λέμε "Πες μου μια λέξη που να αρχίζει από το γράμμα μ", αλλά λέμε πάντα "Γράψε το γράμμα μ".

Ανατρέχοντας στον ορισμό του φωνήματος μαθαίνουμε ότι φώνημα "είναι φθόγγος με διαφοροποιητική αξία"¹. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το *φώνημα* νοείται μέσα στο σύστημα της γλώσσας και αποτελεί έννοια λιγότερο ευρεία εκείνης του φθόγγου. Ενώ δηλαδή οι φθόγγοι είναι περισσότεροι, τα φωνήματα περιορίζονται μόνο σε εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να μας δώσουν στο ίδιο περιβάλλον διαφορετικές λέξεις (π.χ. στο περιβάλλον /ο-νος/ το /μ/ δίνει /μόνος/, το /τ/ τόνος, το /φ/ /φόνος/ κ.λπ.). Έτσι για παράδειγμα το /λ/ της περιοχής των Αθηνών, με το βαρύ της Βορείου Ελλάδας και εκείνο της Θεσσαλίας (π.χ. αλιεύρι), αν και αποτελούν τρεις διαφορετικούς φθόγγους, αφού προφέρονται διαφορετικά, εντούτοις είναι ένα και μόνο φώνημα. Αν προστεθούν στην αρχή στο περιβάλλον <ερος> δίνουν όλα μία λέξη, το γνωστό νησί των Δωδεκανήσων. Παρομοίως το /ς/ ή το προφέρουμε παχιά, ή εντελώς σφυριχτά, για τα Νέα Ελληνικά είναι ένα και μόνο ένα φώνημα. Αντίθετα στην Αγγλική γλώσσα αντιστοιχεί σε δύο διαφορετικά φωνήματα, αφού στο ίδιο περιβάλλον /ip/, το παχύ /σ/ (ship) σημαίνει καράβι, ενώ το άλλο (sip) γουλιά.

Η αντιστοιχία ανάμεσα στο γράμμα και το φώνημα δεν είναι πάντοτε μονοσήμαντη. Για παράδειγμα, το φώνημα /l/ είναι ένα, αλλά αντιστοιχεί σε περισσότερα γράμματα (ι, η, υ) ή συνδυασμούς γραμμάτων (οι, ει, υι). Ακόμη, υπάρχουν περιπτώσεις όπως εκείνη του /ου/, όπου έχουμε φώνημα αλλά δεν έχουμε το αντίστοιχο γράμμα.

Από τα παραπάνω καθίσταται αυτονόητο ότι εκείνο που κυρίως μας ενδιαφέρει δεν είναι ο *φθόγγος*, αλλά το *φώνημα* και το *γράμμα*.

1. Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). *Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, σελ. 157.

Τι ονομάζουμε φωνολογική συνειδητοποίηση

Η φωνολογική Συνειδητοποίηση² μπορεί χοντρικά να εννοηθεί ως η ευαισθητοποίηση στους ήχους της γλώσσας μας. Ο όρος αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που εκτείνονται από τη δυνατότητα των παιδιών να ξεχωρίσουν τα όρια των λέξεων και να αναγνωρίσουν ομοιοκαταληξίες, μέχρι την αντίληψη παρηχήσεων και να τη διάκριση των ήχων, των φωνημάτων, που απαρτίζουν τις λέξεις. Κυρίως όμως ο όρος φωνολογική συνειδητοποίηση χρησιμοποιείται -αντί του ακριβέστερου φωνημική συνειδητοποίηση- για να δηλώσει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν. Έτσι, για παράδειγμα, στη λέξη φως έχουμε τρία φωνήματα (/φ/, /ο/, /ς/), που αντιστοιχούν σε τρία γράμματα (φ, ω, ς).

Παρόλο που για τον εγγράμματο ενήλικο η ικανότητα να διασπεί τη λέξη στα φωνήματα που την απαρτίζουν (φωνημική διάσπαση) θεωρείται εύκολη και αυτονόητη, δε συμβαίνει το ίδιο και με τα παιδιά. Η φωνημική διάσπαση δεν αποτελεί φυσικό αποτέλεσμα της εκμάθησης του προφορικού λόγου και τα νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάκριση των φωνημάτων μιας λέξης. Το γεγονός ότι τα φωνήματα στερούνται σημασιολογικού περιεχόμενου και αυτόνομης παρουσίας, καθώς επίσης και η συνεκφορά τους στον προφορικό λόγο, δε βοηθά στον εντοπισμό τους από τα παιδιά, που παρουσιάζουν προβλήματα όχι μόνο αναφορικά με τα φωνήματα αλλά ακόμη και στη διάκριση μεγαλύτερων τμημάτων (π.χ. συλλαβών).

2. Ο όρος 'φωνολογική συνειδητοποίηση' αποτελεί ακριβή μετάφραση του επικρατέστερου αγγλικού 'phonological awareness', ο οποίος πέρασε στα ελληνικά και ως 'φωνημική συνειδητοποίηση', 'φωνημική ενημερότητα' ή 'γλωσσική ενημερότητα'.

Ποια η σημασία της φωνολογικής συνειδητοποίησης στην εκμάθηση ανάγνωσης

Έρευνες³ έδειξαν ότι 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. Με άλλα λόγια, εκείνα από τα νήπια που, αν και δε γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση, ακούγοντας μια λέξη εντοπίζουν, 'ακούν', συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα (π.χ. αναγνωρίζουν ότι στη λέξη μαχαίρι ακούγεται το /ε/), θα διδαχθούν αργότερα ανάγνωση και γραφή πιο εύκολα από τα άλλα.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώθηκαν και από μακροχρόνιες ελληνικές έρευνες⁴ που υποστηρίζουν ότι και για την ελληνική γλώσσα η εκμάθηση ανάγνωσης επηρεάζεται θετικά και μακροπρόθεσμα από το βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης των νηπίων (δηλαδή πόσο καλά μπορούν να εντοπίζουν συγκεκριμένες καταλήξεις, συλλαβές, φωνήματα στις λέξεις που ακούν).

Μάλιστα οι πρώτες έρευνες⁵ του είδους δείχνουν ότι ο βαθμός φωνολογικής συνειδητοποίησης των νηπίων επηρεάζει θετικά την εκμάθηση ανάγνωσης, όχι μόνο αν υιοθετηθεί η παραδοσιακή αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας της, αλλά ακόμη και για ένα πρόγραμμα ενταγμένο στα πλαίσια της ολικής θεώρησης της γλώσσας (whole language) και της θεωρίας της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης (emergent literacy)⁶. Ειδικότερα δε, η αναδυόμενη ικανότητα γραφής έχει πολλά να κερδίσει από τη φωνολογική ευαισθη-

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

4. Πόρποδας, Κ. Δ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και φωνημική ενημερότητα. Ανακοίνωση στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Παν/μιο Θεσ/νίκης, Μάης 1989. Δες ακόμη: Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνειδητοποίησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. *Γλώσσα*, 43 (φθινόπωρο), 41-49.

5. 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.

6. Δες Α.Α. Γιαννικοπούλου (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης.

τοποίηση των παιδιών.

Σήμερα είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι ο βαθμός φωνολογικής συνειδητοποίησης των προαναγνωστών αποτελεί ασφαλή πρόβλεψη της μετέπειτα αναγνωστικής τους ικανότητας, ακόμη και ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη τους⁷. Και ενώ η νοημοσύνη και η αντιληπτική ικανότητα καθόριζαν μέχρι πριν από λίγο καιρό την *αναγνωστική ετοιμότητα* των νηπίων, νέα επιστημονικά δεδομένα⁸ τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές από ό,τι το βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης των παιδιών. Έτσι η φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών προβάλλεται πλέον ως το ισχυρότερο κριτήριο πρόβλεψης της αναγνωστικής τους ικανότητας και συγκρίνεται μόνο με τη γνώση των γραμμάτων, που και αυτή είναι πολύ σημαντική για την εκμάθηση ανάγνωσης.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών⁹ είναι τόσο αισιόδοξα, ώστε επιστήμονες 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. Ο τρόπος είναι απλός¹⁰. Αν υποβάλλουμε αυτούς τους μαθητές σε πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, τα παιδιά θα βελτιώσουν το βαθμό φωνολογικής τους συνειδητοποίησης και, κατά συνέπεια, θα μάθουν καλύτερα και ευκολότερα να γράφουν και να διαβάζουν. Έτσι¹¹ 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,

7. Δες: Lazo, M. G. & Pumfrey, P. D. (1996). Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Reading*, 30 (3), 5-11.

8. Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press. Μάλιστα ορισμένα σχολεία δε διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τεστ φωνολογικής ενημερότητας για να διερευνήσουν ποια παιδιά πρέπει να επαναλάβουν το νηπιαγωγείο.

9. Δες για παράδειγμα 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.

10. 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.

11. Αναφερόμαστε σε σχετική μακροχρόνια έρευνα των 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.

αλλά δε δέχθηκαν παρόμοια άσκηση, υστερούσαν σημαντικά συγκρινόμενα μαζί τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από περιορισμένη ελληνική έρευνα¹² που έδειξε ότι η φωνολογική ενημερότητα των Ελληνοπαίδων μπορεί να ενισχυθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και προτού ακόμη διδαχθούν ανάγνωση και γραφή.

Θα έπρεπε ίσως εδώ να τονισθεί ξανά ότι η *φωνολογική συνειδητοποίηση* καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και δεν περιορίζεται μόνο στον ακουστικό εντοπισμό τμημάτων των λέξεων. Αντίθετα, εκτείνεται από την ανακάλυψη των ορίων των λέξεων μέχρι την πλήρη φωνημική ανάλυση. Είναι λοιπόν φυσικό να μην είναι ισοδύναμη η αξία όλων αυτών, τουλάχιστον όσον αφορά τη θετική τους σχέση με τη μετέπειτα εκμάθηση ανάγνωσης. Από το πλήθος των συνιστωσών της φωνολογικής ενημερότητας πιο σπουδαία φαίνεται¹³ να είναι η συνειδητοποίηση της έννοιας του φωνήματος.

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 /κ/ γράφεις κ) η ευαισθητοποίηση των παιδιών να 'ακούν' τα φωνήματα- με άλλα λόγια να μπορεί το αυτί τους να ξεχωρίσει ποια φωνήματα διαδέχονται το ένα το άλλο σε μια λέξη, π.χ. /κ/, /ο/, /τ/, /α/- αποτελεί πολύτιμη προετοιμασία για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Άλλωστε αξίζει να σημειωθεί ότι η ακοή είναι και ζήτημα συνεχούς άσκησης. Θυμίζουμε το εξασκημένο μουσικό αυτί που δεν ακούει μόνο μελωδίες και μοτίβα, όπως οι περισσότεροι από εμάς, αλλά φθάνει μέχρι και τη νότα.

Επιπλέον, τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να επικεντρώνονται στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα το φωνολογικό. Έτσι, αν ρωτήσεις ένα νήπιο τι κοινό έχει η *πορτοκαλάδα*, με τη *μαρμελάδα* και τη *φασολάδα* κι όλα αυτά με την Ελλάδα και τη βαρκάδα, το πιο πιθανό είναι να σου απαντήσει ότι τα πρώτα τρώγονται, ενώ τα δεύτερα όχι. Είναι περίπου η ίδια περίπτωση όπως όταν τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά

12. Τάφα, Ε. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.

13. Snider, V. (1997). The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 203-211.

θεωρούν τη λέξη *τρένο* ως μια πραγματικά μακριά λέξη¹⁴. Όμως, για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει, εκτός από τη γνώση της σημασίας των λέξεων, γεγονός που το βοηθά να κατανοήσει ό,τι διαβάζει, χρειάζεται να έχει αντιληφθεί ότι, σε γενικές γραμμές, όσα ακούγονται ίδια, γράφονται ίδια. Για παράδειγμα, οι παραπάνω λέξεις είναι προφανές ότι τελειώνουν σε /αδα/, γιαυτό και αναμένεται να γράφονται με τον ίδιο τρόπο. Αν ένα παιδί μπορέσει να ξεφύγει από το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (τι σημαίνει η λέξη) και να περάσει στο φωνολογικό (πώς ακούγεται) θα βοηθηθεί σημαντικά στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Ακόμη και στο ελληνικό νηπιαγωγείο όπου τα νήπια συνυπάρχουν με τα προνήπια στην ίδια τάξη, ένα πρόγραμμα φωνολογικής άσκησης μπορεί να ευεργετήσει και τις δύο ηλικιακές ομάδες. Έχει φανεί¹⁵ ότι η φωνολογική εξάσκηση των παιδιών αξίζει να αρχίσει όσο το δυνατόν νωρίτερα, άρα στα προνήπια και ακόμη νωρίτερα στην ηλικία των δύο και τριών. Αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά, πέντε και έξι χρόνων, ωφελούνται από αυτήν και καλύπτουν ευκολότερα και επιτυχέστερα περισσότερους τομείς. Εκείνο που είναι ίσως το πιο σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο γονείς και νηπιαγωγοί θα προσπαθήσουν να ευαισθητοποιήσουν φωνολογικά τα παιδιά τους. Χαριτωμένα παιδικά τραγουδάκια και χαρούμενα στιχουργήματα για τα μικρότερα παιδιά, συνυπάρχουν μαζί με ευχάριστες φωνολογικές ασκήσεις και δραστηριότητες για τα μεγαλύτερα.

Καταρτίζοντας ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης στο νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται μόνο σε έναν τομέα αλλά περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία ασκήσεων. Αρχίζοντας από δραστηριότητες που αποσκοπούν στην άσκηση της προσοχής σε ήχους του περιβάλλοντος και στην κατανόηση των ορίων των φράσεων και των λέξεων (γνωστή κυρίως ως *λεκτική ενημερότητα*, *word awareness*), συνε-

χίζει με άλλες που ευαισθητοποιούν σε συλλαβές και καταλήξεις, για να φθάσει σε κάποιες που εξασκούν στη δύσκολη *φωνημική διάσπαση και σύνθεση* (ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα, ή σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις). Παιχνίδια με λέξεις, ομοιοκαταληξίες, συλλαβές και φυσικά με φωνήματα έχουν θέση σε παρόμοια προγράμματα. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατηγοροποιούν και να αναγνωρίζουν κοινά φωνολογικά στοιχεία, ενώ ενθαρρύνονται να εξασκούνται και στις τρεις συνιστώσες της φωνολογικής ενημερότητας, συλλαβή, κατάληξη, φώνημα. Έτσι, τα νήπια βοηθούνται να αντιληφθούν ότι ο αρχικός ήχος στη λέξη *σαλιγκάρι*, για παράδειγμα, είναι ίδιος με τον τελικό στη λέξη *πάσα*, κατορθώνουν να 'ακούσουν' /λι/ στη λέξη *σκαλί* και να καταλάβουν ότι το /χ/ προηγείται και το /ο/ ακολουθεί στη λέξη *τρέχω*.

Όπως είναι λοιπόν αυτονόητο όλα ξεκινούν από ένα **παιχνίδι ήχων**. Τα παιδιά καλούνται να προσέξουν και να παίξουν με περισσότερο ή λιγότερο συνηθισμένους ήχους του περιβάλλοντός τους. Μόνο όταν τα νήπια συνηθίσουν να 'ακούν', θα κατορθώσουν να 'ακούσουν' και τα φωνήματα της γλώσσας μας. Μια σειρά ασκήσεων όπου ελέγχεται και εξασκείται η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης του παιδιού σε μια ποικιλία ακουστικών ερεθισμάτων, όσο και αν φαίνονται μακρινές, εξυπηρετούν άριστα τους στόχους της φωνολογικής συνειδητοποίησης. Παρόμοιες δραστηριότητες έχουν κατά καιρούς προταθεί. Αναφέρουμε ενδεικτικά δύο:

*Τι ακούς;*¹⁶ Η νηπιαγωγός μαγνητοφωνεί ήχους από το περιβάλλον, όπως το νερό που τρέχει, ένα μίξερ που δουλεύει, το κουδούνισμα του τηλεφώνου, κ.λπ., και καλεί τα παιδιά να τους ακούσουν και να τους αναγνωρίσουν.

Παραλλαγή του παραπάνω είναι όταν η ίδια η εκπαιδευτικός παράγει κάποιον ήχο που τα παιδιά ακούν με κλειστά μάτια (π.χ. χτυπά το χάρακα στο τραπέζι, σκίζει ένα χαρτί). Αν κάποιο παιδί ισχυρισθεί ότι τον αναγνώρισε, αναλαμβάνει να τον επαναλάβει. Τα άλλα με κλειστά τα μάτια ελέγχουν αν ήταν ο ίδιος και εντοπίζουν την πηγή του.

*Βρες πού κρύβεται το ρολόι*¹⁷. Τα παιδιά κρύβουν μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου ένα ξυπνητήρι από εκείνα που το τικ τακ είναι ιδιαίτερα δυνατό.

14. Δες: Papandropoulou, I. B. (1978). An experimental study of children's ideas about language. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds). *The Child's Conception of Language* (pp. 55-64). Berlin: Springer-Verlag.

15. Δες τον προβληματισμό που εκφράζεται στο: Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 488-503.

16. Dehaven, E. P. (1988). *Teaching and Learning the Language Arts*. Illinois: Scott, Foresman & Company.

17. Η συγκεκριμένη άσκηση ήδη έχει χρησιμοποιηθεί σε πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης των νηπίων. Δες: Frost, J. & Lonngaard, A. (1995). *Language games for the reinforcement of language awareness*. Translated by D. Fielker. Unpublished.

Ένα νήπιο που δεν έχει δει την κρυψώνα προσπαθεί να προσδιορίσει από πού ακούγεται ο ήχος του, να κατευθυνθεί προς αυτόν και να ανακαλύψει το κρυμμένο ξυπνητήρι.

Στη συνέχεια σειρά έχει η λέξη και τα όριά της, αφού και αυτή¹⁸ δυσκολεύει τα παιδιά. Εξαιτίας της συνεχούς ροής του προφορικού λόγου και της συνεχφοράς των λέξεων σε αυτόν, τα νήπια δυσκολεύονται να αποφανθούν για το πού σταματά η μια και πού αρχίζει η επόμενη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η περίπτωση ουσιαστικού συνοδευόμενου από άρθρο και εγκλιτικό (π.χ. *το μωρό μου*), όπου η συνειδητοποίηση των ορίων των λέξεων καθίσταται ιδιαίτερα δυσχερής ακόμη και για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Γνωστές ασκήσεις¹⁹ που αποσκοπούν στην κατανόηση των ορίων των λέξεων είναι:

Η ξεχασμένη λέξη. Η νηπιαγωγός σε μια σειρά επαναλήψεων μιας συγκεκριμένης πρότασης ξεχνά κάθε φορά και μια διαφορετική λέξη, την οποία καλούνται να εντοπίσουν τα παιδιά. Π.χ. *Σήμερα είναι Δευτέρα, γίνεται Σήμερα Δευτέρα, Σήμερα είναι, είναι Δευτέρα*

Τα ραβδάκια. Τα παιδιά τοποθετούν στο πάτωμα τόσα ραβδάκια όσα και οι λέξεις της πρότασης που εκφωνεί η νηπιαγωγός. Κάθε φορά που ακουμπούν ένα καινούργιο ραβδάκι, αναφέρουν ποια συγκεκριμένη λέξη αντιπροσωπεύει.

Αφήνοντας τις λέξεις, τα νήπια ασκούνται και στην συνειδητοποίηση της **συλλαβής**. Τα παιδιά εντοπίζουν συγκεκριμένες συλλαβές μέσα σε ορισμένες λέξεις (π.χ. "Στη λέξη μαχαίρι ή στη λέξη πεπόνι ακούς /μα/;", βρρίσκουν λέξεις που να αρχίζουν, να τελειώνουν ή να περιέχουν δεδομένες συλλαβές (π.χ. "Πες μου λέξεις που να έχουν /κα/"), ή αντικαθιστούν συλλαβές (π.χ. "Ποια λέξη έχεις αν στη θάλασσα αλλάξεις το /θα/ με /χα/").

Πολύ συχνά τα νήπια προσπαθούν να χωρίσουν λέξεις σε συλλαβές. Όταν τα νήπια 'συλλαβίζουν' τις λέξεις δεν απαιτούμε να τηρηθούν αυστηρά οι κανόνες συλλαβισμού. Έτσι, δεν αντιδρούμε όταν ο Γιώργος χωρίζει το όνομά του *Γιώργος*, παρά την υπόδειξη της επίσημης γραμματικής ότι το /ρ/ πηγαίνει με την πρώτη συλλαβή επειδή δεν αρχίζει ελληνική λέξη από αυτό. Παρό-

μοιες ασκήσεις λαμβάνουν χώρα συχνά στο νηπιαγωγείο. Είναι γνωστή η πρακτική όπου τα νήπια προφέρουν συλλαβιστά, συνήθως τα ονόματά τους, κρατώντας το ρυθμό με παλαμάκια ή με χτυπήματα στο ταμπουρίνο. Αναφέρουμε σχετική γνωστή άσκηση:

Το βιβλίο των χειροκροτημάτων²⁰. Τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού δημιουργούν ένα *Βιβλίο χειροκροτημάτων* όπου σε διαφορετικές σελίδες η νηπιαγωγός σημειώνει έναν διαφορετικό αριθμό κτυπημάτων. Τα νήπια αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν αντικείμενα που οι αντίστοιχες λέξεις τους αριθμούν ισάριθμες συλλαβές. Για παράδειγμα σε μια σελίδα με τον αριθμό τρία, τα νήπια ζωγραφίζουν ένα κα-ρά-βι, μια κα-μή-λα, ένα τε-τρά-διο και μια κα-ρέ-κλα.

Βέβαια, όπως καθένας είναι εύκολο να παρατηρήσει, τα νήπια τα καταφέρνουν καλύτερα με τις λέξεις ή με τις συλλαβές, ενώ δυσκολεύονται αρκετά **στα φωνήματα**²¹. Όμως, στην κατάρτιση ενός προγράμματος φωνολογικής εξάσκησης ποτέ δε σταματάμε στην εύκολη συλλαβή, αλλά οφείλουμε να περιλαμβάνουμε και αρκετές, 'δύσκολες', ασκήσεις φωνημάτων. Και αυτό γιατί σχετικές έρευνες²² έδειξαν ότι η μετέπειτα πρόοδος στην ανάγνωση συνδέεται κυρίως με τη συνειδητοποίηση του φωνήματος. Έτσι, όπως σαφώς διακηρύσσει ο Adams, "αν τα παιδιά δεν αντιληφθούν την έννοια και τη φύση του φωνήματος, θα αποτύχουν στην εκμάθηση ανάγνωσης"²³.

Η συνειδητοποίηση της λέξης και της συλλαβής κατακτιέται από τα παιδιά χωρίς την ανάγκη ιδιαίτερης 'διδασκαλίας', μέσω της επαφής τους με τον προφορικό λόγο της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ζουν, κάτι που δε συμβαίνει με το φώνημα.

Όμως, για αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπως είναι το ελληνικό, στα οποία, παρά τις εξαιρέσεις, τα γράμματα αντιστοιχούν σε φωνήματα (π.χ. το γράμ-

20. Frost, J. & Lonnegard, A. (1995). *Language games for the reinforcement of language awareness*. Translated by D. Fielker. Unpublished.

21. Παρόλο που τα παιδιά δυσκολεύονται με τα φωνήματα, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι ακόμη και τα νήπια, που και ανάγνωση δεν έχουν διδαχθεί και σε πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης δεν έχουν υποβληθεί, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα φωνήματα. Δες: "Lieberman, I. Y. & Lieberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-77. "Lundberg, I. & Høien, T. (1990). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of Educational Research* 34, 231-240.

22. Δες για παράδειγμα: Lundber, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

23. Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press, σελ. 332.

18. Για περισσότερα δες: Α. Α. Γιαννικοπούλου (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης, σελ. 53-55.

19. Οι ασκήσεις αποτελούν τις δύο ενδεικτικές που προτείνονται στο βιβλίο της νηπιαγωγού Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο (ΟΕΔΒ), σελ. 282-283.

μα φ στο φώνημα /φ/) η συνειδηση του φωνήματος είναι πολύ πιο σημαντική από εκείνη της συλλαβής. Αν το παιδί αντιληφθεί, 'ακούσει', ότι οι λέξεις *κότα, καρτέλα, κουτί, κερύ, κύμα* έχουν κοινό πρώτο φώνημα (το /κ/), τότε εύκολα θα καταλάβει ότι αυτές οι λέξεις, όταν γράφονται, θα αρχίζουν με το ίδιο γράμμα.

Μόνο αν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν την έννοια του φωνήματος είναι δυνατόν να κατανοήσουν και την έννοια του γράμματος που δείχνει να τα μεπερδεύει πολύ περισσότερο από τους αριθμούς. Και αυτό γιατί, ενώ οι αριθμοί εκφράζουν ποσότητες, τα γράμματα δεν έχουν καμία άλλη σημασία εκτός της αναπαράστασης των ήχων της γλώσσας.

Μάλιστα έχει δείχθει²⁴ ότι ασκήσεις (δες *Τα ρομπότ και Ο Αλή Μπαμπά και οι σαράντα κλέφτες*) που στοχεύουν στη φωνημική σύνθεση και διάσπαση²⁵ κυρίως επηρεάζουν την αναγνωστική πρόοδο των παιδιών και καλό είναι να λαμβάνουν χώρα και στο νηπιαγωγείο. Φυσικά οι ασκήσεις σύνθεσης είναι σίγουρα λιγότερο απαιτητικές από εκείνες της ανάλυσης και μπορούν να 'δουλεύουν' ευκολότερα και συχνότερα στο νηπιαγωγείο.

Βέβαια, ειδικά για αυτές τις δύσκολες ασκήσεις²⁶ ισχύει περισσότερο η αμοιβαιότητα της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική συνειδητοποίηση και την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Δηλαδή, η φωνολογική ευαισθητοποίηση επηρεάζει θετικά την εκμάθηση ανάγνωσης, αλλά και αυτοί που ήδη γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν μπορούν να ασχοληθούν επιτυχέστερα με τέτοιου είδους ασκήσεις.

Ακόμη και οι ασκήσεις αντικατάστασης φωνημάτων²⁷ (π.χ. "Πες κλώσσα αλλάζοντας το /κ/ με /γ/"), όσο δύσκολες²⁸ και αν είναι, αξίζει τον κόπο να δο-

θούν ακόμη και σε νήπια, αφού συμβάλλουν σημαντικά στη φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών. Μάλιστα η νηπιαγωγός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, ώστε παρά τη δυσκολία τους, να είναι σε θέση να τις προσπαθήσουν και μάλιστα με επιτυχία (δες για παράδειγμα την άσκηση *Αινίγματα*).

Άλλη μια κατηγορία 'δύσκολων' ασκήσεων είναι εκείνες που απαιτούν απάλειψη του πρώτου φωνήματος (π.χ. "Τι θα γίνει το *παλάτι* αν χάσει το /π/;"). Παρά τη δυσκολία τους όμως, σχετικές έρευνες²⁹ έδειξαν ότι πεντάχρονα και τετράχρονα παιδιά που στην αρχή, όπως ήταν αναμενόμενο, είχαν πολύ μικρές επιτυχίες, με την εξάσκηση, ακόμη και τα μικρότερα από αυτά, παρουσίασαν βελτίωση με ιδιαίτερα γοργούς ρυθμούς.

Φυσικά εννοείται ότι η επιτυχία ενός προγράμματος φωνολογικής άσκησης δεν απαιτεί την επίτευξη πλήρων φωνημικών αναλύσεων από τα παιδιά. Ακόμη και αυτός ο εντοπισμός των φωνημάτων σε μια λέξη (π.χ. "Ακούς /α/ στη λέξη *καρπούζι* και πού;") φάνηκε³⁰ να είναι το ασφαλέστερο κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής πορείας των παιδιών.

Στη φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών ιδιαίτερα βοηθά η επαφή τους, από τα βρεφικά τους ακόμη χρόνια, με παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά σλόγκαν, λεκτικά παιχνίδια. Η συμβολή όλων των παραπάνω στη μετέπειτα σχολική τους πρόοδο έχει ελεχθεί και πιστοποιηθεί και από σχετικές έρευνες³¹. Έτσι βεβαιώνεται ότι τα παιδιά που στην ηλικία των τριών γνώριζαν παιδικά τραγουδάκια, αντιλαμβάνονταν καλύτερα και πληρέστερα τη φωνολογική φύση της γλώσσας, πολλαπλασιάζοντας έτσι

24. O' Connor, R., Slocum, T., & Jenkins, J. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 202-217. Μάλιστα οι ίδιοι προτείνουν ότι επειδή εκείνο που προέχει είναι η πρόληψη των αναγνωστικών προβλημάτων και όχι η θεραπεία τους, και επειδή ο καιρός που έχουμε στη διάθεσή μας πριν την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας είναι λίγος, καλό είναι να αποφεύγονται άλλες χρονοβόρες φωνολογικές ασκήσεις, και παρόμοια προγράμματα να περιορίζονται μόνο σε ασκήσεις φωνημικής διάσπασης και σύνθεσης, αφού αυτές μόνες τους είναι σε θέση να επιφέρουν τα ίδια θεματικά αποτελέσματα με όλες τις υπόλοιπες.

25. Οι ασκήσεις φωνημικής σύνθεσης και οι ασκήσεις φωνημικής διάσπασης είναι εξίσου απαραίτητες για τη φωνολογική ευαισθητοποίηση και τη μετέπειτα αναγνωστική πρόοδο των παιδιών. Δες σχετικά Torgesen, J., Morgan, S., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 364-370.

26. Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merill Palmer Quarterly*, 33 (3), 283-319.

27. Calfee, R., Lindamood, P., & Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.

28. Γενικά οι φωνολογικές ασκήσεις διακρίνονται σύμφωνα με τον Adams (*Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press, 1990) σε πέντε επίπεδα δυσκολίας: 1) Κατάληξη (αναγνώριση ζευγαριών ομοιοκατάληκτων λέξεων ή εύρεση ομοιοκατάληκτων λέξεων) 2) Ασκήσεις εντοπισμού (εντοπισμός λέξεων που είναι ίδιες ή διαφορετικές στην αρχή, τη μέση, το τέλος) 3) Ασκήσεις σύνθεσης (εύρεση της λέξης όταν οι συλλαβές ή τα φωνήματα που την απαρτίζουν προφέρονται χωριστά) 4) Ασκήσεις φωνημικής ανάλυσης (ανάλυση της λέξης στα φωνήματα που την απαρτίζουν) 5) Ασκήσεις χειρισμού φωνημάτων (εύρεση της λέξης που προκύπτει όταν ορισμένα φωνήματα προστίθενται, αφαιρούνται ή αλλάζουν θέση).

29. Δες: Content, A., Kolinsky, R., Morais, J. & Bertelson, P. (1986). Phonemic segmentation in prereaders. Effects of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42 (1), 49-72. Βέβαια αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλές ενδοατομικές διαφορές ανάμεσα στα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά. Έτσι ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση και άλλα σχεδόν ανύπαρκτη.

30. Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.

31. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο έρευνες των Bryant & Bradley *Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems. Psychology and Education*. Oxford: Oxford University Press. Goswami & Bryant (Goswami, U. C. & Bryant, P., 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove:

τις πιθανότητες επιτυχούς εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο. "Όταν οι γονείς τραγουδούν παιδικά τραγουδάκια στα παιδιά τους, φυσικά δεν έχουν στο μυαλό τους τη μελλοντική τους πρόοδο στην ανάγνωση και τη γραφή. Όμως οι έρευνές μας έδειξαν σαφώς ότι αυτή τους η γνώση μπορεί να παίξει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη σωστή προετοιμασία των παιδιών για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής"³². Μάλιστα η θετική συνάφεια ανάμεσα στη γνώση παιδικών στιχουργημάτων στην ηλικία των τριών και της μετέπειτα αναγνωστικής τους πρόοδου παρατηρήθηκε³³ σε παιδιά που διέφεραν μεταξύ τους στη νοημοσύνη, το λεξιλόγιο και την κοινωνική τάξη.

Αξιίζει να αναφερθεί ότι ορισμένα κείμενα, λαϊκά ή επώνυμων δημιουργών, ενδέχεται να λειτουργήσουν ως φωνολογικές ασκήσεις.

Έτσι, *Ο κύριος Ανάποδος* του Roger Hargreaves (*Modern Times*, 1997) που εκφέρει όλες του τις προτάσεις ανάποδα, δηλαδή από το τέλος προς την αρχή (π.χ. "Δωμάτιο ένα ήθελα θα!") αποτελεί μια άριστη εξάσκηση για τα όρια των λέξεων. Ιδιαίτερα αν η νηπιαγωγός υιοθετήσει την υπόδειξη της τελευταίας σελίδας και ενθαρρύνει τα παιδιά να πουν κάτι ανάποδα.



Ακόμη και οι γλωσσοδέτες, όπου οι έντονες παρηχήσεις καθιστούν εύκολη την αναγνώριση ενός φωνήματος, προσφέρονται ως κατεξοχήν φωνολογικά παιχνίδια.

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

Και τα δύο χαριτωμένα βιβλία της Παμπούδη 'Με το άλφα με το βήτα' (Κέδρος, 1993) και '24 παραμύθια για γέλια και για γράμματα' (Libro, 1993), όπου περιλαμβάνουν ποιήματα και πεζά αντίστοιχα και για τα εικοσιτέσσερα γράμματα της αλφαβήτας, δημιουργούν ευχάριστα ξαφνιάσματα παρηχήσεων.

32. Bryant, P.E., Bradley, L., McLean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, σελ. 425.

33. Bryant, P.E., Bradley, L., McLean, M., & Crossland, J. (1989), όπ. π., 407-428.

Το στριμμένο το σκουλήκι
μέσα στη σαπυνοθήκη
πλένει ένα σαλιγκάρι
με σαπούνη και σφουγγάρι!
"Στάσου" λέει "κι είσαι χάλια"
μες στη σκόνη, μες στα σάλια...
Στάσου, σαματά μην κάνεις
δε σε σκούπισα ακόμα.
Μη στριγκλίζεις, θα σου μπουνε
σαπουνάδες μες στο στόμα!"

Από το σύνολο των σχετικών βιβλίων και η σειρά *Παραμύθια Ντορεμίθια*³⁴ και κυρίως το βιβλίο *Ένα φτυάρι στον Άρη* του Ευγένιου Τριβιζά, όπου ο συγγραφέας παίζει με την κατάληξη /-αρι/ και όσες λέξεις τελειώνουν με αυτή, συντροφεύει τα νήπια σε ευχάριστα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας. Φυσικά προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν όλα τα παιδικά ποιήματα που έχουν ομοιοκαταληξία.

Εκτός όμως από τα κείμενα που ευαισθητοποιούν στην ύπαρξη ενός φωνήματος, ή εκείνα που παίζουν με τις καταλήξεις, στο εμπόριο κυκλοφορούν και άλλα βιβλία που αποτελούν ευχάριστες εκπλήξεις αφαίρεσης αρχικού φωνήματος ή διάσπασης λέξεων. Έτσι για παράδειγμα η χαριτωμένη ιστορία της Μ. Βαλέτα-Βασιλειάδου *Μια λάθος λέξη* (Γνώση, 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, αποτελούν κείμενα που βοηθούν τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου να προσέξουν το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας. Παρόμοια αποτελέσματα έχει και το γνωστό παραμύθι του Ντιμίτερ Ινκιοφ *Η κούκλα που ήθελε ν' αποκτήσει ένα μωρό* (Γατάκης, 1984). Σε αυτό, μια σειρά από ρώσικες κούκλες κρύβουν μέσα τους από ένα μωρό η καθεμία, ξεκινώντας από τη Μάνουσκα και προχωρώντας στην Άνουσκα, και στην κόρη της τη Νούσκα για να καταλήξουν στο μικρό Κα που λόγω φύλου δεν είναι δυ-

34. Η σειρά έχει εκδοθεί από τα Ελληνικά Γράμματα και περιλαμβάνει τα βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά: Ποτέ μη γαργαλάς ένα γορίλα (εικ. Σοφία Φόρτωμα), Ποιος έκανε πιπί στο Μισοισπή (εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο), Όταν είναι να φύγει το τρένο (εικ. Ράνια Βαρβάκη), Ένα φτυάρι στον Άρη (εικ. Βάλλυ Λιάπη). Ακόμη και η άσκηση 'Σκέψου' που προτείνεται στο τελευταίο βιβλίο αποτελεί άριστο φωνολογικό παιχνίδι. Π.χ. "Τι έγινε όταν δυο αστροναύτες έχασαν στη Σελήνη ένα ματτάκι;". Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά προτρέπονται να βρουν ομοιοκαταληκτικές λέξεις και να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες.

νατόν να κυοφορήσει. Καθώς οι κούκλες ανοίγουν για να αποκαλύψουν η μία την άλλη, το όνομα της καθεμιάς προκύπτει από την αρχική λέξη *ΜΑΝΟΥΣΚΑ* με τη σταδιακή αφαίρεση φωνημάτων/ γραμμάτων.

Αξίζει ακόμη να αναφέρουμε και το γνωστό ποίημα της Άλκηστης από τη συλλογή *Μανταλάκια στην απλώστρα ποιήματα στη σιδερώστρα* (εκδ. Άλκηστις), που αποτελεί ευχάριστη άσκηση συλλαβισμού.

Δύο σου στην αράδα

φτιάξανε μια σουσουράδα

δύο σου κι ένα ρο

φτιάξαν ένα σουσουρο!

Δύο σου μια σουσού

μια ντομάτα, ένα σου, ένα πα μία ντοματόσουπα!

σου και μα και δα, πίνω μια σουμάδα.

σου και σα και μι, μ' αρέσει το σουσάμι.

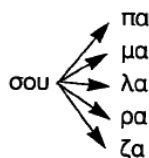
σου και λου και πι, δες σουλούπι!

σου και ρου και πο, είναι σουρούπο!

σου και γιας, ένας σουγιας

σου και δαν, απ' το Σουδάν.

σου...τ!!



Άσκηση πλήρους φωνημικής ανάλυσης αποτελεί και το γνωστό τραγουδάκι *Ο ψύλλος μας ο φίλος μας* που ακούγεται με αρκετή επιτυχία σε πολλά ελληνικά νηπιαγωγεία.

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψύλλος³⁵

Μας αρέσει ο ψύλλος μας κι ας μην είναι φίλος μας

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψύλλο

Μας αρέσει ο ψύλλο μας κι ας μην είναι φίλο μας

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψύλλ

Μας αρέσει ο ψύλλ μας κι ας μην είναι φίλ μας

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψύ

Μας αρέσει ο ψύ μας κι ας μην είναι φί μας

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας ψ

Μας αρέσει ο ψ μας κι ας μην είναι φ μας

Στο πάτωμα της τάξης μας υπάρχει ένας

Μας αρέσει ο κι ας μην είναι

35. Σημειώνεται ότι κάθε στίχος τραγουδιέται δύο φορές.

Επίσης θα ήταν χρήσιμο σε παρόμοια προγράμματα να συμπεριλάβουμε και την ανάγνωση *Βιβλίων Αλφαβήτας* (*ABC Books* σύμφωνα με τον αγγλικό όρο). Σε αυτήν την κατηγορία δεν κατατάσσουμε τα γνωστά μας σχολικά αναγνωστικά, αλλά μια σειρά από εικονογραφημένα βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο και αναλαμβάνουν να γνωρίσουν στα παιδιά τα γράμματα, σε αλφαβητική σειρά, με τη βοήθεια χαρακτηριστικών λέξεων που αρχίζουν από αυτά. Εκτός από εκείνα που εισάγουν σε κάθε σελίδα τους ένα γράμμα και παραθέτουν την εικόνα ενός ή περισσότερων αντικειμένων που αρχίζουν από αυτό (π.χ. Α, αγελάδα. Β, βάτραχος), υπάρχουν και μια σειρά από άλλα που διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους και, ορισμένες φορές, και για τη λογοτεχνική τους αξία. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα προαναφερθέντα βιβλία της Παμπούδη, το *Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες* του Τριβιζά (Ελληνικά Γράμματα, 1998), τις *Ιστορίες απ' τη χώρα της Άλφα Βήτα*, της Λόλας Τριάντου (Δελφίνι, 1995) και το *ΑλφαΒήτα Χάχανα* της Σοφίας Μαντουβάλου (Καστανιώτης, 1996).

Η ανάγνωση βιβλίων Αλφαβήτας στα νήπια φάνηκε³⁶ να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στη συνειδητοποίηση του φωνήματος όσο και στην εκμάθηση των αντίστοιχων γραμμάτων. Σε αντίθεση με τα εικονογραφημένα βιβλία ιστοριών, όπου συνήθως το κείμενο είναι αρκετά μεγάλο και γραμμένο με τρόπο ομοιόμορφο, στα βιβλία Αλφαβήτας η εκτύπωση και η εικονογράφηση αποσκοπούν στον τονισμό των γραμμάτων. Πολύ σημαντικό ρόλο στην προβολή των γραμμάτων παίζει και η απουσία αξιοπρόσεκτης πλοκής. Αντί της ενδιαφέρουσας ιστορίας των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, τα βιβλία Αλφαβήτας υποτάσσουν το κείμενό τους στον πρωταρχικό σκοπό τους, τη γνωριμία με τα γράμματα. Η κυρίαρχη θέση των γραμμάτων -μέγεθος, θέση, κείμενο- βοηθά τα νήπια να αντιληφθούν σαφέστερα την έννοια του φωνήματος, του γράμματος καθώς και τις μεταξύ τους αντιστοιχίες (π.χ. το φώνημα /κ/ αντιστοιχεί στο γράμμα Κκ), κάτι που τα προετοιμάζει καλύτερα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Αξίζει εδώ να τονισθεί ότι η ανάγνωση παρόμοιων βιβλίων δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη, μια και πολλά παιδιά αυτής της ηλικίας δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι ακριβώς τους λέμε όταν τα διαβεβαιώνουμε ότι η γάτα αρχίζει με /γ/. Αγκιστρωμένα στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας τούς είναι αρκε-

36. Murray, B., Stahl, S., & Ivey, G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 307-322.

τά δυσχερές³⁷ να περάσουν στο φωνολογικό. Ίσως, όπως έχει υποστηριχθεί³⁸, η υιοθέτηση σαφέστερων εκφράσεων -π.χ. "Το γ σου δείχνει ότι θα πεις γγγγγ στην αρχή της λέξης γγάτα"- διευκολύνει τα πράγματα.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να απαγκιστρωθούν από τη σημασία και να 'ακούσουν' και τους ήχους της γλώσσας μας, στιχουργήματα, όπως τα λαχνίσματα, που αποτελούν φωνολογικά παιχνίδια χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο, συντελούν σε αυτό. Ποιο παιδί θα μπορούσε να βρει νόημα σε λαχνίσματα όπως:

Α μπε μπα μπλομ του κίθε μπλομ
α μπε μπα μπλομ του κίθε μπλομ
μπλιμ μπλομ

Αμ στραμ νταμ, πίκι, πίκι, ραμ,
πούρι πούρι ραμ,
αμ στραμ νταμ!

Ίσως δεν θα ήταν ιδιαίτερα τολμηρό αν τα νήπια έρχονταν σε μια πρώτη επαφή με το κίνημα του λεττριισμού³⁹, που ευνοεί κάθε παραβίαση του σημασιολογικού πεδίου της γλώσσας, και παίζει με τη κρυμμένη μουσική των ήχων. Ως χαρακτηριστικό δείγμα του κινήματος παραθέτουμε το σονέτο του Λαπαθιώτη *Βάο, Γάο, Δάο*:

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

Σούβεροδα στ' αλικοπα σουνέκια
μέσ' στ' άλινα που δεν εσιβονεί
βαρίλωσα σ' ακόμορα κουνέκια.

Κι ανέδοντας έν' άκονο λαβίνι
που ραδαγοπαλούσε τον αλιό
σινέρωσα τον άβο του ραβίνι,
σ' έν' άφορο δαμένικο ραλιό.

Και λαδαμποσαλώντας την ονή,
καράμπωσα το βούλινο διράνι,
σαν άλιφο τουνέσι που κιράνει...

Εκτός όμως από τα ακατανόητα στιχουργήματα που πραγματικά λατρεύουν τα παιδιά, και παιχνιδόλεξα όπως εκείνα της Χορτιάτη, που ακροβατούν, με ιδιαίτερη επιτυχία, ανάμεσα στο φωνολογικό και το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, θα ήταν καλό να ακουστούν:

37. Παρόλο που τα παιδιά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τον τρόπο που ακούγεται μια λέξη από τη σημασία της, με άλλα λόγια να ξεφύγουν από το σημασιολογικό επίπεδο και να επικεντρώσουν στο φωνολογικό, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν είναι αδύνατο. Ερευνητικά δεδομένα μας βεβαιώνουν ότι από την ηλικία ακόμη των τριών τα παιδιά είναι σε θέση να επιχειρήσουν σε περιορισμένη έκταση κάτι τέτοιο. Δες: Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3year - old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.

38. Yaden, D. B., Smolkin, L. B. & MacGillivray, L. (1993). A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. *Journal of Reading Behavior*, 25, 43-68.

39. Για περισσότερα δες: Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). *Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, σελ. 83-87.

Αν τα λίπη
φέρνουν λύπη
τότε λίπος
ας μου λείπει
το λοιπόν και τα λοιπά
ούτε τρώω λιπαρά
μήτ' ακούω λυπητερά⁴¹

Το "πε" από το πέλαγος
το φάγανε τα ψάρια
και ξεπηδάει ένας λαγός
με φτερωτά ποδάρια⁴⁰

Κρίνοντας την επιτυχία ενός προγράμματος φωνολογικής άσκησης, δεν θα πρέπει να έχουμε την παράλογη απαίτηση, ότι με το τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παιδιά θα είναι σε θέση να κάνουν πλήρεις φωνημικές αναλύσεις. Δίνοντας δηλαδή στα νήπια τη λέξη γάτα να είναι σε θέση να μας πουν /γ/, /α/, /τ/, /α/. Άλλωστε, μπορεί η φωνολογική συνειδητοποίηση να είναι προϋπόθεση εκμάθησης της ανάγνωσης αλλά συνάμα, σύμφωνα με έρευνες⁴², αποτελεί και επακόλουθο. Με απλά λόγια αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο τα παιδιά που έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό συνειδητοποιήσει το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας πριν διδαχθούν ανάγνωση μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά και το αντίστροφο. Τα παιδιά που ήδη έχουν μάθει να διαβάζουν προβαίνουν σε πληρέστερες φωνημικές αναλύσεις. Γιαυτό όχι μόνο οι ικανοί αναγνώστες, αλλά ακόμη και τα παιδιά που τώρα αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή, τα καταφέρνουν καλύτερα από εκείνα που δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν⁴³.

Το παιδί ξεκινά τη διαδικασία της εκμάθησης ανάγνωσης έχοντας ήδη συνειδητοποιήσει σε κάποιο βαθμό τη φωνολογική φύση της γλώσσας. Όμως, καθώς η διαδικασία προχωρά και ο μαθητής αντιμετωπίζει καινούργιες μαθησιακές προκλήσεις, βελτιώνει, τροποποιεί, πολλαπλασιάζει, τελειοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Έτσι, η φωνολογική ενημερότητα δείχνει να ακολουθεί μια αμφίδρομη πορεία που διευκολύνει μεν την εκμάθηση της ανάγνωσης, όταν προϋπάρχει αυτής, αλλά συγχρόνως βελτιώνεται συνεχώς με

40. Θ. Χορτιάτη (1994). *Ο Αλέξης ο Παλαβολέξης*. Λωτός.

41. Θ. Χορτιάτη (1988). *Παιχνιδόλεξα*. Καμπανάς.

42. *Read, C., Zhang, Y, Nie, H & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, 24, 31-44. *Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92. *Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331. *Perfetti, C., Beck, I., Bells, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

43. Δες: Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.

την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού.

Όπως έγινε λοιπόν φανερό από τα προηγούμενα, η πλήρης φωνημική ανάλυση των λέξεων από παιδιά του νηπιαγωγείου δεν είναι δυνατή. Θα έπρεπε όμως εδώ να σημειωθεί ότι, εκτός από αδύνατη, παρόμοια ευαισθητοποίηση είναι μάλλον και ανεπιθύμητη. Τα παιδιά καλό είναι να ευαισθητοποιηθούν μόνο σε όσα φωνήματα δηλώνονται στα ελληνικά⁴⁴ με γράμματα. Για παράδειγμα, τα διπλά γράμματα ψ και ξ στην πραγματικότητα προέρχονται από δύο φθόγγους /κσ/ και /πσ/ αντίστοιχα. Γιαυτό και εκπαιδευτικοί αναφέρουν περιπτώσεις παιδιών που, όταν τους ζητήθηκαν λέξεις που να αρχίζουν από /κ/, είπαν, με κάπως επιτηδευμένη προφορά, *ξύλο* /κκσίλο/, *ξύνω* /κκσίνο/. Ακόμη, υπάρχουν λέξεις όπου το φώνημα ακούγεται καθαρά στον προφορικό λόγο, αλλά δε δηλώνεται στο γραπτό. Για παράδειγμα, λέμε /χοργίο/ αλλά γράφουμε *χωριό*, χωρίς γάμα, αν και στον προφορικό λόγο το /γ/ είναι σίγουρα εκεί. Ίσως γιαυτό -σε αυτήν την περίπτωση σίγουρα συμβάλλουν και οι δύο ετυμολογικές της εκδοχές- η λέξη *καινούργιος* παρουσιάζεται γραμμένη με δύο τρόπους, *καινούργιος* αλλά και *καινούριος*.

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται συνήθως είναι αν η 'διδασκαλία' των φωνημάτων πρέπει να γίνεται ανεξάρτητα από τα αντίστοιχα γράμματα ή παράλληλα. Αν και δεν απαιτείται η παρουσίαση των γραμμάτων⁴⁵, σχετικές έρευνες⁴⁶ έχουν δείξει ότι όπου οι φωνημικές ασκήσεις συνοδεύονται και από την επίδειξη και ενδεχομένως 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.

44. Παρόμοιες περιπτώσεις υπάρχουν και στην αγγλική, γιαυτό και το αίτημα είναι να μάθουν τα παιδιά όσους από τους ήχους αντιπροσωπεύονται στο σύστημα της γραπτής τους γλώσσας και όχι αυτούς που αγνοούνται. Δες: Treiman, Rebecca (1985). Phonemic awareness and spelling: Children's judgments do not always agree with adults'. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 182-201.

45. Όχι μόνο τα νήπια που μιλούν την αγγλική ως μητρική γλώσσα αλλά και ακόμη και τα γερμανόφωνα μπορούν να βελτιώσουν το βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησής τους χωρίς να 'διδάχθουν' καθόλου τα γράμματα δηλαδή σε καθαρώς προφορικό επίπεδο και χωρίς τη συνδρομή του γραπτού λόγου. Δες: Naslund, J. C. & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge, phonological skills and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 30-59.

46. Για μια επισκόπηση των σχετικών ερευνών δες: 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.

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής ευαισθητοποίησης των νηπίων μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένο ακόμη και αν δεν συμπεριλαμβάνει την εξάσκηση των μικρών μαθητών του νηπιαγωγείου σε καθένα από τα φωνήματα της γλώσσας μας. Με άλλα λόγια, η νηπιαγωγός δεν είναι υποχρεωμένη να 'δουλέψει' όλα τα φωνήματα, αφού οι σχετικές έρευνες⁴⁷ μάς πληροφορούν ότι τα νήπια έχουν τη δυνατότητα, αν συνειδητοποιήσουν την έννοια του φωνήματος, ασκούμενα σε ορισμένα από αυτά (αν καταλάβουν, για παράδειγμα, ότι η λέξη *κότα* αρχίζει από /κ/ κι όχι από /κο/) να γενικεύσουν αυτή τους την κατάκτηση και όσον αφορά άλλα φωνήματα (π.χ. ότι η λέξη *πόδι* αρχίζει από /π/ κι όχι από /πο/).

Προσοχή χρειάζεται επίσης και το ζήτημα της ορολογίας. Η νηπιαγωγός αναρωτιέται κατά πόσον οφείλει να μιλήσει χρησιμοποιώντας τους σωστούς όρους *φώνημα*, *γράμμα* κ.λπ. ή αν θα ήταν προτιμότερο να τους αντικαταστήσει με άλλους, όπως για παράδειγμα *φωνούλα*. Ειδικά για τον όρο *φωνούλα*, σημειώνουμε ότι σχετική έρευνα⁴⁸ τον κατατάσσει ανάμεσα στους πλέον δυσνόητους όρους της ανάγνωσης, με το σύνολο σχεδόν των παιδιών να μην κατανοεί σε τι ακριβώς αναφέρεται. Αξίζει επίσης να ειπωθεί ότι όχι μόνο τα νήπια αλλά και μεγαλύτερα παιδιά που φοιτούν στην πρώτη και τη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου δεν κατανοούν σαφώς την ορολογία της ανάγνωσης και δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον όρο *συλλαβή*, *πρώτο και τελευταίο γράμμα*, *κεφαλαίο*, *μικρό*, κ.ά.⁴⁹. Αν και δεν είναι απαραίτητο η νηπιαγωγός να αναφέρει όρους, εντούτοις, αν αυτό χρειασθεί, καλό είναι να προτιμά τη σωστή ορολογία.

Θα άξιζε τον κόπο το νηπιαγωγείο να ενημερώνει και τους γονείς για την αξία της φωνολογικής ενημερότητας και να ζητά τη συνδρομή τους ώστε παρόμοια παιχνίδια να συνεχίζουν και στο σπίτι. Κάτι τέτοιο θα προσφέρει σημαντική βοήθεια ιδιαίτερα σε εκείνα τα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο. Όμως και σε αυτή την περίπτωση η δυσκολία συνίσταται στο γεγονός ότι σε παρόμοια καλέσματα ανταποκρίνονται με μεγάλη προθυμία οι γονείς εκείνοι των οποίων τα παιδιά τους λιγότερο το έχουν ανάγκη.

47. Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 104-111.

48. Παντελιάδου, Σ. & Χεπάκη, Τ. (1995). Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. *Γλώσσα*, 37, 21-39.

49. *Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18-20. *Fjalkow, E. (1992). Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: Η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής. Στο Ανθουλιός, Τ. (Επιμ.) *Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση*. Ελληνικά Γράμματα.

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συγκαταλέγονται το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το φύλο του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί⁵⁰ ότι τα κορίτσια και στον τομέα αυτό τα καταφέρνουν καλύτερα από τα αγόρια. Ίσως κάτι τέτοιο να σχετίζεται με μια γενικότερη υπεροχή των κοριτσιών σε θέματα γλώσσας, καθώς και στους γρηγορότερους ρυθμούς ωρίμανσής τους. Ειδικά τώρα για το επίπεδο της οικογένειας, φάνηκε⁵¹ να υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα σε αυτό και τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών τους, με τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών να υστερούν έναντι των άλλων.

Επίσης, για την επίτευξη θετικότερων αποτελεσμάτων στις αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών έχει μεγάλη σημασία όχι μόνο η εξάσκηση στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας να αρχίσει νωρίς⁵², από την προσχολική ακόμη περίοδο, αλλά και να μην διακοπεί όταν τα παιδιά περάσουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού και ξεκινήσει πλέον η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής⁵³. Αυτήν μάλιστα την εποχή, που τα παιδιά διδάσκονται ήδη ανάγνωση και γραφή, είναι και ο πλέον κατάλληλος χρόνος για να τους εξηγηθεί για ποιο ακριβώς λόγο οι ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας θεωρούνται τόσο σημαντικές. Έχει παρατηρηθεί⁵⁴ ότι στην περίπτωση που η εξάσκηση συνδυάζεται και με ενημέρωση των μαθητών για την πρακτική εφαρμογή όλων αυτών, η πρόοδός τους είναι ταχύτερη και οι επιδόσεις τους ικανοποιητικές.

50. Δες Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

51. Δες: *Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., & Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311. *Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. London: Harvard University Press.

52. Δες Bradley, L. (1987). Categorizing sounds, early intervention and learning to read: A follow-up study. Paper presented at the British Psychological Society London Conference. December 1987.

53. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που, στον προφορικό λόγο, εξασκούνται στην ύπαρξη φωνημάτων, ενώ συγχρόνως βοηθούνται να συνδέσουν τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γράμματα, όταν διδάσκονται ανάγνωση, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο από εκείνα που περιορίζονται μόνο στον προφορικό λόγο και εξασκούνται αποκλειστικά στα φωνήματα. Δες: *Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57. *Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.

54. Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.

Γενικά για τις φωνολογικές ασκήσεις και δραστηριότητες

Επειδή στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζεται μια σειρά από ασκήσεις και δραστηριότητες φωνολογικής εξάσκησης, καλό είναι να εμμείνουμε λίγο σε αυτές, ούτως ώστε οι αναγνώστριες/τες να διευκολυνθούν στην επιλογή τους και στην εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Αξίζει λοιπόν να σημειωθούν τα εξής:

* Όλες οι φωνολογικές ασκήσεις δεν είναι εξίσου δύσκολες. Ορισμένες είναι λιγότερο, και άλλες περισσότερο. Παρόλο που δεν μπορεί να υποδειχθεί μια ορισμένη πορεία, η εμπειρία έχει δείξει ότι τα παιδιά ευκολότερα αντιλαμβάνονται ορισμένους διδακτικούς στόχους και δυσκολότερα κάποιους άλλους. Γιαυτό αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε τι δυσκολεύει περισσότερο τα νήπια, ώστε να το αφήσουμε για το τέλος, και τι λιγότερο.

Είναι αυτονόητο ότι **όσο μεγαλύτερο είναι το τμήμα που ζητούμε, τόσο πιο εύκολα ανιχνεύεται**. Έτσι τα παιδιά διακρίνουν ευκολότερα φράσεις ή λέξεις από ό,τι τις συλλαβές. Ακόμη η συλλαβή αποδεικνύεται λιγότερο απαιτητική⁵⁵ από το φώνημα (π.χ. το /μα/ πιο εύκολο από το /μ/). Γιαυτό κι όταν τα παιδιά ρωτούνται από τι αρχίζει το όνομά τους αναφέρουν συνήθως την πρώτη συλλαβή. Π.χ. Από /δ/ ο Δημήτρης, από /μα/ η Μαρία, από /στε/ ο Στέλιος. Δε λείπουν βέβαια και περιπτώσεις όπως εκείνη του Τσαμπίκου που είπε ότι το όνομά του αρχίζει από ...Τσαμπίκος, αφού η λέξη είναι κατάκτηση προγενέστερη του φωνήματος.

Ίσως εδώ θα έπρεπε να εκφρασθεί η επιφύλαξη⁵⁶ ότι η ευκολία ή δυσκολία με την οποία γίνονται κατανοητά από τα παιδιά διάφορα φωνολογικά στοιχεία δεν είναι τόσο θέμα ποσοτικό (ανάλογα με το μέγεθος και η ευκολία, δηλαδή όσο μεγαλύτερο τόσο ευκολότερο) αλλά ποιοτικό (δηλαδή τι ακριβώς είναι). Έτσι για παράδειγμα, η συλλαβή /πα/ είναι ευκολότερη από τον ίσο σε μέγεθος συνδυασμό συμφώνων /πρ/. Η διαφορά εδώ δεν έγκειται στο μέγεθος αλλά στην κατάσταση τους. Η πρώτη αποτελεί συλλαβή, ενώ η δεύτερη όχι.

Ένας άλλος παράγοντας που καθιστά την άσκηση απλούστερη είναι η **χρή-**

55. Το μικρό παιδί μπορεί να αντιλαμβάνεται και να ξεχωρίζει τις λέξεις ευκολότερα από τις συλλαβικές μονάδες, και εκείνες καλύτερα από ό,τι τα φωνημικά τους στοιχεία. Δες: Liberman et al. 1974, παραθέτει Πόρποδας, Κ. Δ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Εκδόσεις Παν/μίου Πατρών.

56. Για το σχετικό προβληματισμό δες: Treiman, Rebecca & Zukowski, Andrea (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.

ση και σημασιολογικών κριτηρίων εκτός των φωνολογικών. Για παράδειγμα είναι πιο εύκολο για το παιδί να διασπάσει τη λέξη *κιτρινόμαυρος* ή ακόμη και *ξεκαρφώνω* σε δύο κομμάτια από ό,τι τη συλλαβή *τα* σε ισάριθμα μέρη.

Ακόμη μεγάλη σημασία έχει και η **θέση του φωνολογικού στοιχείου** στη λέξη. Τα παιδιά το εντοπίζουν ευκολότερα αν είναι στην αρχή⁵⁷, ή ακόμη και στο τέλος της λέξης από ό,τι στο μέσον. Έτσι για παράδειγμα, η αρχική συλλαβή (π.χ. "Πες μου μια λέξη να αρχίζει από /μα/") είναι ευκολότερη από την τελική ("να τελειώνει σε /μα/") και πολύ ευκολότερη από μια ενδιάμεση ("να περιέχει /μα/").

Αντίθετα, για τις ασκήσεις αφαίρεσης φωνολογικών στοιχείων (π.χ. "Τι θα μείνει αν από το *παλάτι* διώξουμε το /π/, από τον *παπαγάλο* το *Γάλλο*" κ.ο.κ.), έρευνες⁵⁸ έδειξαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στην απάλειψη των αρχικών φωνολογικών στοιχείων των λέξεων από ό,τι των τελικών. Έτσι ένα παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να αφαιρέσει το /πα/ από την *τουλίπα*, παρά από τον *πανσέ*. Εννοείται βέβαια, ότι η αφαίρεση του πρώτου συμφώνου μιας λέξης αποδεικνύεται αρκετά δυσχερής, ιδιαίτερα αν αυτή αρχίζει από σύμπλεγμα συμφώνων (π.χ. "Πες μου το *στρώμα* χωρίς το /σι/").

Έχει παρατηρηθεί, και μάλιστα σε ελληνική έρευνα⁵⁹, ότι η **ύπαρξη του τόνου διευκολύνει** την αντίληψη συλλαβών και φωνηέντων. Έτσι οι τονισμένες συλλαβές γίνονται ευκολότερα αντιληπτές από εκείνες που δεν τονίζονται (π.χ. το /λι/ ανιχνεύεται ευκολότερα στην *καλύβα* από ό,τι στην *Κάλυμνο*). Το ίδιο ισχύει και για μεμονωμένα φωνήεντα. Τα μικρά παιδιά 'ακούν' ευκολότερα το πρώτο /α/ στην *Κάρπαθο* από ό,τι το πρώτο /α/ στην *Καστοριά*.

Από τα φωνήεντα τώρα, **τα φωνήεντα είναι ευκολότερα ανιχνεύσιμα** για δύο λόγους: α) επειδή είναι φωνήεντα (έχουν φωνή και φωνάζουν) και β) επειδή μόνα τους απαρτίζουν συλλαβές (π.χ. *ά-λογο*, *ε-λάφι*). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι και με τα φωνήεντα δε δημιουργούνται προβλήματα. Επειδή τα φωνήεντα, και κυρίως το /α/, φωνάζουν δυνατά, οι φωνές τους σκεπάζουν την αδύναμη φωνή των άηχων κυρίως συμφώνων, με αποτέλεσμα τα νήπια να μην

μπορούν να τα 'ακούσουν'.

Έτσι όταν η νηπιαγωγός ζήτησε να έρθουν κοντά της τα παιδιά εκείνα που το όνομά τους αρχίζει από /α/, εκτός από την Αγγελική, την Αναστασία, τον Αντρέα και τον Αλέξη, σηκώθηκαν και η Κάτια, η Χαρά, και ο Τάσος επιμένοντας και οι τρεις ότι το όνομά τους αρχίζει από /α/. Μάλιστα για να πείσουν τους διαφωνούντες άρχισαν να φωνάζουν δυνατά την πρώτη συλλαβή τονίζοντας υπερβολικά το /α/ (π.χ. Καααα, Χααα, Ταααα). Η άμεση αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν να εφοδιάσει τα παιδιά με καθρέφτες ούτως ώστε να διαπιστώσουν μόνα τους διαφορά στον τρόπο που προφέρονταν τα δικά τους /α/ (/κα/, /χα/, /τα/) σε σχέση με το /α/ της Αναστασίας. Γενικά θα λέγαμε ότι η χρήση του καθρέφτη κατά την προφορά των φθόγγων, καθώς επίσης και κάθε άσκηση άρθρωσης⁶⁰ βοηθά τα παιδιά να ευαισθητοποιούνται περισσότερο στη διάκριση των φωνημάτων.

Από την άλλη, όλα τα σύμφωνα δεν είναι εξίσου δύσκολα. **Από τα σύμφωνα πιο εύκολα ανιχνεύονται εκείνα που προφέρονται δυνατά.** Για παράδειγμα το /ρ/ φωνάζει σε οποιαδήποτε σημείο της λέξης κι αν βρεθεί. Έτσι ηχηρά σύμφωνα διακρίνονται ευκολότερα από τα άηχα (π.χ. /π/).

Εκτός από τη θέση του συμφώνου⁶¹, μέσα στη λέξη -ευκολότερα ανιχνεύεται το αρχικό και το τελικό φώνημα από ένα ενδιάμεσο- και το **αν συνοδεύεται ή όχι από άλλα σύμφωνα** παίζει ρόλο⁶². Έτσι ευκολότερα εντοπίζεται το /σι/ στη λέξη *σώμα*, από ό,τι στο *στόμα* ή ακόμη χειρότερα στο *στρώμα*. Εδώ ίσως αξίζει να σημειωθεί ότι ερευνητικά δεδομένα⁶³ βεβαιώνουν πως και αυτή ακόμη η φυσική τάση του παιδιού να αντιμετωπίζει τα συμφωνικά συμπλέγματα ως ενότητες, ξεπερνιέται όχι τόσο δύσκολα με την κατάλληλη εξάσκηση.

Ακόμη, καθίστανται περισσότερο οικεία και ως εκ τούτου, **ευκολότερα αναγνωρίσιμα, σύμφωνα που τα παιδιά συχνά προφέρουν μόνα τους** όταν μιμούνται ήχους του περιβάλλοντός τους. Για παράδειγμα, το σσσ που κατά κόρον ακούγεται στο σπίτι και το σχολείο καθώς γονείς και δάσκαλοι προσπα-

57. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από ελληνική έρευνα σε νηπιαγωγεία της χώρας μας. Δες Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

58. Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 104-111. Μόνο παιδιά που ήδη γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή έχουν πιθανότητες να καταφέρουν ασκήσεις του τύπου "Τι θα γίνει αν το κτήνος χάσει το /κ/ του.

59. Δες Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

60. Τα παιδιά καλούνται να προφέρουν και κυρίως να προσέξουν, μεμονωμένους φθόγγους/ φωνήεντα: Ττττ το πολυβόλο. Σσσ, ησυχία. Φφφ σβήνουμε το κερί στην τούρτα. Ζζζ η μέλισσα. Μμμ, μ'αρέσει η σοκολάτα. Ρρρ ήχος μηχανής. Ααα, έκπληξη. Προτρέπουμε τα παιδιά να ανακαλύψουν και να μιμηθούν παρόμοιους ήχους.

61. Βέβαια κάτι τέτοιο ισχύει εξίσου και για τα φωνήεντα. Δες: McBride-Chang, C. (1994). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 179-192.

62. Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 221-234.

63. Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1990) Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 805-812.

θούν να επιβάλουν την ησυχία, ανιχνεύεται ευκολότερα. Αγαπημένο σύμφωνο είναι και το φφ με οποίο σβήνουν τα κεριά σε όλα τα γενέθλια, το ζζζζ της μέλισσας, κ.ά.

Επιπλέον, τα **εξακολουθητικά σύμφωνα**, εκείνα δηλαδή που μπορούμε να τα προφέρουμε με διάρκεια, π.χ. /β/, /μ/, **καθίστανται ευκολότερα ανιχνεύσιμα** από τα στιγμιαία, π.χ. (/τ/, /κ/)⁶⁴. Στα πρώτα μάλιστα η νηπιαγωγός μπορεί να υιοθετήσει μια πιο επιτηδευμένη προφορά ούτως ώστε να εντοπισθούν ευκολότερα από τα παιδιά. Για παράδειγμα να τους πει: "Ακούτε /ζ/ στη λέξη τραπέζιζιζι;"

Αντίθετα, **δυσκολίες παρουσιάζει η ακουστική διάκριση συναφών συμφώνων**. Για παράδειγμα, το παιδί δυσκολεύεται περισσότερο να διακρίνει μεταξύ των τριών άηχων οδοντικών συμφώνων (/τ/, /δ/, /θ/), παρά ανάμεσα σε ένα οδοντικό και ένα υγρό για παράδειγμα. Αρκετά βοηθά αν τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσέξουν τον τρόπο προφοράς των φωνημάτων. Εκτός από τη χρήση του καθρέπτη που τα βοηθά να δουν καθαρότερα τις διαφορετικές θέσεις που παίρνουν τα χείλη κατά την προφορά των χειλικών /π/ και /φ/ για παράδειγμα, η χρήση ονομάτων/υποτυπωδών ιστοριών τα βοηθά στη διάκριση. Έτσι, για να τονιστεί η διαφορά ανάμεσα στο άηχο /π/ και στο ηχηρό /μπ/, περίπτωση που ο καθρέφτης δε βοηθά, η ιστορία των δυο αδελφών που το ένα ήταν υπερβολικά ήσυχο, /π/, και το άλλο φασαριόζικο, /μπ/, διασκεδάζει και ευαισθητοποιεί τα νήπια.

* Είναι προφανές ότι η λανθασμένη αναφορά πολλαπλασιάζει τα προβλήματα των παιδιών. Ευτυχώς, έχει πλέον εγκαταλειφθεί, τουλάχιστον από τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο η αναφορά στα φωνήματα με τα ονόματα των αντίστοιχων γραμμάτων (π.χ. πες μου μια λέξη που να αρχίζει από κάπα), καθώς και η προσθήκη του /ου/ δίπλα στα σύμφωνα (π.χ. μια λέξη που να αρχίζει από /κου/). Όμως ακόμη και στην περίπτωση που η νηπιαγωγός θα τους ζητήσει μια λέξη από /κ/, η τάση των παιδιών είναι να αναζητήσουν λέξεις από /κου/, όπως *κουτί, κουμπί, κουραμπιές*. Και αυτό γιατί, για τα παιδιά η συλλαβή είναι περισσότερο οικεία από το φώνημα. Παρομοίως, αν κάποιο νήπιο επιλέξει να πει μια λέξη από την αρχική συλλαβή /κα/, πολύ συχνά και όλα τα υπόλοιπα επιλέγουν να δώσουν λέξεις από την ίδια συλλαβή (π.χ. *καράβι, καρότο, καρτέκλα, κασόνι*).

* Από τις ασκήσεις και δραστηριότητες που αποσκοπούν στη φωνολογική

64. Byrne, B., & Fielding-Barnsley R. (1990) Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 805-812.

συνειδητοποίηση, όσες στοχεύουν στον εντοπισμό φωνολογικών στοιχείων είναι σίγουρα ευκολότερες από εκείνες που ζητούν λέξεις με ορισμένες συλλαβές, φωνήματα, καταλήξεις. Για παράδειγματα, τα παιδιά ευκολότερα αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει /ρ/ στη λέξη *μαχαίρι* και δυσκολότερα είναι σε θέση να πουν μια λέξη με /ρ/. Όμως ακόμα και αυτό είναι ευκολότερο από τις ασκήσεις που ζητούν προσθήκες, αφαιρέσεις ή μεταθέσεις φωνολογικών στοιχείων. Π.χ. 'Βάλε έναν παπά στο Γάλλο και πες μου τι έχεις', 'Τι θα μείνει από μια τρόμπα αν χάσει το /τ/', και 'Τι παθαίνει μια κρέμα αν το /ρ/ αλλάξει θέση'.

* Χρειάζεται αρκετή προσπάθεια, επιμονή και ευελιξία εκ μέρους του εκπαιδευτικού για να βρίσκει τρόπους που θα υπενθυμίζουν διαρκώς στα παιδιά τι ακριβώς καλούνται να κάνουν. Τα νήπια πολύ συχνά παρασύρονται από τη σημασία των λέξεων και ξεχνούν ότι η άσκηση είναι φωνολογική. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά αναζητούν λέξεις από /πα/ και αρχίσουν με *παντελόνι, πανί, πατάρι, παγώνι* ενδέχεται κάποιο να συνεχίσει με *κότα ή ουρά ή χρώματα ή βεντάλια*, προσπαθώντας να βρει κάτι να ταιριάζει με το *παγώνι*. Όμως, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες⁶⁵ ακόμη και πεντάχρονα παιδιά είναι σε θέση να επικεντρώνονται με ευκολία πότε στο φωνολογικό και πότε στο σημασιολογικό τομέα, ανάλογα με τι τους ζητείται.

* Σύμφωνα με τη γνώμη των νηπιαγωγών που 'δούλεψαν' πάνω στις συγκεκριμένες ασκήσεις, η επιτυχία τους και το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά εξαρτάται κατά πολύ από τα εξής στοιχεία: α) Κίνηση. Οι ασκήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να τρέξουν, να χορέψουν, να χοροπηδήσουν και γενικά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο απέσπασαν τη μεγάλη ευαρέσκεια των νηπίων β) Κέρδος/τζόγος. Όσες ασκήσεις μοίραζαν πόντους, ενέπλεκαν ομάδες που συναγωνίζονταν μεταξύ τους ή αναδείκνυαν νικητή, ενθουσίασαν τα νήπια γ) Κατασκευές. Όταν τα νήπια έφτιαχναν κάτι με τα χέρια τους, ζωγράφιζαν, κατασκεύαζαν, κολλούσαν, έκοβαν, είχαν πάντα θετικότερη στάση απέναντι στην άσκηση ε) Θόρυβος. Οι ασκήσεις πάλι που προκαλούσαν θόρυβο και δημιουργούσαν φασαρία, π.χ. σπάσιμο μπαλονιών, φωνές παιδιών κ.λπ., ή-

65. Σε παιδιά από πέντε έως εννέα ετών ζητήθηκε, κάτω από διαφορετικές συνθήκες, να αναγνωρίσουν τη σημασιολογικά ή φωνολογικά συγγενή λέξη κάποιας δεδομένης λέξης. Π.χ. για τη λέξη *dog* δόθηκαν οι *frog* και *purpy*, ή αν θέλουμε να δώσουμε ένα ανάλογο παράδειγμα στα ελληνικά θα λέγαμε ότι για τη λέξη *αγελάδα* δίνονται αντίστοιχα η *Ελλάδα* και το *μοσχάράκι*. Από την έρευνα φάνηκε ότι, όταν ο ερευνητής δεν προσπαθούσε να μπερδέψει τα παιδιά, ακόμη και τα πεντάχρονα ανταποκρίνονταν με μεγάλη ευκολία. Δες: Bialystok, E., & Niccols, A. (1989). Children's control over attention to phonological and semantic properties of words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18 (4), 369-387.

ταν ιδιαίτερα δημοφιλείς στ) Ομαδική εργασία. Όταν τα νήπια δούλευαν σε ομάδες και όχι το καθένα μόνο του, όχι μόνο συνήθιζαν να συνεργάζονται, αλλά και η άσκηση γινόταν ευκολότερη.

* Επειδή οι φωνολογικές ασκήσεις θα πρέπει να 'παίζονται' αρκετά συχνά, η ποικιλία και η διαφορετικότητά τους -προσόν άλλωστε κάθε δραστηριότητας ανεξάρτητα από το στόχο που εξυπηρετεί- θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά τους. Για ασκήσεις που θα αρχίσουν από τον πρώτο καιρό που το προνήπιο θα έρθει στο νηπιαγωγείο και θα εγκαταλειφθούν μετά από δύο χρόνια, η μονotonία και η επανάληψη δεν τις κάνει απλώς βαρετές, αλλά μη ανεκτές.

* Η μικρή διάρκεια ορισμένων από αυτές τούς δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν και σε ως λάχνισμα ή προετοιμασία κάποιας άλλης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, τα *Τρένα με τα Γράμματα* παίζονται γρήγορα λίγο πριν το διάλειμμα, τότε που τα παιδιά θα δημιουργήσουν τα τρενάκια για να βγουν με σειρά στην αυλή, ενώ το *Δικαίωμα Συμμετοχής* μπορεί να παιχθεί ως κλήρωση για να ορισθούν τα μέλη μιας ομάδας. Παρόμοιες ασκήσεις γίνονται λιγότερο 'μάθημα' και γοητεύουν με την ελαφρότητα του παιγνιώδους χαρακτήρα τους.

* Από πολύ νωρίς τα μικρά παιδιά προσέχουν την ομοιοκαταληξία και διασκεδάζουν ιδιαίτερα όταν τη συναντούν. Μάλιστα και τα ίδια επιθυμούν να δημιουργήσουν τα δικά τους στιχάκια, φθάνοντας πολλές φορές στο σημείο να επινοούν αυθόρμητα ψευδολέξεις, μόνο και μόνο για να χαρούν την ομοιοκαταληξία που δημιουργούν. Για το λόγο αυτό ο εντοπισμός της ομοιοκαταληξίας και τα παιχνίδια των καταλήξεων συγκινούν τα παιδιά. Όταν όμως ζητούμε να μας δώσουν τα ίδια ομοιοκατάληκτες λέξεις καλό είναι να ξεκινάμε πρώτα από υποκοριστικά, αφού είναι ευκολότερα (π.χ. "Πείτε μου λέξεις που τελειώνουν σε /ούλα").

* Είναι πλέον παρατηρημένο ότι το πρώτο πράγμα που συνήθως μαθαίνουν τα νήπια να γράφουν και να διαβάζουν είναι το όνομά τους. Γιαυτό και οι φωνολογικές ασκήσεις που ζητούν από τα παιδιά να παίξουν με τα ονόματά τους είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και ευπρόσδεκτες. Φυσικά και εδώ υπάρχουν διαβαθμίσεις ευκολίας. Όλες οι σχετικές ασκήσεις δεν είναι εξίσου εύκολες, ούτε εξυπηρετούν τον ίδιο μαθησιακό στόχο. Έτσι για παράδειγμα ο εντοπισμός του αρχικού φωνήματος (π.χ. "Ποιος αρχίζει από /α/, ο *Αναστάσης* ή ο *Κώστας*") είναι σίγουρα πολύ ευκολότερη από το να ζητηθεί από τα μικρά να αναφέρουν τα ονόματα των συμμαθητών τους που σε κάποιο τους σημείο, αρχή, μέση, τέλος, έχουν /ι/.

* Αν και στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί κάτι ανάλογο, σχετικά

προγράμματα φωνολογικής εξάσκησης⁶⁶, που περιλαμβάνουν καθημερινή εξάσκηση των παιδιών για διάστημα ενός διδακτικού έτους, έχουν με επιτυχία εφαρμοσθεί σε άλλες χώρες. Ένα εξισορροπημένο πρόγραμμα φωνολογικής άσκησης περιλαμβάνει διαφορετικές μεταξύ τους δραστηριότητες από λεκτικά παιχνίδια, ποιήματα, λαχνίσματα και γλωσσοδέτες, μέχρι ασκήσεις φωνημικής διάσπασης (π.χ. γάτα /γ/ /α/ /τ/ /α/), σύνθεσης της λέξης ("Ποια λέξη μας δίνουν: /γ/ /α/ /τ/ /α/") ή ακόμη και αντικατάστασης φωνημάτων (π.χ. *μέρα-βέρα*).

* Εδώ ίσως αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι απαραίτητο να εξαντλήσουμε ένα φωνολογικό στοιχείο προκειμένου να περάσουμε στο επόμενο, αλλά 'δουλεύουμε' παράλληλα περισσότερα από αυτά. Για παράδειγμα, δεν έχουμε απαίτηση από τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως την έννοια της λέξης για να αρχίσουμε ασκήσεις με συλλαβές. Γιατί, αν και γενικά η λέξη ανιχνεύεται ευκολότερα από τη συλλαβή, υπάρχουν και περιπτώσεις, π.χ. άρθρο + ουσιαστικό + εγκλιτικό (*ο πατέρας μου*) όπου κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα δυσχερές. Για το λόγο αυτό ένα επιτυχημένο πρόγραμμα φωνολογικής άσκησης στοχεύει σε δραστηριότητες που ευαισθητοποιούν σε όλα τα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας μας. Άλλωστε υπάρχουν ασκήσεις εύκολες και ευχάριστες για καθένα από αυτά. Το δικό μας καθήκον είναι να τις ανακαλύψουμε και να τις δώσουμε στα νήπια με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

66. Δες για παράδειγμα παρόμοιο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στη Νορβηγία: Lundber, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.