

Αυτά τα βοηθήματα αποτελούν συλλογικό έργο,
στο οποίο συμμετείχαν:

Ως έμπειροι:

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Ενισχυτικής Διδασκαλίας των περιοχών Baix Empordà, Selva
και Gironès, καθώς και οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις για παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών των σχολείων
(οι περιοχές σε παρένθεση):

Doctor Carulla (Arbúcies), Baldiri Reixach (Banyoles), Doctor Arruga (Begur), Carles Faust (Blanes),
Bordils (Bordils), Pere Rosselló (Calonge), L'Aixart (Cervià de Ter), Escola Annexa (Girona),
Montfalgars (Girona), Sant Gregori (Girona), Taialà (Girona), Vilarroja (Girona), Verge dels Dolors
(Hostalrich), Portitxol (L'Estartit), Pompeu Fabra (Lloret), Torres Jonama (Mont-ràs), Sant Pere Màrtir
(Olot), Escola Petit Plançó (Olot), Sant Roc (Olot), Torres Jonama (Palafrugell), Els Estanys (Platja
d'Aro), Santa Cristina d'Aro, Educació Especial Els Angels (Palamós), Ntra. Sra. de la Mercè (Sant
Antoni de Calonge), Baldiri Reixach (Sant Feliu de Guíxols), Guillerries (Sant Hilari Sacalm), Agustí
Xifre (Sant Gregori), Montserrat (Sarrià de Ter).

Ευχαριστούμε το πρωτοπόρο Σχολείο Casas (Δήμου Βαρκελώνης) για τη βοήθειά του.

Ως μαθητευόμενοι συγγραφείς και αναγνώστες:

Τζέμμα, Μαρτί, Μόνικα, Ζοάν, Ρομπέρτ, Κάρμεν, Γκλόρια, Τζεράρ, Λορένα, Ζοζέπ,
Πιλάρ, Άλμπα, Ζόρντι, Μαρία Ντολός, Ίμμα, Βερόνικα, Φέλιξ, Ζοζέπ Μανέλ, Λάια, Πάου,
Άννα, Ξαβιέρ, Ξένια, Πάουλα, Νατάλια, Έστερ, Μάρτα, Ντάνι, Μαρίνα, Ελιζαμπέτ,
Μιρέια, Τόνι, Μαρκ, Φάτιμα... και πολλοί άλλοι.

Γραφή και Ανάγνωση

Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση
του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας
τριών έως οκτώ ετών

Lluís Maruny Curto
Maribel Ministral Morillo
Manuel Miralles Teixidó

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Μελίνα Παναγιωτίδου



Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης

Σύνταξη:
Lluís Maruny Curto
Maribel Ministral Morillo
Manuel Miralles Teixidó

Ομάδα εργασίας:
Josep Calm Masó
Dolors Corominas Causa
Lluís Espuña Danés
Narcís Font Costa
M^a Teresa Gómez Masdevall

Σύμβουλοι:
Ana Teberosky
Teresa Mauri
(Καθηγήτριες του Τμήματος Εξελικτικής
Ψυχολογίας και Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης)

Inés Miret
Adela Moyano
(Σύμβουλοι της Γενικής Διεύθυνσης
Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, ΥΠΕ)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΚΕΝΤΡΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Επιστημονική ευθύνη και συντονισμός
Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

Η έκδοση αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας
από το Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης - Επιχειρησιακό
Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας)

Φιλμογράφηση - Διαχωρισμοί: ACCESS

Επιμέλεια έκδοσης και τυπογραφικές διορθώσεις: Αρίστη Ερμανουελίδου

© Centro de Publicaciones del MEC y EDELVIVES

Ministerio de Educación y Ciencia

Η μετάφραση έγινε από το ισπανικό πρωτότυπο (Escribir y Leer)

ISBN 960-7917-02-2

960-7917-00-6

Στην Άννα Τεμπερόσκυ

(...) Μόλις έμαθε να διαβάζει (...) ξεστράτιζε από την ιστορία, μεθυσμένος, σχεδόν έτοιμος να δακρύσει από την ομορφιά της αλφαβήτας, με τα λεπτά και πλούσια σχήματα και τους ήχους της: μαγεμένος και σαστισμένος από τη σύνθετη απλοχωριά ενός *α*, τον ξερό και ξύλινο βόμβο του *ξ*, το ιδιότροπο κεφαλαίο *Ε*, που έμοιαζε με χτένι· το *γ* σα γυρίνος που κολυμπούσε στην αλμυρή κι υγρή παιδική ηλικία της εξέλιξης· το *β* με τις βουτιές και τις βιτσιές του· το κεφαλαίο *Η*, με τους φαρδείς, εκκλησιαστικούς στύλους του, με την παιχνιδιάρικη εμφάνιση και τον τόσο αμφίβολο ήχο — μια εκπνοή χλιαρή, σιωπηλή σαν την ανάσα του Θεού στο πρόσωπο του Αδάμ, σα χλιμίντρισμα αλόγου—, το *η* της ηδύτητας, του ήλεκτρου, του ήλιου.(...)

(Fernanda Eberstadt,
Τα δαιμόνια του Ισαάκ,
EMECÉ, Βαρκελώνη, 1993)

Τόμος Ι

Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση

Σκοπός του τόμου:

Να εκτεθούν οι ουσιώδεις αντιλήψεις τις οποίες ακολουθούν τα παιδιά κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γραφής και της ανάγνωσης και να τεθούν οι βάσεις μιας πρότασης για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, βασισμένης στη δομτική θεωρία.

Πρώτο μέρος: ΤΙ ΞΕΡΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

1. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη γραφή.
2. Οι αντιλήψεις των παιδιών για την ανάγνωση.
3. Περισσότερες αντιλήψεις των παιδιών για το γραπτό λόγο: τα κείμενα.

Δεύτερο μέρος: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

4. Το έργο του σχολείου. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου.
5. Οι αντιλήψεις του σχολείου για το γραπτό λόγο.
6. Για μια εκμάθηση του γραπτού λόγου βασισμένη στο νόημα.
7. Εκπαίδευση στη διαφορετικότητα.
8. Κίνητρα: η γραφή και η ανάγνωση έχουν νόημα.
9. Αλληλεπίδραση: η συλλογική δουλειά.
10. Το έργο του εκπαιδευτικού: η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης.

Τόμος II

Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης

Σκοπός του τόμου:

Ανάπτυξη του μοντέλου μιας διδασκαλίας του γραπτού λόγου βασισμένης στο νόημα.

- Ποια είναι τα περιεχόμενα, πότε και πώς να διδάσκονται.
- Αξιολόγηση: τι, πότε και πώς.

Πρώτο μέρος: ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΔΕΣΗ

11. Οργάνωση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος.
12. Κριτήρια για τη σύνδεση των περιεχομένων.

Δεύτερο μέρος: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Εισαγωγή

13. Σχέσεις μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου.
 14. Το αλφαβητικό σύστημα.
 15. Η γραφή ως παραγωγή κειμένων.
 16. Η ανάγνωση ως ερμηνεία και κατανόηση των κειμένων.
 17. Τα κείμενα ως βασική μονάδα του γραπτού λόγου.
 18. Ανάλυση και σκέψη για τη Γλώσσα.
 19. Συστήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Περιεχόμενα αναλυτικού προγράμματος.
 - Ανάπτυξη περιεχομένων.
 - Πρόταση τύπων δραστηριοτήτων.
 - Τρόποι παρατήρησης σε κάθε τύπο δραστηριότητας.
 - Δείγματα δραστηριοτήτων.

Τρίτο μέρος: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εισαγωγή

20. Αρχική αξιολόγηση των επιπέδων οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.
21. Η διαρκής αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.
22. Η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Τόμος III

Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη

Σκοπός του τόμου:

Η πρόταση χρήσιμων δραστηριοτήτων και τρόπων αξιολόγησης, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει το έργο του στην τάξη. Προτάσεις για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) που θα βοηθήσουν στην οργάνωση των δραστηριοτήτων. Βιβλιογραφία.

Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη:

Εισαγωγή: Σχεδιασμός των δραστηριοτήτων.

23. Πώς να επωφελείται κανείς από το τρέχον πρόγραμμα της τάξης.

24. Απαριθμητικά κείμενα.
 25. Ενημερωτικά κείμενα.
 26. Λογοτεχνικά κείμενα.
 27. Κείμενα παρουσίασης.
 28. Κείμενα με οδηγίες χρήσης.
- Χαρακτηριστικά.
 - Διδακτικά διαγράμματα.
 - Δραστηριότητες.
 - Πίνακες αξιολόγησης.

29. Η οργάνωση της δραστηριότητας σε σχέδια εργασίας (projects).
- Βιβλιογραφία.

Περιεχόμενα

	ΣΕΛ.
Προλογικό Σημείωμα	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
1ο μέρος: ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΔΕΣΗ	21
• Κεφάλαιο 11: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	23
— Ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στόχοι των εκπαιδευτικών σταδίων.	23
— Η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο: στόχοι του γνωστικού αντικειμένου	27
— Τι πρέπει να διδάσκουμε; Περιεχόμενα και περιέχοντα.	30
— Ο γραπτός λόγος που απαντάται στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.	33
• Κεφάλαιο 12: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	35
— Τι ΔΕΝ αποτελεί σύνδεση στο Λόγο.	35
— Πώς να γίνεται η σύνδεση;	37
— Οι δυνατότητες μάθησης των μαθητών	39
— Οι συνθήκες πραγματοποίησης της δραστηριότητας	42
— Το καθοριστικό κριτήριο: οι μαθητές μας κι εμείς	45
2ο μέρος: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	47
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	49
• Κεφάλαιο 13: ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	53
— Τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	53
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	55
— Τύποι δραστηριοτήτων	59
— Πλευρές προς παρατήρηση σε κάθε τύπο δραστηριότητας	62
• Κεφάλαιο 14: ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	65
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	65
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	66
— Τύποι δραστηριοτήτων	77
— Πλευρές προς παρατήρηση σε κάθε τύπο δραστηριότητας	81
— Δείγματα δραστηριοτήτων	82
• Κεφάλαιο 15: Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	85
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	85
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	86
— Τύποι δραστηριοτήτων	98
— Πλευρές προς παρατήρηση σε κάθε τύπο δραστηριότητας	103
— Δείγματα δραστηριοτήτων	104

• Κεφάλαιο 16: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	113
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	113
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	114
— Τύποι δραστηριοτήτων	125
— Πλευρές προς παρατήρηση σε κάθε τύπο δραστηριότητας	129
— Δείγματα δραστηριοτήτων	130
• Κεφάλαιο 17: ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	135
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	135
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	137
• Κεφάλαιο 18: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ	147
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	147
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	149
— Οι δραστηριότητες με θέμα τις γραμματικές διορθώσεις	153
• Κεφάλαιο 19: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	163
— Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος	163
— Ανάπτυξη των περιεχομένων	164
— Τύποι δραστηριοτήτων	165
— Πλευρές προς παρατήρηση σε κάθε τύπο δραστηριότητας	167
— Δείγματα δραστηριοτήτων	169
3ο μέρος: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	173
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	175
— Η κατάκτηση της γνώσης μέσα από την αξιολόγηση	175
— Τα κριτήρια αξιολόγησης που προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα: ένα πλαίσιο αναφοράς	176
— Εργαλεία για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης	176
• Κεφάλαιο 20: ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	179
— Αρχική αξιολόγηση των διαδικασιών γραφής	179
— Αρχική αξιολόγηση των διαδικασιών ανάγνωσης	182
• Κεφάλαιο 21: Η ΔΙΑΡΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	189
— Αξιολόγηση δραστηριοτήτων αντί για δραστηριότητες αξιολόγησης	189
— Η αξιολόγηση αρχίζει μόλις αποφασιστεί η δραστηριότητα	192
— Η αξιολόγηση καθορίζεται κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας	193
— Η αξιολόγηση καταγράφεται	194
• Κεφάλαιο 22: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	199
— Βαθμός νοηματοδοσίας	200
— Βαθμός προσαρμογής στη διαφορετικότητα	200
— Κινητοποίηση και κλίμα δουλειάς	201
— Επίπεδο πραγματοποίησης της δραστηριότητας	201
— Παρέμβαση του εκπαιδευτικού	201
— Αποτελέσματα και παραγωγές των μαθητών	202
— Ο επιμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	202

Προλογικό σημείωμα

Η αναγνώριση της σημασίας των αντιλήψεων, των απόψεων και των ιδεών των παιδιών της πρώτης παιδικής ηλικίας για τη γραφή και την ανάγνωση μας κάνει να τις έχουμε ως αφετηρία στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης. Γιατί αλήθεια, αν πρόκειται να διδάξουμε τη σκέψη στο γραπτό λόγο, μπορούμε να το κάνουμε χωρίς να ξεκινήσουμε από τις αντιλήψεις των παιδιών;

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε τη σειρά των τριών βιβλίων με τίτλο «Γραφή και Ανάγνωση» στις εκδόσεις του Κέντρου Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του έργου Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Τζέλα Βαρνάβα - Σκούρα

Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Στον πρώτο τόμο αυτών των Βοηθημάτων, αποπειραθήκαμε να εκθέσουμε με σαφήνεια τις βασικές απόψεις που θεμελιώνουν μια δομητική πρόταση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Είδαμε, στο πρώτο μέρος, ποιες είναι οι θεωρίες των παιδιών για το γραπτό λόγο και ποια είναι η πορεία μέσω της οποίας τα παιδιά κατακτούν τις έννοιες και διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το αλφαβητικό σύστημα και τη γραπτή κουλτούρα μας.

Στο δεύτερο μέρος, θέσαμε το ζήτημα της σημασίας του σχολείου και της ανάγκης να αναθεωρηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις που επικρατούν στο χώρο του για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής —μιας διδασκαλίας που πρέπει να εκκινεί από τις γνώσεις που έχουμε για τις διαδικασίες μάθησης που ακολουθούν τα παιδιά.

Τέλος, εκθέσαμε τις βασικές απόψεις της πρότασής μας: μάθηση βασισμένη στο νόημα, εκπαίδευση στη διαφορετικότητα, αλληλεπίδραση και συνδυαστικότητα, καθώς και την άποψή μας για το πώς αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στον πρώτο τόμο, αποσκοπούσαμε στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών μονάδων, ώστε να συμβάλουν στην ανανέωση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, σύμφωνα με τις δομητικές απόψεις. Τώρα, σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε πιο συγκεκριμένα και λεπτομερή στοιχεία σε όσους εκπαιδευτικούς και σχολεία αποφασίσουν να επιχειρήσουν αυτού του είδους τη διδασκαλία και να τους παροτρύνουμε να σκεφθούν συλλογικά και σε βάθος.

Στον τρίτο τόμο, απομένει να παρουσιάσουμε ένα σύνολο πολύ συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και προτάσεων που θα διευκολύνουν τον πειραματισμό με δραστηριότητες στην τάξη.

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΤΟΜΟΥ

Πρόθεσή μας είναι να προχωρήσουμε τώρα ένα βήμα πιο πέρα στην έκθεση της πρότασής μας. Εδώ, θα αναπτύξουμε μια πρόταση για μια μάθηση βασισμένη στο νόημα του γραπτού λόγου. Η πρόταση αυτή θεμελιώνεται σε όσα εκτέθηκαν στον προηγούμενο τόμο και για να την διατυπώσουμε στηριχθήκαμε στα ακόλουθα¹:

- Στο Βασικό Σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος.
- Στο Βασικό Διάταγμα με το οποίο θεσπίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα της Προσχολικής Αγωγής (ΦΕΚ της 09-09-91).
- Στο Βασικό Διάταγμα με το οποίο θεσπίζεται ο ελάχιστος αριθμός γνωστικών αντικειμένων που αντιστοιχούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ της 26-09-91).
- Στη συλλογική σκέψη με βάση την εμπειρία που αποκομίσαμε από τη δουλειά μας στην τάξη.

Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε μια πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γραπτό λόγο, για μαθητές ηλικίας μεταξύ τριών έως οκτώ ετών (Προσχολική Αγωγή και πρώτες τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Ο τόμος αυτός περιέχει:

1^ο Μέρος: Οργάνωση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος και κριτήρια για τη μεταξύ τους σύνδεση

Πώς οργάνωσαμε τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και τα κριτήρια για τη μεταξύ τους σύνδεση; Αποφασίσαμε να αναπτύξουμε τις ενότητες των περιεχομένων που περιλαμβάνονταν στο Σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος για την Προσχολική Αγωγή και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλάβουν το σύνολο όσων περιεχομένων θεωρούμε ουσιαστικά για την πρότασή μας. Έτσι, κατά την άποψή μας, η μεταξύ τους σύνδεση και η ανάπτυξη των διδακτικών κατευθύνσεων είναι ευκολότερες. Οργάνωσαμε τα περιεχόμενα σε επτά “κομμάτια” που αποτελούν τη σπονδυλική στήλη της πρότασής μας.

2^ο Μέρος: Περιεχόμενα και διδακτικές κατευθύνσεις

Αναπτύσσουμε την απάντησή μας στα ερωτήματα: “Τι να διδάξουμε;” και “Πώς να διδάξουμε; Γραπτός λόγος για παιδιά μεταξύ τριών και οκτώ ετών”. Αφιερώνουμε ένα κεφάλαιο σε κάθε ένα από τα “κομμάτια” που ορίσαμε. Στο κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνεται η απαρίθμηση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος —έννοιες, διαδικασίες και στάσεις—, καθώς και ένα εκτενές σχόλιο που τα εξηγεί λεπτομερώς. Στη συνέχεια, πραγματοποιούμε μια πρόταση για το πώς να δουλεутούν στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, προτείνουμε ορισμένους τύπους δραστηριοτήτων τους οποίους θεωρούμε ιδανικούς για κάθε κομμάτι. Κατά τη γνώμη μας, αυτή η πρόταση για τύπους δραστηριοτήτων αποτελεί μια συνεισφορά πρωτότυπη και καινοτόμο, η οποία συγκεκριμενοποιεί την πρότασή μας. Έπειτα, περιγράφονται τα ζητήματα που θα ήταν καλό να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης σε κάθε τύπο δραστηριότητας.

¹ Υπενθυμίζουμε ότι όσα ακολουθούν αναφέρονται στο ιαπωνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που τέθηκε σε εφαρμογή από το 1992 (ΣτΜ).

3^ο Μέρος: Η αξιολόγηση

Τέλος, προσεγγίζουμε το θέμα της αξιολόγησης, συμπεριλαμβάνοντας την αρχική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται στο βαθμό κατάκτησης του αλφαριθμητικού συστήματος, την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών σε σχέση με τα κομμάτια των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κατά κάποιο τρόπο, αυτός ο δεύτερος τόμος περιέχει υποδείξεις για την επεξεργασία σχεδίων εργασίας στα σχολεία με άξονα το γραπτό λόγο. Τα σχέδια εργασίας συνδυάζονται με τα γνωστικά αντικείμενα.

Οφείλουμε να είμαστε έντιμοι και να αναγνωρίσουμε ότι η εμπειρία μας δεν ακολούθησε τη λογική σειρά με την οποία παρουσιάζονται αυτά τα Βοηθήματα. Στην πραγματικότητα, ξεκινούσαμε από ορισμένες βασικές απόψεις —που ήταν πολύ λιγότερο σαφείς από αυτές που παρουσιάσαμε στον πρώτο τόμο— και κάποιες ιδέες για δραστηριότητες στην τάξη —πολύ λιγότερο επεξεργασμένες από αυτές που θα παρουσιάσουμε στον τρίτο τόμο— και... σχεδόν τίποτα άλλο. Και δε διαθέταμε τότε καμιά πρόταση συνδυασμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα, σαν κι αυτή που επεξεργαστήκαμε αργότερα. Ξέραμε ελάχιστα για μια σειρά θεμάτων (περιεχόμενα, μεταξύ τους σύνδεση, διδακτικές κατευθύνσεις, κριτήρια αξιολόγησης, κλπ.). Το έργο πραγματοποίησης αυτών των Βοηθημάτων απαιτούσε μια μεγάλη προσπάθεια ταξινόμησης, συστηματοποίησης και αποσαφήνισης των απόψεών μας. Αποδείχτηκε εξαιρετικά χρήσιμο: μάθαμε πολλά και οργανώσαμε καλύτερα τη σκέψη μας.

Οι σχεδιασμοί αναλυτικών προγραμμάτων της Προσχολικής Αγωγής και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν ένα εξαιρετικό σημείο αφετηρίας για εκπαιδευτικούς και σχολεία. Κατά τον ίδιο τρόπο ελπίζουμε να είναι χρήσιμη η συνεισφορά μας στο έργο του ορισμού του τι θα διδάξουμε για το γραπτό λόγο (περιεχόμενα) και γιατί θα το διδάξουμε (στόχοι). Πώς θα οργάνωσουμε τη διδακτική δουλειά στην τάξη και ποιες δραστηριότητες αποδεικνύονται κατάλληλες για τους στόχους της διδασκαλίας. Τι περιλαμβάνει μια αρχική αξιολόγηση, ποια κριτήρια χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση των περιεχομένων και των τύπων αξιολόγησης και πώς γίνεται αυτό· πώς αξιολογούμε τη δική μας διδακτική δουλειά και τις δραστηριότητες που σχεδιάζουμε.

Μας έγινε απαραίτητο να εξηγήσουμε μάλλον λεπτομερώς πώς εννοούμε την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης, του αλφαριθμητικού συστήματος και πώς αντιλαμβανόμαστε τι είναι η γραφή και η ανάγνωση. Μας ήταν επίσης αναγκαίο να εξηγήσουμε με λεπτομέρεια τους διάφορους τύπους δραστηριοτήτων που δοκιμάσαμε στην τάξη και ιδιαίτερα όσες δραστηριότητες μπορεί να αποδειχτούν περισσότερο καινοτόμες. Παρ' όλα αυτά, θέλουμε να υπενθυμίσουμε για μια ακόμα φορά ότι αυτά τα Βοηθήματα δεν είναι ούτε “κλειστά” ούτε τετελεσμένα. Περιμένουν τις δικές σας συνεισφορές, τις ιδέες, τις πρωτοβουλίες και τις εμπειρίες.

Η προσπάθεια για ανανέωση της εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να είναι ατομική. Είναι, βέβαια, δυνατόν ένας εκπαιδευτικός να προβεί σε κάποιες ανανεωτικές απόπειρες, για λογαριασμό του, και αναλαμβάνοντας το ρίσκο, αλλά αυτό δεν είναι εύκολο και, στην περίπτωση των σχολείων επιπέδων², κάτι τέτοιο μπορεί να προκαλέσει αρκετή σύγχυση.

² Σχολεία που ομαδοποιούν τα παιδιά με κριτήριο τη σχολική τους επίδοση και όχι την ηλικία τους (ΣτΜ).

Η πρόταση που παρουσιάζουμε προϋποθέτει τη λήψη πολλών αποφάσεων σε ό,τι αφορά τη σχολική πρακτική· γι' αυτό και θα συνιστούσαμε να έχει συμφωνήσει το σύνολο των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου τουλάχιστον ως προς τα ακόλουθα σημεία:

- Να μη χρησιμοποιούνται αποκλειστικά κείμενα από σχολικά βιβλία, καθώς και ορισμένες από τις συνήθεις δραστηριότητες που βασίζονται στις παραδοσιακές μεθόδους.
- Να χρησιμοποιούνται κείμενα που η χρήση τους είναι οικεία στο περιβάλλον του παιδιού (εφημερίδες, βιβλία, έντυπα, διαφημίσεις, αφίσες, κλπ.).
- Να προτείνονται δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής από την ηλικία των τριών ετών.
- Να χρησιμοποιούνται κεφαλαία γράμματα στις αρχικές περιόδους της εισαγωγής τους στον εγγραμμισμό.
- Να γίνονται δεκτά αποτελέσματα ανάγνωσης και γραφής, ακόμα κι όταν δεν είναι ακριβώς αλάνθαστα από την οπτική γωνία του ενήλικα (σε ό,τι αφορά την καλλιγραφία, την ορθογραφία, κλπ.).

...Και πολλές αποφάσεις ακόμα. Είναι προφανές ότι πρόκειται για αποφάσεις μεγάλης σημασίας που δεν μπορούν να ληφθούν χωρίς να υπάρχει μια κοινή συναίνεση στο σχολείο ή μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Η επίτευξη συμφωνίας συνιστάται, για να διασφαλίζεται κάποια συνέχεια στη σχολική δουλειά, ανάμεσα σ' ένα επίπεδο και στα επόμενά του ή ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου σχολικού επιπέδου.

Αυτό σημαίνει, τελικά, η επεξεργασία σχεδίων εργασίας συνδεδεμένων με το αναλυτικό πρόγραμμα: την από κοινού επίτευξη συμφωνίας σε ό,τι αφορά τη σχολική εκπαίδευση. Δεν είναι αναγκαία —ούτε καν δυνατή— ή σκόπιμη— η επεξεργασία τέλειων, ολοκληρωμένων σχεδίων εργασίας προτού αρχίσει η δοκιμή τους. Ή η επίτευξη ομόφωνης συμφωνίας όλου του διδακτικού προσωπικού. Αν ήταν έτσι, η ανανέωση θα ήταν αδύνατη. Κι εμείς οι ίδιοι, όπως είδατε, αρχίσαμε να δουλεύουμε χωρίς να έχουμε καθόλου ξεκάθαρο το σύνολο των προτάσεων που τώρα πια παρουσιάζουμε. Ξεκινούσαμε όμως από μίαν αρχική, συλλογική συμφωνία: να πειραματιστούμε σ' ένα δρόμο που φαινόταν να υπόσχεται πολλά. Μαθαίνει κανείς πράττοντας και σκεπτόμενος.

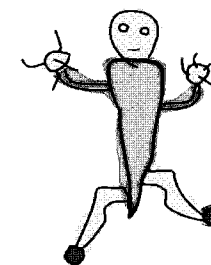
Χωρίς αυτή τη μίνιμουμ συμφωνία, μπορεί οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές μας να ξαφνιαστούν και να μπερδευτούν.

Αν θέλουμε οι γονείς να στηρίξουν το έργο του σχολείου και να συνεργαστούν, θα ήταν καλό να πληροφορούνται για τα βασικά χαρακτηριστικά της δουλειάς που πρόκειται να προταθεί στα παιδιά τους, στην τάξη. Συνήθως δεν υπάρχει καμιά δυσκολία. Παρότι αρχικά κάτι τέτοιο ενδέχεται να τους εκπλήξει —ή και να τους προξενήσει κάποια ανησυχία, που συνοδεύει όλες τις αλλαγές και τις καινοτομίες— γρήγορα καθηπουχάζουν, όταν αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν μεγαλύτερη κινητοποίηση και ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή κι ότι, στο οπίτι, δείχνουν μεγάλη περιέργεια και διάθεση να διαβάσουν, να γράψουν, να μάθουν λέξεις, κλπ.

Όπως και να 'χει, είναι πάντοτε πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην είναι μόνος του στη σκέψη και τον πειραματισμό. Με λίγα λόγια, σας συστήνουμε να ορμήσετε ακάθεκτοι στη δοκιμή των προτάσεών μας, αλλά παίρνοντας τα μέτρα σας: κάντε το με συνοδεία, εξασφαλίστε συμβούλους και βοήθεια· διαβάζετε όποτε μπορείτε, διασφαλίστε κάποιο χώρο και χρόνο —τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση— για να συζητάτε και να αναλύετε τα αποτελέσματα. Βρείτε χρόνο.

Με άλλα λόγια, να θέσετε το ζήτημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής να επρόκειτο για εξειδικευμένη έρευνα και κατάρτιση.

Πρώτο μέρος



Τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και η μεταξύ τους σύνδεση

Οργάνωση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ

Τι επιχειρεί να πετύχει κανείς στην Προσχολική Αγωγή και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Να αναπτύξουν οι μαθητές προσωπικές δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδεις για να ζήσουν στην κοινωνία μας. Μεταξύ των δεξιοτήτων εκείνων που θεωρούνται βασικές, η κατάρτιση του προφορικού και του γραπτού λόγου κατέχει σημαντική θέση· αυτό θα έλειπε! Το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, στο αναλυτικό πρόγραμμα, και ο τόμος που διαβάσετε ασχολούνται με το τι σημαίνει *γνωρίζω* το λόγο.

Βέβαια, το να γνωρίζει κανείς να μιλάει, να ακούει, να γράφει και να διαβάζει —και να τα μάθει σωστά— αποτελούν ένα ισχυρό μέσο ώστε να αναπτύξει *όλες* τις βασικές δεξιότητες, όλα όσα θα χρειάζεται για την εξέλιξή του ένας πολίτης του 2000. Έτσι, από το σύνολο των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται στα στάδια της Προσχολικής Αγωγής και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκύπτει ένας αρκετά οροθετημένος τρόπος εστίασης στη διδασκαλία του λόγου. Ας τον δούμε.

Προσχολική Αγωγή

- α) Τα παιδιά να ανακαλύπτουν σταδιακά, να γνωρίζουν και να ελέγχουν το σώμα τους· να σχηματίζουν μια θετική αυτοεικόνα, να αναγνωρίζουν την ταυτότητα του φύλου τους, τις δεξιότητες και τα όρια των πράξεων και της έκφρασής τους, και να αποκτούν βασικές συνήθειες υγιεινής και καλής φυσικής κατάστασης.

📌 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- α) Να γνωρίζουν και να εκτιμούν το σώμα τους. Να συμμετέχουν στην ανάπτυξή του υιοθετώντας συνήθειες υγιεινής και καλής φυσικής κατάστασης, και να αξιολογούν τις επιπτώσεις που έχουν ορισμένες συμπεριφορές στην υγεία και την ποιότητα ζωής.

Ο πρώτος αυτός στόχος μάς οδηγεί στο να λάβουμε υπόψη μας τη σημασία της στάσης του σώματος, των συνθηκών εργασίας, της κινητικής άσκησης του σχεδίου, του γραφήματος και των περιγραμμάτων· την ποιότητα αυτού που τους προτείνουμε να διαβάσουν, τον καλό φωτισμό... Μας υποδεικνύει να αξιολογούμε ό,τι γνωρίζει και ό,τι είναι σε θέση να μάθει το παιδί, αντί να αξιολογούμε και να δίνουμε βαρύτητα σ' ό,τι δεν ξέρει, στις ελλείψεις ή τις δυσκολίες. Μας συνιστά να προσέχουμε την επιλογή των κειμένων, αποφεύγοντας όσα κείμενα μεταφέρουν στερεότυπα που ευνοούν τις διακρίσεις των φύλων και προτιμώντας όσα επεξηγούν συμπεριφορές οι οποίες επιδρούν θετικά στην καλή φυσική και πνευματική κατάσταση. Κι όλα αυτά συνιστούν έναν τρόπο διδασκαλίας —το ίδιο ισχύει και στη διδασκαλία του λόγου— που βοηθά το παιδί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του: να εκφράζει τις ιδέες και τις γνώσεις του, να αξιολογεί τις δυνατότητές του, να αναγνωρίζει τις δυσκολίες του, να νιώθει την ενθάρρυνση για να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί, να αξιολογεί τον εαυτό του και να ρυθμίζει την προσωπική του διαδικασία μάθησης...

📌 Προσχολική Αγωγή

- β) Να φέρονται στις συνήθειες δραστηριότητές τους με τρόπο κάθε φορά πιο αυτόνομο, αποκτώντας προοδευτικά συναισθηματική και συγκινησιακή ασφάλεια, και αναπτύσσοντας τις δεξιότητες πρωτοβουλίας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

📌 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- β) Να διέπονται οι συνήθειες δραστηριότητές τους και οι σχέσεις τους με την ομάδα από αυτόνομη δράση· να αναπτύσσονται οι δυνατότητες λήψης πρωτοβουλιών και να εδραιώνονται συναισθηματικές σχέσεις.

Εδώ, προτείνεται ένας τρόπος οργάνωσης της σχολικής δραστηριότητας που να αποφεύγει την υποταγή και την εξάρτηση, να ενθαρρύνει την προσωπική συμμετοχή και την πρωτοβουλία και, επομένως, να δέχεται διάφορες πιθανότητες απαντήσεων κι όχι μόνο μια· ένας τρόπος που να επιτρέπει στο μαθητή να επιλέγει μεταξύ διαφορετικών εκδοχών, να του επιτρέπει να σκέπτεται για λογαριασμό του, να επιχειρηματολογεί για τις αποφάσεις του και να δείχνει την προσωπικότητά του. Μια σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του η οποία θα τους ενθαρρύνει να σκέπτονται μόνοι τους και να είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τους, θα εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, θα τους παροτρύνει να προχωρούν, θα αποφεύγει τις κατηγοριοποιήσεις και τις αξιολογικές κρίσεις ή τις προκατειλημμένες προβλέψεις (“είσαι κακός, ανόητος, ανίκανος, δε θα περάσεις το μάθημα, θα μείνεις στην ίδια τάξη, δε θα κάνεις τίποτα καλό...”) και θα ρίχνει το βάρος σ' ό,τι ξέρει και σ' όσα μπορεί να βελτιώσει.

📌 Προσχολική Αγωγή

- γ) Να εδραιώνουν κοινωνικές σχέσεις σε ένα όλο και πιο διευρυμένο περιβάλλον, μαθαίνοντας να συναρθρώνουν σταδιακά τα δικά τους ενδιαφέροντα, τις απόψεις τους και το συνδυασμό τους με τις απόψεις των άλλων.

- δ) Να εδραιώνουν αβίαστους δεσμούς με τους ομοίους τους και τους ενήλικες, να ανταποκρίνονται στα συναισθήματά τους, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να αναπτύσσουν στάσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας.

📌 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- γ) Να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων, να αποδέχονται τα πρότυπα και τους κανόνες που θεσπίζονται δημοκρατικά, να συντονίζουν τους προσωπικούς στόχους και τα ενδιαφέροντά τους με τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των υπολοίπων μελών της ομάδας, να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν.
- δ) Να εδραιώνουν ισόρροπες και εποικοδομητικές σχέσεις με πρόσωπα που βρίσκονται σε γνώριμες κοινωνικές συνθήκες, να επιδεικνύουν αλληλέγγυη συμπεριφορά, να απορρίπτουν διακρίσεις που εδράζονται σε διαφορές φύλου, κοινωνικής τάξης, πεποιθήσεων, εθνοτικές ή/και σε άλλα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Εδώ, η δουλειά γίνεται σε ομάδες, σε σύνθετες δραστηριότητες που απαιτούν σχεδιασμό, ανάπτυξη και από κοινού επανεξέταση. Σχολιάζονται και συζητούνται σε ομάδες, κείμενα που έχουν διαβαστεί. Γίνεται δουλειά με ετερογενείς ομάδες, όπου οι διάφορες γνώσεις μοιράζονται. Επιλέγονται, από ομάδες, κείμενα για διάβασμα ή θέματα για γράψιμο. Η διαφορετικότητα γίνεται σεβαστή, τόσο στα κείμενα όσο και στη δουλειά στην τάξη. Ενθαρρύνεται το κριτικό πνεύμα σε κείμενα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος...

📌 Προσχολική Αγωγή

- ε) Να παρατηρούν και να εξερευνούν το άμεσο περιβάλλον με τρόπο που να κινεί την περιέργεια και την προσοχή τους. Να ταυτίζουν τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των στοιχείων που απαρτίζουν το περιβάλλον αυτό, καθώς και ορισμένες από τις σχέσεις που εδραιώνονται μεταξύ αυτών των στοιχείων.

📌 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- ε) Να κατανοούν και να εδραιώνουν σχέσεις μεταξύ γεγονότων και φαινομένων του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος και να συνεισφέρουν ενεργά, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, στην προάσπιση, διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος.

Εδώ, ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται στο μέγιστο βαθμό τη φιλοπεριέργεια των παιδιών, χωρίς να περιορίζεται ασφυκτικά σε προκαθορισμένα θέματα. Έλκει την προσοχή τους σε ό,τι συμβαίνει στην τάξη, τα παροτρύνει να φέρνουν περιοδικά, κείμενα που να αναφέρονται στη φύση, έντυπα σχετικά με το περιβάλλον, τα παρακινεί να γράφουν και να διαβάζουν για ό,τι μας περιβάλλει, να λύνουν απορίες, να εντοπίζουν στοιχεία, να ψάχνουν πληροφορίες...

📌 Προσχολική Αγωγή

- στ) Να γνωρίσουν ορισμένες πολιτισμικές εκδηλώσεις του περιβάλλοντός τους, επιδεικνύοντας στάση σεβασμού, ενδιαφέροντος και συμμετοχής σε αυτές.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

στ) Να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά, να συμμετέχουν στη διατήρηση και βελτίωσή της. Να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα ως δικαίωμα των λαών και των ατόμων, και να αναπτύσσουν στάση ενδιαφέροντος και σεβασμού ως προς την άσκηση του δικαιώματος αυτού.

Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται όσα προσφέρει η κοινωνία στην οποία ζούμε: αφίσες, προγράμματα, έντυπα, γιορτές, ήθη και έθιμα... Επιλέγει τα θέματα που πρόκειται να δουλεψτούν προσέχοντας την ποιότητά τους και χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία, ώστε να εισαχθούν στην τάξη οι μεγάλοι μύθοι, τα πρόσωπα, οι περιπέτειες της κουλτούρας μας. Επιλέγει κείμενα που πληροφορούν για την πολιτισμική διαφορετικότητα, τους εξωτικούς θρύλους, τα παραμύθια με οικουμενική διάσταση... Αποφεύγει τον τοπικισμό — που αποκλείει οτιδήποτε άλλο —, το τετριμμένο, το χλιοειπωμένο.

Προσχολική Αγωγή

ζ) Να παρουσιάζονται και να υπενθυμίζονται διάφορες πλευρές της πραγματικότητας που τα παιδιά τις έχουν βιώσει, γνωρίσει ή φανταστεί· η αναπαράστασή τους να πραγματοποιείται μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το συμβολικό παιχνίδι και άλλοι τρόποι παρουσίασης και έκφρασης.

η) Να χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος, προσαρμοσμένος στις διαφορετικές και συνήθεις καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες ανατρέχουμε για να κατανοήσουμε και να γίνουμε κατανοητοί από τους άλλους, να εκφράσουμε τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες μας, να προχωρήσουμε στην οικοδόμηση των σημειωμένων, να συντονίσουμε τη συμπεριφορά μας και να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά των άλλων.

θ) Τα παιδιά να εμπλουτίζουν και να διαφοροποιούν τις εκφραστικές τους δυνατότητες με τη χρήση βοηθημάτων και μέσων που βρίσκονται στη διάθεσή τους. Να εκτιμούν διάφορες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις που προσιδιάζουν στην ηλικία τους.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ζ) Να κατανοούν και να εκφράζουν προφορικά και γραπτά μηνύματα στην επίσημη γλώσσα (στην περίπτωση αυτή, στα καταλανικά), δίνοντας προσοχή στους διάφορους στόχους και τα πλαίσια της επικοινωνίας. Επίσης, να κατανοούν προφορικά και γραπτά μηνύματα που είναι απλά και συνδέονται με γλώσσα άλλη από τη μητρική τους.

η) Να επικοινωνούν με μέσα προφορικής, σωματικής, οπτικής, πλαστικής, μουσικής και μαθηματικής έκφρασης, η οποία να αναπτύσσει την αισθητική ευαισθητοποίηση, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα απόλαυσης των καλλιτεχνικών έργων και εκδηλώσεων.

Μια συγκεκριμένη προοπτική σε ό,τι αφορά το λόγο: η εστίαση στην επικοινωνία όπου εξετάζεται όχι μόνο ό,τι ειπώθηκε ή γράφτηκε, αλλά και ο συγγραφέας, ο παραλήπτης, ο σκοπός, η μορφή...

Ένας λόγος που είναι όμορφος και στο περιεχόμενο και στον τύπο. Η σημασία του σχεδιασμού των γραμμάτων, της τυπογραφίας, της παρουσίασης. Ο λόγος που συνοδεύει την τέχνη. Το θέατρο, η δραματοποίηση, το τραγούδι, η ποίηση, ο λόγος του παιχιδιού, ο λόγος ως παιχνίδι...

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

θ) Να ταυτίζουν και να θέτουν ερωτήματα και προβλήματα που έχουν ως αφετηρία την καθημερινή εμπειρία, χρησιμοποιώντας τόσο τις γνώσεις και τα διαθέσιμα υλικά βοηθήματα όσο και τη συνεργασία άλλων προσώπων έτσι ώστε να τα επιλύουν με δημιουργικό τρόπο.

ι) Για την επίλυση απλών προβλημάτων, να χρησιμοποιούν τις διαδικασίες που είναι κατάλληλες για να αποκτηθούν οι σχετικές πληροφορίες. Η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται μέσω κωδίκων και λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που είναι αναγκαίες για την επίλυση των προβλημάτων αυτών.

ια) Να εκτιμούν τη σημασία των βασικών αξιών που διέπουν τη ζωή και την ανθρώπινη συνύπαρξη και να ενεργούν σύμφωνα με αυτές.

Το ζήτημα στη γραφή και την ανάγνωση δεν είναι η αλάνθαστη εικασία, η απομνημόνευση, η αναπαραγωγή ή η αντιγραφή. Πρόκειται για προβλήματα πολύπλοκα, γνωστικά, που προϋποθέτουν χειρισμό δεδομένων, διατύπωση υποθέσεων, σχεδιασμό στρατηγικών, αναζήτηση των αναγκαίων βοηθημάτων, πραγματοποίηση, εξεύρεση λύσεων, αντιπαραβολή αποτελεσμάτων, διόρθωση και αναθεώρηση. Η ορθογραφία δεν είναι σκέπη εφαρμογή του προτύπου, είναι διερεύνηση, ταύτιση προβλημάτων, ζύγισμα εναλλακτικών λύσεων, λήψη αποφάσεων, επαλήθευση, παρατήρηση κανονικοτήτων, έλεγχος...

Ο λόγος, όπως οι εικόνες, μεταφέρει πάντοτε αξίες, εκφράζει μια κοσμοαντίληψη, ένα σύστημα κατανόησης της πραγματικότητας, κάποιες αρχές συμπεριφοράς, έναν κώδικα ήθους και διαγωγής.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

Είδαμε μόλις με ποιον τρόπο οι στόχοι κάθε σταδίου (και ως στόχους εννοούμε τις θεμελιώδεις δεξιότητες που επιζητούμε να αναπτύξουμε στους μαθητές) οκταγραφούν ένα συνεκτικό μοντέλο σε ό,τι αφορά τον προσανατολισμό του λόγου. Το μοντέλο αυτό παίρνει σάρκα και οστά, στο Σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος, μαζί με τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου.

Ως προς την Προσχολική Αγωγή, λήφθηκε η απόφαση να ενταχθεί σε ένα μόνο γνωστικό πεδίο ο προφορικός λόγος, η προσέγγιση στο γραπτό λόγο, η πλαστική, μουσική και σωματική έκφραση, καθώς και ο μαθηματικός λόγος που περιλαμβάνει σχέσεις, μέτρηση και αναπαράσταση στο χώρο. Πρόκειται για συνάρθρωση και προσέγγιση των βασικών Λόγων, των εργαλείων δηλαδή αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το βάρος δίνεται στην επικοινωνία και την ανταλλαγή, στη χρήση διαφόρων κωδίκων που εξυπηρετούν την —προσαρμοσμένη στα συμφραζόμενα— έκφραση. Ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος και τα συστήματα μη λεκτικής επικοινωνίας αλληλοσυνδέονται στην επικοινωνία, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα, να αναπτύξουν ευαισθησία, να μεταδώσουν μηνύματα, να αναπαραστήσουν, να αντλήσουν ευχαρίστηση, να μοιραστούν έννοιες, να αποδώσουν νόημα και να γνωρίσουν την πραγματικότητα.

Γενικοί στόχοι του γνωστικού αντικείμενου “Επικοινωνία και Αναπαράσταση” (Προσχολική Αγωγή)

Γενικοί στόχοι του αντικείμενου:

- ✓ 1. Να εκφράζουν συναισθήματα, επιθυμίες και ιδέες μέσω του προφορικού λόγου, με σταδιακή προσαρμογή στα διάφορα συμφραζόμενα και τις συνήθειες επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινότητας, καθώς και στους διαφορετικούς συνομιλητές.
- ✓ 2. Να κατανοούν τις προθέσεις και τα μηνύματα που τους μεταβιβάζονται από τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες· να αποτιμούν τον προφορικό λόγο ως μέσο σύνδεσης με τους υπολοίπους.
- ✓ 3. Να κατανοούν, αναπαράγουν και αναπλάθουν ορισμένα κείμενα της πολιτισμικής παράδοσης, επιδεικνύοντας στάσεις εκτίμησης, ευχαρίστησης και απόλαυσης για τα κείμενα αυτά.
- ✓ 4. Να δείχνουν ενδιαφέρον για το γραπτό λόγο και να τον αποτιμούν ως εργαλείο πληροφόρησης και απόλαυσης, ανακαλύπτοντας και ταυτίζοντας τα βασικά στοιχεία του λόγου.
- ✓ 5. Να διαβάζουν, ερμηνεύουν και παράγουν εικόνες ως τρόπο επικοινωνίας και απόλαυσης, ανακαλύπτοντας και ταυτίζοντας τα βασικά στοιχεία του λόγου.
- ✓ 6. Να δείχνουν ενδιαφέρον και να εκτιμούν τις δικές τους παραγωγές και αυτές των συμμαθητών τους, καθώς και μερικά από τα διάφορα καλλιτεχνικά και εικονιστικά έργα που τους παρουσιάζονται και στα οποία αποδίδουν σταδιακά νόημα, προσεγγίζοντας έτσι την κατανόηση του πολιτισμικού κόσμου στον οποίο ανήκουν τα έργα αυτά.
- ✓ 7. Να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης, για να αυξήσουν τις επικοινωνιακές τους δυνατότητες.
- ✓ 8. Να χρησιμοποιούν βασικές τεχνικές και βοηθήματα, που ανήκουν σε διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης, για να αυξήσουν τις επικοινωνιακές τους δυνατότητες.
- ✓ 9. Να χρησιμοποιούν τους κανόνες που διέπουν τις γλωσσικές ανταλλαγές και τα εξωγλωσσικά σημεία σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, για να ενδυναμώσουν την έννοια των μηνυμάτων που εκπέμπουν και να αποδώσουν νόημα στο μήνυμα που δέχονται.
- ✓ 10. Να χρησιμοποιούν, σε αντίστοιχα προσαρμοσμένο επίπεδο, τις δυνατότητες του τρόπου μαθηματικής αναπαράστασης, για να ανακαλύψουν κάποια αντικείμενα και καταστάσεις του περιβάλλοντος, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές τους, καθώς και κάποιες ενέργειες που μπορούν να πραγματοποιηθούν πάνω σ' αυτά τα αντικείμενα και τις καταστάσεις, παρατηρώντας τη διαδικασία και τα αποτελέσματα.

Από την πλευρά τους, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Γλώσσα και η Λογοτεχνία αποτελούν ένα ειδικό γνωστικό αντικείμενο το οποίο προσπαθεί να εμβαθύνει στις βασικές πλευρές του προφορικού και του γραπτού λόγου, που άλλωστε αποτελούν και ουσιώδη χαρακτηριστικά της Πρωτοβάθμιας.

Γενικοί στόχοι του γνωστικού αντικείμενου “Γλώσσα και Λογοτεχνία” (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

Γενικοί στόχοι του αντικείμενου:

- ✓ 1. Να κατανοούν προφορικές και γραπτές ομιλίες, τις οποίες να ερμηνεύουν με κριτική στάση, και να εφαρμόζουν την κατανόησή τους σε νέες μαθησιακές καταστάσεις.
- ✓ 2. Να εκφράζονται με ειρμό, προφορικά και γραπτά, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των διαφόρων επικοινωνιακών καταστάσεων και τις κανονιστικές πλευρές της γλώσσας.
- ✓ 3. Να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την γλωσσική διαφορετικότητα στην Ισπανία και την κοινωνία, εκτιμώντας την ύπαρξή της ως εμπλουτιστικό πολιτισμικό γεγονός.
- ✓ 4. Να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων, υιοθετώντας στάση σεβασμού στις συνεισφορές των άλλων και δίνοντας προσοχή στους κανόνες που χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή ανταλλαγή.
- ✓ 5. Να συνδυάζουν γλωσσικά και μη γλωσσικά βοηθήματα έκφρασης για να ερμηνεύουν και να παράγουν μηνύματα με διαφορετικές επικοινωνιακές προθέσεις.
- ✓ 6. Να χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως πηγή ευχαρίστησης, πληροφόρησης και μάθησης και ως μέσο γλωσσικής και προσωπικής τελειοποίησης και εμπλουτισμού.
- ✓ 7. Να εξερευνούν τις προφορικές και γραπτές γλωσσικές δυνατότητες έκφρασης, για να αναπτύξουν αισθητική ευαισθησία· να αναζητούν διαύλους δημιουργικής επικοινωνίας στην αυτόνομη και προσωπική χρήση του λόγου.
- ✓ 8. Να στοχάζονται πάνω στη χρήση της γλώσσας, αρχίζοντας να εδραιώνουν σχέσεις ανάμεσα στους γραμματικούς τύπους και στα επικοινωνιακά πλαίσια και στις προθέσεις στις οποίες αντιστοιχούν οι τύποι αυτοί, με στόχο τη βελτίωση των παραγωγών τους.
- ✓ 9. Να στοχάζονται πάνω στη χρήση της γλώσσας ως όχημα ταξικών, ρατσιστικών, σεξιστικών και λοιπών αξιών και προκαταλήψεων, με σκοπό την εισαγωγή των ενδεδειγμένων αυτοδιορθώσεων.
- ✓ 10. Να χρησιμοποιούν, προφορικά και γραπτά, τη γλώσσα ως εργαλείο μάθησης και σχεδιασμού της δραστηριότητας.

Όπως μπορεί να δει κανείς, το βάρος δίνεται στη χρήση της επικοινωνίας, στις διαδικασίες. Πρόκειται να μάθουν να μιλούν και να ακούν, να διαβάζουν και να γράφουν, να συνδυάζουν βοηθήματα, να εξερευνούν τις επικοινωνιακές δυνατότητες και να στοχάζονται πάνω στο λόγο. Επιπλέον, πρόκειται για την αναγνώριση επικοινωνιακών καταστάσεων και προθέσεων· για ποιο λόγο επικοινωνούμε μεταξύ μας; για να αντλήσουμε ευχαρίστηση, να πληροφορηθούμε, να αναπτύξουμε και να μοιραστούμε την αισθητική ευαισθησία, να μεταδώσουμε αξίες και, ιδιαίτερα, για να μάθουμε.

ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΜΕ; ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΝΤΑ

Το επόμενο βήμα στον ορισμό του γνωστικού αντικείμενου του Λόγου αφορά την απόφαση που λήφθηκε για τις ενότητες περιεχομένων, που διατρέχουν τη μάθηση στην οποία στοχεύουμε. Οι ενότητες περιεχομένων τίθενται στην υπηρεσία των στόχων του γνωστικού αντικείμενου και του εκάστοτε σταδίου.

Το γνωστικό αντικείμενο του Λόγου περιλαμβάνει τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Τα βοηθήματά μας ασχολούνται αποκλειστικά με ένα τμήμα των περιεχομένων του γνωστικού αντικείμενου του Λόγου, και συγκεκριμένα με το γραπτό λόγο. Παραλείψαμε τον προφορικό λόγο, όχι φυσικά επειδή θεωρούμε ότι είναι μικρότερης σημασίας, αλλά επειδή, πρώτα η γραφή και ύστερα η ανάγνωση, μας πρόσφεραν ένα πεδίο αρκετά εκτενές και με απεριόριστο εύρος για πειραματισμό.

Όπως θα δείτε, ο προφορικός λόγος δεν απουσιάζει από την πρότασή μας. Στην ανάγνωση και στη γραφή αναφερόμαστε πάντοτε σε ό,τι έχει διαβαστεί ή γραφεί ή σε ό,τι πρόκειται να γραφεί.

Υποσχόμαστε ότι, μόλις μπορούμε, θα ασχοληθούμε με τον προφορικό λόγο και με τα μαθηματικά και τη φυσική και τις επιστήμες του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος και τη μουσική... Άλλο που δε θέλουμε!

Στο Σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος της Προσχολικής Αγωγής υπάρχει μια και μόνο ενότητα περιεχομένων με τίτλο “Προσέγγιση στο γραπτό λόγο”. Πάντα προσεγγίζουμε το γραπτό λόγο. Όπως δείξαμε και στον πρώτο τόμο, το ενδιαφέρον και οι αντιλήψεις των παιδιών (ηλικίας 3 έως 6 ετών και που παρακολουθούν ήδη το σχολείο) για το γραπτό λόγο είναι ανεξάντλητα. Σύμφωνα με την εμπειρία μας, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών των ηλικιών μπορεί να προσεγγίσει όλες τις πολύπλοκες εκφάνσεις του γραπτού λόγου. Το νηπιαγωγείο δεν πρέπει να απαιτεί από τα παιδιά συγκεκριμένη μάθηση, οφείλει όμως, κατά την άποψή μας, να τους προσφέρει μια *πλήρη* προσέγγιση στο γραπτό λόγο. Έτσι, όλοι οι μαθητές θα μάθουν πολύ σημαντικά πράγματα, αν και σε διαφορετικό βαθμό και βάθος.

Ούτε το σχολείο ούτε οι ενήλικες είναι αυτοί που θα βάλουν όρια στην πραγματικότητα που περιβάλλει τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να βιώσουν, στα σπίτια τους, την εμπειρία της ανάγνωσης και της γραφής: μια εμπειρία που θα προέρχεται από τα αδέρφια ή τους γονείς. Είναι σημαντικό να βλέπουν εφημερίδες, κάθε είδους βιβλία, πώς διαβάζουν και γράφουν οι υπόλοιποι, να μιμούνται και να πειραματίζονται... Τέτοιες εμπειρίες “έκθεσης στο γραπτό υλικό” έχει αποδειχτεί ότι συνδέονται στενά με τη μεταγενέστερη επιτυχία στη μάθηση και στην κατάκτηση του λόγου. Γιατί να αρνούμαστε αυτό το ρόλο στο σχολείο; Ένας λόγος παραπάνω —γιατί πολλά παιδιά δε βιώνουν αυτές τις εμπειρίες—, το σχολείο πρέπει να αποτελεί, από την πρώτη κιόλας μέρα, ένα μέρος όπου θα βιώσουν αυτή την εμπειρία, την ανάγκη και τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης και της γραφής.

Έτσι, προτείνουμε το έργο του γραπτού λόγου για παιδιά από 3 μέχρι 6 ετών να οργανώνεται όπως και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τα ίδια περιεχόμενα, εφόσον τα αντιλαμβανόμαστε ως ένα δρόμο που πρέπει να τον ακολουθήσουμε στην ίδια κατεύθυνση κι όχι ως το τελικό αποτέλεσμα που επιθυμούμε να έχουμε. Αυτό που αλλάζει δεν είναι ο γραπτός λόγος που θέτουμε στη διάθεσή τους αλλά ο βαθμός κατάκτησης που επιτυγχάνουν τα παιδιά σε ό,τι αφορά τις έννοιες, τις διαδικασίες και τις στάσεις τους ως προς τον λόγο.

Από την πλευρά του, το αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οργανώνει τα περιεχόμενα της γλώσσας σε τέσσερις ενότητες:

- Προφορική επικοινωνία.
- Γραπτή επικοινωνία.
- Ανάλυση και σκέψη για τον λόγο.
- Συστήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Είμαστε της γνώμης ότι πρόκειται για μια εξαιρετική θεώρηση του λόγου, η οποία υπογραμμίζει την επικοινωνιακή του αξία και τη σαφή προτεραιότητα του “μαθαίνω να μιλάω, να ακούω, να διαβάζω και να γράφω” στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τίποτα από τα παραπάνω δεν είναι περιττό, παρότι εμείς δεν εισερχόμαστε στην ενότητα της Προφορικής Επικοινωνίας. Για’ όλα αυτά, η ενότητα της Γραπτής Επικοινωνίας περιλαμβάνει πολύ διαφορετικά περιεχόμενα, που μας ενδιαφέρει να προβάλουμε. Γι’ αυτό αποφασίσαμε να την αναπτύξουμε σε πέντε υπο-ενότητες ή “κομμάτια” που μας φαίνονται αρκετά συναφή και ιδιαίτερα. Έτσι, προτείνουμε συνολικά τα ακόλουθα επτά κομμάτια περιεχομένων:

1. Καταρχήν, πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν *οι σχέσεις μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου*. Δε γίνεται απευθείας η μετάβαση από τον ένα στον άλλο. Και οι δύο συνιστούν δύο διαφορετικές παραλλαγές του ίδιου λόγου. Η ρηματοποίηση του γραπτού συνιστά θεμελιώδη έννοια στην ηλικία μεταξύ 3 και 8 ετών. Εξάλλου, ο προφορικός λόγος πρέπει να έχει υποστεί επεξεργασία, ώστε να γίνει γραπτός, και αυτή είναι μια δραστηριότητα που μπορεί κανείς να την προσεγγίσει από πολύ νωρίς... και να μην την εγκαταλείψει ποτέ.
2. Δεύτερον, αναπτύξαμε ένα ιδιαίτερο κομμάτι που αναφέρεται στη μάθηση του *αλφαβητικού συστήματος*, στους νόμους δηλαδή κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Στην πραγματικότητα, αυτό αποτελεί ιδιαίτερη μάθηση των πρώτων επιπέδων της σχολικής πορείας στην οποία αναφερόμαστε. Δεν πρέπει να είναι η μόνη μάθηση ούτε να την φαντάζεται κανείς ως ξεχωριστή από τα υπόλοιπα, έχει όμως αρκετή συνοχή, ώστε να της παραχωρηθεί ειδικός χώρος.
3. Η γραφή όμως δεν είναι μόνο κωδικοποίηση, μεταγραφή: είναι προπάντων παραγωγή κειμένων. Και πρέπει κανείς να μάθει —και να διδάξει— πώς παράγονται κείμενα. Και το μαθαίνει ακόμα κι όταν είναι τριών χρονών. Γι’ αυτό έχει νόημα να οργανώσουμε κάποια ιδιαίτερα περιεχόμενα μάθησης της *γραφής*.
4. Με τον ίδιο τρόπο, η ανάγνωση δεν είναι μόνο αποκωδικοποίηση, αποκρυπτογράφηση: είναι πρώτιστα κατανόηση κειμένων. Κι αυτό επίσης πρέπει κανείς να το διδάξει και να το μάθει. Έτσι, το επόμενο κομμάτι είναι αυτό της *ανάγνωσης*.
5. Για να έχει νόημα η μάθηση και η διδασκαλία του λόγου, δουλεύουμε πάντοτε με *κείμενα* που έχουν νόημα, πλοκή: συνοχή, δηλαδή, και εσωτερική οργάνωση. Και κάθε ένα από τα κείμενα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, κάποιες ειδικές διαδικασίες για να γραφεί και να διαβαστεί. Άρα κι αυτά αποτελούν περιεχόμενα για να δουλευτούν στο σχολείο.
6. Όπως είναι φυσικό, διατηρούμε την ενότητα περιεχομένων με την ονομασία *Ανάλυση και Σκέψη για το λόγο*, επικεντρωμένη στη σκέψη για τη γραμματική, και
7. Την ενότητα με την ονομασία *Συστήματα Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας*.

Έτσι, οργανώσαμε τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος για το γραπτό λόγο στα ακόλουθα θεματικά κομμάτια:

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

1. ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	2. ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	3. ΣΚΕΨΗ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ	4. ΛημΛ: ΛΕΚΤΙΚΗ/ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
	ΠΡ-ΓΡ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ		
	ΑΛΦ: ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ		
	ΓΡ: ΓΡΑΦΗ		
	ΑΝ.: ΑΝΑΓΝΩΣΗ		
	ΚΕΙΜ.: ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ		

Αυτά τα κομμάτια ή υπο-ενότητες περιεχομένων αναπτύσσονται σε κάθε ένα από τα επτά κεφάλαια στα οποία οργανώσαμε τις διδακτικές κατευθύνσεις. Σε κάθε κεφάλαιο απαριθμούνται συνοπτικά τα αντίστοιχα περιεχόμενα, ώστε, στη συνέχεια, να τα αναπτύξουμε και να τα εξηγήσουμε λεπτομερώς.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΣΥ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Και άλλων γνωστικών αντικειμένων

Τόσο στην Προσχολική Αγωγή όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα πολιτισμικό εργαλείο που εμφανίζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και περιβάλλοντα. Έτσι, μπορούμε να δουλέψουμε το λόγο σχεδόν σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα.

Στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζουμε μερικά παραδείγματα που αφορούν την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, και στα δύο στάδια.

Από την άλλη, είναι επίσης βέβαιο ότι, δουλεύοντας το γραπτό λόγο, και εάν αυτό γίνει με τρόπο που να έχει νόημα, μαθαίνονται πάρα πολλά περιεχόμενα εκτός από όσα είναι γλωσσικά με τη στενή έννοια.

Ο γραπτός λόγος μάς επιτρέπει την πρόσβαση σε μια καλύτερη προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, σε καλύτερη αυτογνωσία: ποιοι είμαστε, πώς είμαστε, ποιες είναι οι συγκινησιακές καταστάσεις και τα συναισθήματά μας, τα όνειρα και οι φαντασιώσεις μας, πώς να συμπεριφερόμαστε. Κατά τον ίδιο τρόπο, μας φέρνει σε επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μας: πώς είναι η πραγματικότητα που μας περιβάλλει, πώς είναι η άμεση αλλά και η πιο μακρινή και εξωτική πραγματικότητα την οποία μοιραζόμαστε οι άνθρωποι.

Εκτός από το λόγο, υπάρχουν και άλλα γνωστικά πεδία όπου επίσης γράφουμε. Τα μαθηματικά, η πλαστική έκφραση, η μουσική, ο χορός... είναι λόγοι με δική τους σημειολογία που συχνά συναρθρώνονται με το γραπτό λόγο με τρόπο ώστε να εμπλουτίζονται αμοιβαία. Στην Προσχολική Αγωγή, όλοι οι λόγοι συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο (Επικοινωνία και Αναπαράσταση). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο

διαχωρισμός σε ειδικές γνωστικές περιοχές δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε τις σχέσεις που διατρέχουν διαφορετικά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα.

Δουλεύοντας το γραπτό λόγο με τρόπο που να ευνοεί την αλληλεπίδραση, μαθαίνουμε να μαθαίνουμε, να μοιραζόμαστε γνώσεις, να σχετιζόμαστε και να δουλεύουμε συλλογικά, να ακούμε και να προσέχουμε τους άλλους, να εκφραζόμαστε, να εκλεπτύνουμε την ευαισθησία μας προς τους εαυτούς μας και τους άλλους...

Δε χρειάζεται να επιμένουμε άλλο. Μεγάλο μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού είναι γραπτός πολιτισμός, αν και ο πολιτισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο γραπτό λόγο. Το σχολείο κατηγορήθηκε ότι μεταδίδει μια κουλτούρα ακαδημαϊκή κι αυτό είναι αναμφίβολα σωστό. Δεν προτείνουμε την επιστροφή σε κάτι παρόμοιο ούτε να περνούν τα παιδιά την ημέρα τους γράφοντας. Απλώς επιμένουμε, όποτε γράφουν και διαβάζουν, να το κάνουν καλά: με σαφή νοήματα που να τα βοηθούν να αλληλοκατανοούνται και να κατανοούν τον κόσμο.

Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΑΤΑΙ ΣΤΑ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- Το όνομά τους και ειδικό λεξιλόγιο: το σώμα, η υγεία, τα παιχνίδια, καθημερινές δραστηριότητες, υγεία και φροντίδες.
 - Παραμύθια, ποιήματα, παροιμίες, αινίγματα και άλλα παιχνίδια.
 - Έκφραση αισθήσεων, συναισθημάτων, βιωμάτων, αναγκών, κλπ.
 - Κανόνες σχέσεων και συνύπαρξη: συνήθειες οργάνωσης, προσοχής, πρωτοβουλίας, κλπ.
- Ονόματα των οικείων προσώπων, των συμμαθητών και των δασκάλων τους.
 - Καταγραφή παρατηρήσεων, κείμενα παρουσίασης, Ημερολόγια, περιοδικά, ειδήσεις, διαφημίσεις.
 - Παραμύθια, παροιμίες, ποιήματα... Παραδόσεις, γιορτές, έθιμα δικά τους και άλλων πολιτισμών...
 - Γνώση και χρήση των βοηθημάτων της κοιντικής κοινωνίας, της γεωτομίας.
 - Επίδειξη υπευθυνότητας, ανοχής, σεβασμού στη διαφορετικότητα...

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	ΦΥΣΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	ΠΛΑΣΤΙΚΗ, ΜΟΥΣΙΚΗ, ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ
• Άκουσμα παραμυθιών, ειδήσεων και άλλων κειμένων.	• Τίτλος των σχεδίων και πραγματοποιημένες εργασίες.	• Διαφορές μεταξύ γραμμάτων και αριθμών.
• Απαγγελία, δραματοποίηση, κλπ. κειμένων που έχουν απομνημονεύσει.	• Λογότυποι, εικόνες και άλλα σύμβολα με γραπτό λόγο.	• Ονομασία των στοιχείων του συνόλου.
• Προφορική ανακεφαλαίωση αυτού που τους έχει διαβάσει ο δάσκαλος.	• Τραγούδια και τίτλοι.	• Ταξινόμηση αντικειμένων, με επίκόλληση ετικετών.
• Προφορική επεξεργασία κειμένου που έχει γράψει ο δάσκαλος.	• Δραματοποιημένοι χοροί και τραγούδια...	
	• Θεατροποίηση κειμένων που έχουν απομνημονεύσει.	

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΦΥΣΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
<i>Κείμενα με οδηγίες χρήσης:</i> Οδηγίες <i>Απαριθμητικά κείμενα:</i> Γράψιμο τίτλων Υπέρτιτλοι ή υπότιτλοι στις παραγωγές των μαθητών <i>Συνάρθρωση ουστημά- των λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</i> <i>Λογοτεχνικά κείμενα:</i> Τραγούδια, θέατρο...	<i>Κείμενα με οδηγίες χρήσης:</i> Οδηγίες, κανόνες, παι- χνίδια, αθλήματα	<i>Κείμενα παρουσίασης:</i> Περιγραφές, διαδικασίες, σχεδιαγράμματα, περιλά- ψεις, οριομοί, κλπ. <i>Ενημερωτικά κείμενα:</i> Θεματικά περιοδικά, άρθρα, διάδοσή τους <i>Απαριθμητικά κείμενα:</i> Οδηγοί, διαγράμματα, πίνακες, γραφικά σχή- ματα, λίστες λεξιλογίου κατά συγκεκριμένα θέματα, κλπ.	<i>Κείμενα παρουσίασης:</i> Ονόματα στοιχείων, συνόλων, γράψιμο ετικε- τών, κλπ. <i>Αφηγηματικά κείμενα:</i> Οριομοί, εκφωνήσεις προβλημάτων...

Κεφάλαιο 12

Κριτήρια για τη σύνδεση
των περιεχομένων

ΤΙ ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ

Αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς, σ' αυτό το θέμα αντιμετωπίσαμε τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Το πρόβλημα ήταν ότι ταυτίζαμε τη σύνδεση με τον προγραμματισμό κατά επίπεδα. Κι αυτή η σύγχυση οδηγεί σε λάθη.

Σε μια πρόταση που βασίζεται στη νοηματική εκμάθηση του γραπτού λόγου, δεν μπορεί να φαντάζεται κανείς ότι υπάρχουν δραστηριότητες που να προσιδιάζουν ακριβώς στο επίπεδο των τριών, τεσσάρων, πέντε, έξι ή επτά ετών. Όταν επιχειρήσαμε κάτι τέτοιο, μόλις που κατορθώσαμε να διαπιστώσουμε ότι το γράψιμο του μικρού ονόματος αποτελεί μια δραστηριότητα που διδάσκεται σε παιδιά τριών και τεσσάρων ετών κι όχι σε μεγαλύτερα. Αλλά, ακόμα και σ' αυτή τη δραστηριότητα, μπορεί κανείς να ξαναδουλέψει το όνομα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας το επίθετο, χρησιμοποιώντας πεζά αντί για κεφαλαία, κλπ. Κατά τ' άλλα, τα παιδιά μιλούν, διαβάζουν, γράφουν, στοχάζονται πάνω στη γλώσσα, κλπ. τόσο όταν είναι τριών όσο κι αργότερα.

Κι ούτε έχει νόημα να φαντάζεται κανείς έναν προγραμματισμό ανά επίπεδα προσφεύγοντας σε τυπολογίες κειμένων. Είναι αδιανόητο να σκεπτόμαστε, λόγου χάριν, ότι στο πρώτο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας μπορούμε να κάνουμε ενημερωτικά και λογοτεχνικά κείμενα, στο δεύτερο απαριθμητικά και παρουσίασης, κ.ο.κ. Κάτι τέτοιο καταλήγει τεχνητό, υποτιμά τις δυνατότητες μάθησης των παιδιών και συνιστά μιαν αυθαίρετη και ελάχιστα δικαιολογήσιμη επιβολή.

Δεδομένου ότι η πρότασή μας δεν αποτελεί μέθοδο, δεν υπάρχουν ούτε περιεχόμενα ούτε δραστηριότητες που να απευθύνονται ειδικά στο ένα ή στο άλλο επίπεδο.

Παρ' όλα αυτά, έχουμε συνείδηση ότι υπάρχουν κάποια όρια στην αντίληψη των μαθητών, τα οποία αφενός καθορίζονται από το εκάστοτε σημείο της εξέλιξής τους, αφε-

τέρου από την περιορισμένη κατάρτηση του γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους όρια, όμως, δεν επηρεάζουν τα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων.

Αντίθετα, αυτό που πραγματικά πρέπει να προσαρμοστεί στα όρια των μαθητών είναι οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για να μάθουν τα διαφορετικά περιεχόμενα. Είναι ουσιώδες να σχεδιάζονται δραστηριότητες οι οποίες να πραγματοποιούνται με κείμενα προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και το βαθμό ικανότητας των μαθητών.

Θα παρατηρήσετε ότι η πρότασή μας σχετικά με τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος —εκτός από το κομμάτι για το αλφαβητικό σύστημα, που προσιδιάζει στις αρχικές περιόδους— χρησιμεύει για όλα τα επίπεδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο γραπτός λόγος δεν οργανώνεται ιεραρχικά όπως συμβαίνει με άλλες γνωστικές περιοχές. Όλα τα περιεχόμενα δουλεύονται σε όλα τα επίπεδα της σχολικής πορείας.

Η ηλικία ή το σχολικό επίπεδο δεν αρκούν για να αποφασίσουμε πότε θα μάθουν γραφή τα παιδιά

Η σχολική απόδοση, ακόμα κι όταν πρόκειται για το ίδιο ηλικιακό επίπεδο, παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις, που οφείλονται εν μέρει στις ατομικές διαφορές αλλά και σε διαφορές πολιτισμικές και οικογενειακές. Έχουμε ήδη επιμείνει ότι ο βαθμός έκθεσης στην έντυπη κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης.

Επομένως, δεν είναι εύκολο να απαντήσουμε σε ποια ηλικία πρέπει να μάθουν γραφή τα παιδιά. Είναι μια ερώτηση χωρίς νόημα. Ίσως μπορούμε να προβούμε σε στατιστικές προσεγγίσεις, υπό την προϋπόθεση ότι θα ορίσουμε τι εννοούμε ως γραφή. Έτσι, θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να πούμε ότι “η πλειοψηφία” των μαθητών, τελειώνοντας το επίπεδο των τεσσάρων ετών, χρησιμοποιεί συλλαβική υπόθεση στη γραφή (γράφουν τόσα γράμματα όσες συλλαβές έχει η λέξη). Ή ότι, στο τέλος της Προσχολικής Αγωγής, η πλειοψηφία χρησιμοποιεί μια αρκετά σωστή αλφαβητική γραφή.

Αλλά σε τι χρησιμεύουν αυτές οι διαπιστώσεις; Σχεδόν σε τίποτα. Στα τρία ή στα τέσσερα ή σε οποιαδήποτε άλλη ηλικία, υπάρχουν μαθητές που δε φτάνουν ή που ξεπερνούν κατά πολύ τέτοια υποτιθέμενα “επίπεδα”. Τι προτάσεις μάθησης τους γίνονται;

Από όποια οπτική γωνία κι αν το δούμε, η διαφορετικότητα των μαθητών είναι τόσο μεγάλη, που μας υποχρεώνει να αναρωτηθούμε για το νόημα της άποψης περί “επιπέδου”. Η ιδέα του επιπέδου συνδέεται με μια επιλεκτική αντίληψη της εκπαίδευσης. Το “επίπεδο” που αποδίδεται σε κάθε ηλικία χρησιμεύει ουσιαστικά για τη μέτρηση των μαθητών με το χάρακα, για να χωριστούν οι “καλοί” από τους “κακούς”, να διαφοροποιηθούν αυτοί που περνούν τον “πύχνο” απ’ αυτούς που δεν τον περνούν, για να δώσουν στη στατιστική μιαν εκτός κλίμακας δυνατότητα αξιολογικής κρίσης των μαθητών.

Η εκπαίδευση στη διαφορετικότητα είναι άλλο πράγμα. Μια μάθηση βασισμένη στο νόημα είναι κάτι διαφορετικό από το να επαναπαύεται κανείς σ’ έναν πύχνο. Δεν πρόκειται για το πόσα ξέρει να διαβάζει ή να γράφει ένα παιδί, αλλά για το πώς γράφει ή διαβάζει, ώστε να ξέρουμε πώς να το διδάξουμε για να βελτιωθεί.

Πώς θα μπορούσαμε να μην απαιτούμε από έναν εξαιρετικό μαθητή να ακολουθεί κάποιους ορθογραφικούς κανόνες που γνωρίζει, ακόμα κι αν αυτοί δε συμβαδίζουν με την ηλικία του; Και πώς θα μπορούσαμε να απαιτήσουμε από έναν λιγότερο προικισμένο μαθητή να γράφει κείμενα σαν των ενηλίκων ή άλλων παιδιών με μεγαλύτερες γνώσεις;

Η μάθηση δεν είναι γραμμική: τα περιεχόμενα δεν επιμερίζονται

Στη δομητική αντίληψη, η μάθηση δεν αποτελεί μια ευθεία γραμμή στην οποία σωρεύονται γνώσεις. Στο λόγο, η γραμμική αντίληψη περί μάθησης εκφράζεται με όρους π.χ. του τύπου “πρώτα τα γράμματα, έπειτα τα ενώνουμε, ύστερα γράφουμε”.

Αντίθετα, στην πρότασή μας, ο γραπτός λόγος μαθαίνεται με τη σταδιακή οικοδόμηση του νοήματος του αλφαβητικού συστήματος και των χρήσεών του στην κοινωνία μας. Η οικοδόμηση αυτή μοιάζει με σπείρα, όπου το θέμα —ο γραπτός λόγος— επανέρχεται ξανά και ξανά, σε κύκλους κάθε φορά ευρύτερους, που περιλαμβάνουν μεγαλύτερες δυνατότητες κατανόησης και έκφρασης.

Έτσι, η φαινομενική επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας —η κατανόηση ή το γράψιμο ενός κειμένου— επιτρέπει στο μαθητή να διευρύνει την ικανότητά του για γνώση των ιδιοτήτων του γραπτού, να διευρύνει την κατάρτηση των διαδικασιών της γραφής και της ανάγνωσης. Ανατρέχοντας στην ανάγνωση και τη γραφή, τα περιεχόμενα που μαθαίνει διευρύνονται, όπως σε μια σπείρα ή στο ζουμι μιας κάμερας, όπου πλαταίνουμε το πεδίο ή εμβαθύνουμε σε μια όψη της ίδιας εικόνας.

Μπορούμε να μελετήσουμε μια εφημερίδα, όταν είμαστε τριών ή τεσσάρων, όπως επίσης και στα δώδεκα, στα δεκατέσσερα ή στα δεκάξι μας. Ανάλογα με την περίπτωση, οι δυνατότητες κατανόησης του περιεχομένου της, οικειοποίησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της δημοσιογραφικής γλώσσας, κλπ. θα αυξάνονται. Και τα μέσα εμβάθυνσης στο νόημα θα είναι πολυπλοκότερα.

ΠΩΣ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ;

Αρα, πώς να γίνεται η σύνδεση; Δεν μπορούμε να προτείνουμε ακριβώς την ίδια δραστηριότητα και τα ίδια κείμενα, ούτε να αξιολογούμε με τα ίδια κριτήρια στην Προσχολική Αγωγή ή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση!

Πρέπει να διαθέτουμε χρήσιμα κριτήρια για τη σύνδεση δραστηριοτήτων και περιεχομένων, χωρίς να διολισθαίνουμε σ’ έναν προγραμματισμό βασισμένο σε κάποια παραδοσιακή μέθοδο ή στην παγίδα της επιβολής αυθαίρετων “επιπέδων”, συνδεδεμένων με την ηλικία των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα, πιστεύουμε ότι υπάρχει ένα, και μόνον ένα, περιεχόμενο που χαρακτηρίζει ένα σημείο της εξελικτικής πορείας των μαθητών και που, επομένως, ξεχωρίζει σε κάποια σχολικά επίπεδα και ουσιαστικά εξαφανίζεται στα άλλα επίπεδα: πρόκειται για το κομμάτι που αναφέρεται στην εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, στους νόμους, δηλαδή, της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Μια εκμάθηση που χαρακτηρίζει την Προσχολική Αγωγή και τα πρώτα επίπεδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ίσως, κατ’ εξαίρεση, τα περιεχόμενα αυτά να εμφανιστούν

σε ανώτερα επίπεδα της εκπαίδευσης: μεγαλύτεροι μαθητές που προέρχονται από άλλες κουλτούρες και κράτη, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κλπ.

Τα υπόλοιπα περιεχόμενα του λόγου —προφορικό και γραπτό, γραφή, ανάγνωση, κείμενα, γραμματική, σχέσεις μεταξύ λεκτικού και μη λεκτικού— παραμένουν σταθερά σε όλη τη διάρκεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αναπτύσσονται σπειροειδώς, αποκτώντας σταδιακά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα.

Παρ' όλα αυτά, τα περιεχόμενα πρέπει να προσαρμόζονται στην κάθε κατάσταση, πρέπει δηλαδή να συνδέονται. Για να τα προσαρμόσουμε στην κάθε εκπαιδευτική και μαθησιακή κατάσταση, διαθέτουμε δύο τάξεις κριτηρίων που είναι βασικό να συνδυάζονται:

Απ' τη μια, τα περιεχόμενα πρέπει να προσαρμόζονται στις *δυνατότητες μάθησης των μαθητών*, αφού ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις τους, ο βαθμός κατάρτησης του αλφαριθμητικού συστήματος, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών της ομάδας και οι ατομικές διαφορές.

Απ' την άλλη, τα περιεχόμενα μαθαίνονται μέσω κάποιων δραστηριοτήτων που προσαρμόζονται στην κατάσταση της τάξης, αφού οριοθούν οι *προϋποθέσεις πραγματοποίησης της δραστηριότητας*. Έτσι, θα θεωρήσουμε ως μεταβλητές που πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους, την τυπολογία των δραστηριοτήτων, την τυπολογία των κειμένων, τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν πάντα προφορικό και γραπτό λόγο, διαβάζουν, γράφουν, επεξεργάζονται κείμενα, σκέφτονται πάνω στο λόγο, συνδυάζουν το λεκτικό με το μη λεκτικό... αλλά το κάνουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τις κατάλληλες προϋποθέσεις της δραστηριότητας.

Και, τέλος, το καθοριστικό στοιχείο είναι οι μαθητές μας κι εμείς, οι εκπαιδευτικοί.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
1° Οι προηγούμενες γνώσεις.	1° Τυπολογία των δραστηριοτήτων
2° Ο βαθμός ικανότητας στη χρήση του αλφαριθμητικού συστήματος	2° Τυπολογία των κειμένων
3° Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ομάδας	3° Χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου
4° Οι ατομικές διαφορές	4° Κριτήρια αξιολόγησης
Το καθοριστικό κριτήριο: οι μαθητές μας κι εμείς	

ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

1° Οι προηγούμενες γνώσεις

Όπως και σε κάθε μάθηση που θέλει να έχει νόημα, ο σχεδιασμός της δραστηριότητας για την τάξη πρέπει να ξεκινάει από τη γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός για το τι ξέρουν και τι σκέφτονται τα παιδιά σχετικά με το περιεχόμενο της δραστηριότητας.

Οι προηγούμενες γνώσεις σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες πλευρές:

- Αντιλήψεις για το τι είναι γραφή, ανάγνωση και γραπτός λόγος.
- Αντιλήψεις για το σκοπό και την πρόθεση του γραπτού λόγου: σε τι χρησιμεύει.
- Αντιλήψεις για τις διαδικασίες: πώς πιστεύει το παιδί ότι κανείς γράφει ή διαβάζει.
- Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των κειμένων που πρόκειται να δουλευτούν.
- Αντιλήψεις για το περιεχόμενο των κειμένων που τους προτείνεται να δουλέψουν.
- Γνώσεις για τις δυνατότητές τους να εκτελέσουν την εργασία. Γνώσεις για την ασφάλεια, τον έλεγχο της δουλειάς τους κατά την εργασία, το σκοπό της δραστηριότητας, το νόημα που έχει γι' αυτά, κλπ. Δηλαδή, αυτοεκπλήρωση, προδιάθεση για μάθηση, μεταγνώση...
- Στάσεις, σε σχέση με τη σχολική κατάσταση, για τη μάθηση και την προσπάθεια για μάθηση, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους, την αξία που δίνει στην απόδοσή του στις σχολικές εργασίες, την ικανοποίηση για την ποιότητα του αποτελέσματος της προσπάθειάς του, κλπ.

Αυτό το σύνολο των γνώσεων προέρχεται, βασικά, από την εμπειρία που έχει το παιδί σε σχέση με το γραπτό λόγο —μια εμπειρία ενεργητική, κι όχι απλώς προσληπτική, όπου ο λόγος αποτελεί μέρος του τοπίου. Την ένταση και την ποιότητα αυτής της ενεργητικής εμπειρίας τις παρέχουν το οικογενειακό περιβάλλον και η σχολική εμπειρία.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τις δραστηριότητες που σχεδιάζει στην προηγούμενη εμπειρία των μαθητών του και στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, φρεσκάροντας (ή ενεργοποιώντας) τις και ξεκινώντας από αυτές. Ούτε να υπολείπεται των δυνατοτήτων μάθησης των μαθητών, ούτε να τους προτείνει μια ακατόρθωτη μάθηση: με λίγα λόγια, να τοποθετείται κοντά στην περιοχή ανάπτυξης των μαθητών. Κάτι που ο κάθε έμπειρος εκπαιδευτικός πραγματοποιεί με τις παιδαγωγικές του γνώσεις, αλλά που είναι πολύ δύσκολο να τις εφαρμόσει χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την εκάστοτε συγκεκριμένη κατάσταση.

Σε ό,τι αφορά ένα συγκεκριμένο κείμενο, ας πούμε μια συνταγή μαγειρικής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει με σαφήνεια όλα όσα είναι δυνατόν να διδάξει, σε βασικό επίπεδο, γι' αυτήν. Φυσικά, για την Προσχολική Αγωγή θα επιλέξει απλές συνταγές που τα παιδιά θα μπορούν να τις εκτελέσουν στην τάξη ή στο σπίτι. Θα δώσει ιδιαίτερο βάρος στη λίστα των υλικών, για να μπορούν να τα γράψουν όλοι οι μαθητές, και όσο για τις οδηγίες, θα βρει απλές και πολύ καλά δομημένες φράσεις. Αλλά κανείς, εκτός από τον εκπαιδευτικό, δεν μπορεί να αποφασίσει ποιες συνταγές θα κάνει το παιδί στα τρία ή στα πέντε του. Ούτε αν θα κάνει μια ή δέκα στη διάρκεια της χρονιάς, ούτε αν θα προτείνει να τις γράψουν όλες ή μόνο μερικές, κλπ. Γιατί δίνονται συχνότερα συνταγές μαγειρικής στην Προσχολική Αγωγή παρά στις τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Δεν ξέρουμε κι ούτε μας φαίνεται αιτιολογημένο. Είναι αναγκαίο να δίνονται συνταγές μαγειρικής στην τάξη; Εντάξει, όχι πάντα, αν και παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα. Ίσως αντί για συνταγές μπορούμε να δουλέψουμε με οδηγίες παιχνιδιών ή χειροτεχνημάτων, που τα κείμενά τους έχουν την ίδια δομή. Αυτό πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός: τη δομή και τα χαρακτηριστικά των κειμένων που περιέχουν υποδείξεις χρήσης και τους διάφορους τρόπους παρουσίασης στους μαθητές.

2° Ο βαθμός ικανότητας στη χρήση του αλφαριθμητικού συστήματος

Ανάμεσα στις προηγούμενες γνώσεις των ηλικιών στις οποίες αναφερόμαστε, κατέχει ιδιαίτερα σημαντική θέση η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν το αλφαριθμητικό σύστημα. Οι γνώσεις και η κατάρτιση των διαδικασιών γραφής και ανάγνωσης.

Αν ένας μαθητής, όποια κι αν είναι η ηλικία του, συγχέει τα γράμματα με τα σχέδια, τότε αυτή είναι η πρώτη διάκριση που πρέπει να μάθει. Αν δίπλα του ένας συμμαθητής γράφει με διάφορα γράμματα, αλλά δεν προσέχει τους ήχους που συνθέτουν τις λέξεις τις οποίες πρόκειται να γράψει, αυτό ακριβώς είναι που πρέπει να μάθει. Αν ένας μαθητής γράφει όλα τα φωνήεντα και κάποιο σύμφωνο, πρέπει να μάθει να αναλύει και να γράφει όλα τα γράμματα που αναπαριστούν τα φωνήματα.

Αυτή η κατάσταση μπορεί να παρουσιαστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο της Προσχολικής Αγωγής, ακόμα και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάζεται επίσης και στα σχολεία ενηλίκων. Κι επιπλέον, παρουσιάζεται κατά τη γραφή οποιουδήποτε κειμένου: σε μια λέξη, σ' ένα παραμύθι, σε μια είδηση, οπουδήποτε.

Παρ' όλα αυτά, είναι βέβαιο ότι το αλφαριθμητικό σύστημα —οι νόμοι που διέπουν το δικό μας σύστημα αποκρυπτογράφησης και μεταγραφής των λέξεων— θα κατέχει δεσπόζουσα θέση μεταξύ των στόχων που θέτουν τα πρώτα επίπεδα της Προσχολικής Αγωγής. Παρότι ενδέχεται κάποιος μαθητής, στα εφτά του, να μην έχει μάθει ακόμα

αυτούς τους νόμους, η γνώση του αλφαριθμητικού συστήματος δεν καταλαμβάνει τόσο εξέχουσα θέση στις δραστηριότητες στην τάξη: στην περίπτωση ορθογραφικών αμφιβολιών, δε συζητείται πια πόσα γράμματα χρειάζονται αλλά ποια ([b] ή [v];).³

Έτσι, ένα κριτήριο για τη διευθέτηση και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων στην τάξη είναι και ο βαθμός ικανότητας στη χρήση του αλφαριθμητικού συστήματος.

3° Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ομάδας-τάξης

Εκτός από τις προηγούμενες γνώσεις, κάθε ομάδα-τάξη έχει και ορισμένα χαρακτηριστικά που καθορίζουν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Αναφερόμαστε σε θέματα όπως το μέγεθος, η δυναμική της ομάδας, η δικτύωση και ο τύπος των σχέσεων που έχουν αναπτύξει τα παιδιά και μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Ή σε πλευρές όπως το περιβάλλον ή η ατμόσφαιρα δουλειάς στην τάξη.

Η εικόνα της ομάδας αποτελεί συνάρτηση της προηγούμενης εμπειρίας της ομάδας στο σχολείο και πρέπει να ληφθεί υπόψη στα όσα προτίθεται να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Έτσι, μια ομάδα-τάξη που δεν ξέρει να δουλεύει χωρισμένη σε μικρές ομάδες, πρέπει να μάθει να το κάνει μέσα από μια σειρά προσεκτικά προετοιμασμένων δραστηριοτήτων, που τα χαρακτηριστικά τους πρέπει να ενσωματωθούν στο κείμενο που πρόκειται να δουλευτεί.

Το περιβάλλον δουλειάς στην τάξη μπορεί να ευνοεί μια πολύ ανοιχτή και μεγάλης διάρκειας δραστηριότητα, που θα αφήνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας στους μαθητές ή που, αντίθετα, θα απαιτεί έναν πιο περιορισμένο σχεδιασμό, σύντομες περιόδους εργασίας, συχνούς ελέγχους από τον εκπαιδευτικό, κλπ.

Ένα σημαντικό κριτήριο για την οργάνωση της δουλειάς στην τάξη είναι ο βαθμός αυτονομίας που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές κατά την πραγματοποίηση εργασιών. Αυτονομία σημαίνει ότι μπορούν να οργανώνονται, να παίρνουν αποφάσεις, να ελέγχουν την πορεία της δουλειάς, ώστε να βεβαιωθούν ότι θα πετύχουν τον αρχικό σκοπό τους, να επανεξετάζουν, να διορθώνουν, κλπ.

Υπάρχουν επίσης χαρακτηριστικά πολιτισμικού τύπου, συνυφασμένα με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές. Τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν επιλέγονται αυτά ή εκείνα τα κείμενα, αυτά ή εκείνα τα θέματα, αυτό ή εκείνο το επίπεδο λόγου. Ένα παραμύθι, ένας συγγραφέας, μια εφημερίδα ή ένα περιοδικό μπορεί να αποδειχτούν πολύ μακρινά σε σχέση με τις πολιτισμικές συνήθειες μιας ομάδας μαθητών... και πολύ κοντινά και οικεία στις συνήθειες μιας άλλης.

Αλλά, προσοχή! Αυτά τα χαρακτηριστικά της ομάδας (δυναμική, περιβάλλον, κουλτούρα, κλπ.) μπορεί να τα διαμορφώσει κατάλληλα ο εκπαιδευτικός. Δεν αποτελούν εμπόδια αλλά συνθήκες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις πλευρές ως λόγο παραίτησης από τους στόχους του, δεδομένου ότι είναι σε θέση να τις διαμορφώσει.

³ Υπενθυμίζουμε ότι, στα ισπανικά, τα δύο αυτά σύμφωνα είναι ομόηχα (ΣτΜ).

4° Οι ατομικές διαφορές

Όταν σχεδιάζουμε προτάσεις δουλειάς για την τάξη, πρέπει να θυμόμαστε πάντα τη διαφορετικότητα των μαθητών μας. Παρότι, γενικά, οι προτάσεις που παρουσιάζουμε επιτρέπουν σ' όλους τους μαθητές να δουλεύουν και να μαθαίνουν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, οφείλουμε, σε κάθε συγκεκριμένη κατάσταση, να είμαστε βέβαιοι ότι στη διάρκεια της δραστηριότητας, δίνεται σε όλους τους μαθητές μας το αναγκαίο περιθώριο για να προσπαθήσουν, να μάθουν κάτι καινούριο, να προχωρήσουν...

ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Η τυπολογία των δραστηριοτήτων

Στην ίδια δραστηριότητα —το γράψιμο ή την ανάγνωση ενός κειμένου— μπορούν να εισαχθούν παραλλαγές σε ό,τι αφορά τις προϋποθέσεις της ομάδας μαθητών. Μπορεί να αλλάζει αυτός που δρα: γράφει ο εκπαιδευτικός, ένα παιδί, όλα τα παιδιά; Μπορεί να αλλάζει η μονάδα γύρω από την οποία εκτυλίσσεται η δραστηριότητα: τα παιδιά μπορεί να διαβάζουν μερικές λέξεις, τον τίτλο, κάποια φράση, κάποια παράγραφο, όλο το κείμενο...

Με ένα οποιοδήποτε κείμενο —ένα παραμύθι ή μιαν είδηση, για παράδειγμα— μπορούν να προγραμματιστούν δραστηριότητες ανάγνωσης, σαφέστατα συνδεδεμένες:

- Εξήγηση από τον εκπαιδευτικό.
- Ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό.
- Εντοπισμός και ταύτιση συγκεκριμένων λέξεων μέσα στο κείμενο.
- Ανάγνωση αποσπασμάτων του κειμένου από τους μαθητές.
- Ανάγνωση όλου του κειμένου από τους μαθητές.
- Αποκατάσταση του κειμένου, αφού πρώτα αυτό έχει κατατιμηθεί και ανακατευτεί.

Το ίδιο συμβαίνει με δραστηριότητες γραφής (για παράδειγμα, ενός παραμυθιού):

- Γράψιμο από τον εκπαιδευτικό.
- Υπαγόρευση των μαθητών στον εκπαιδευτικό.
- Γράψιμο των ονομάτων των προσώπων του παραμυθιού.
- Γράψιμο του τίτλου του παραμυθιού.
- Γράψιμο σύντομων κειμένων κάτω από τις εικόνες του παραμυθιού.
- Γράψιμο ολόκληρου κειμένου.
- Γράψιμο ενός τέλους διαφορετικού από αυτό του πρωτότυπου κειμένου...

Είναι εμφανές ότι, στην ανάγνωση και τη γραφή σε τάξεις παιδιών τριών και τεσσάρων ετών, το κύριο βάρος το σηκώνει ο εκπαιδευτικός: εξηγεί το κείμενο, το διαβάζει ο ίδιος, επιλέγει το κομμάτι που προτείνει για γράψιμο, γράφει την περίληψη που κάνουν τα παιδιά, κλπ. Αυτό, όμως, δεν εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να εξακολουθεί να κάνει μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου που πρόκειται να δουλευτεί, σε τάξεις με μαθητές επτά ή οκτώ ετών, αν το κείμενο είναι πολύπλοκο. Δεν μπορεί να πει κανείς ότι η ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό είναι κάτι που αρμόζει στην αρχή του δεύτερου χρόνου της Προσχολικής Αγωγής κι όχι στον δεύτερο της Πρωτοβάθμιας.

Έτσι, τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που μεταδίδονται γραπτά, είτε ως αναγνώστες είτε ως ακροατές ανάγνωσης· ως συγγραφείς που συνθέτουν το κείμενο ή ως γραμματείς της ομάδας που γράφει όσα υπαγορεύονται.

Επομένως, ο τύπος των δραστηριοτήτων που προτείνουμε στους μαθητές μας αποτελεί ένα ακόμα κριτήριο σύνδεσης.

Η τυπολογία των κειμένων

Ορισμένοι τύποι κειμένων είναι ευκολότεροι και καταλληλότεροι για μικρά παιδιά, αν και αυτό είναι πολύ σχετικό κριτήριο και δεν πρέπει να ακολουθείται απαρέγκλιτα.

Είναι βέβαιο ότι ένα απριθμητικό κείμενο, για παράδειγμα ένας κατάλογος λέξεων, γράφεται και διαβάζεται ευκολότερα από ένα κείμενο παρουσίασης. Γιατί;

1. Επειδή ένας κατάλογος λέξεων δεν έχει σύνταξη: πρόκειται για μια απλή διαδοχή παρατιθέμενων ονομάτων.
2. Επειδή η γραφή ονομάτων δεν προαπαιτεί καμιά ειδική επεξεργασία της ομιλούμενης γλώσσας.
3. Επειδή, από εξελικτική άποψη, προσαρμόζεται σε μια πρώιμη υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα παιδιά πιστεύουν ότι γράφονται μόνο τα ονόματα των ανθρώπων και των αντικειμένων.

Με τον ίδιο τρόπο, διάφορες μελέτες αποδεικνύουν ότι η δομή ενός αφηγηματικού κειμένου —ενός παραμυθιού, για παράδειγμα— είναι μια δομή ευκολονόητη από πρώιμη ηλικία. Τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με την εξήγηση των παραμυθιών, που έχουν ίδια δομή με την αφήγηση: χρονολογική οργάνωση, συγκεκριμένα πρόσωπα, αρκετά σαφή σχέση μεταξύ αιτίου-αιτιατού, κλπ.

Αντίθετα, η δομή ενός κειμένου παρουσίασης ή με οδηγίες χρήσης είναι κάπως πιο σύνθετη και χρειάζεται να δοθούν περισσότερα παραδείγματα μέχρι να αφομοιωθεί από την τάξη: ορισμοί όρων, χρήση τεχνικού λεξιλογίου, επιχειρηματολογία, κλπ.

Επομένως, αυτό αποτελεί ένα ακόμα χρήσιμο κριτήριο για τη σύνδεση. Η γραφή και η ανάγνωση ονομάτων και καταλόγων καταλαμβάνει περισσότερο χώρο στην Προσχολική Αγωγή. Η γραφή και η ανάγνωση παραμυθιών θα καταλάβει περισσότερο χώρο στην αρχή της Πρωτοβάθμιας απ' ό,τι προς στο τέλος της.

Βέβαια, υπάρχουν δύσκολα απριθμητικά κείμενα (λόγου χάρι, ένας πίνακας τιμών ενός πρακτορείου ταξιδιών) και κείμενα παρουσίασης ή με οδηγίες χρήσης που έχουν προσαρμοστεί έτσι, ώστε να απευθύνονται σε μικρά παιδιά.

Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου

Κανείς εκπαιδευτικός δε διανοείται να προτείνει ως κείμενο ανάγνωσης στην Προσχολική Αγωγή την κλασική και χωρίς περικοπές εκδοχή του Δον Κιχώτη. Επομένως, κι αυτό αποτελεί ένα ακόμα κριτήριο σύνδεσης: η πολυπλοκότητα του κειμένου.

Η πολυπλοκότητα ενός κειμένου δε μετριέται μόνο από το μέγεθός του αλλά και από το σύνολο των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του:

1. Το θέμα και το περιεχόμενο.
2. Τη γραμματική δομή: τη μορφολογική σύνταξη.
3. Το λεξιλόγιο.
4. Τη μορφή (μικροί τυπογραφικοί χαρακτήρες, ογκώδες βιβλίο...).

Μια είδηση από εφημερίδα θα αποδειχτεί καταλλήλότερη για μικρά παιδιά από ένα ποίημα του Γκόνγκορα⁴, λόγω του περιεχομένου, της μορφοσυντακτικής δομής, του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί, κλπ. Όλα αυτά κάνουν την είδηση πιο οικεία και, επομένως, πιο ευκολονόητη.

Καλό είναι όμως να θυμόμαστε ότι τα παιδιά μπαίνουν και στα χωράφια των ενηλίκων... Μερικά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν με κόμιξ του τύπου *Τεντέν* και *Αστερίξ*, που υποτίθεται ότι απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Μια είδηση με μεγάλη απήχηση μπορεί να συμβάλει απρόσμενα στη μάθηση. Όταν δύο φάλαινες παγιδεύτηκαν στην Αλάσκα κι έγιναν αντικείμενο μεγάλης τηλεοπτικής προβολής, χρειάστηκε να μεταφερθούν στα νηπιαγωγεία υδρόγειες σφαίρες και παγκόσμιοι χάρτες, ώστε να εντοπίσουν τα παιδιά την Αλάσκα. Όταν επιλέγουν να μελετήσουν θέματα, δεν επιλέγουν ποτέ εκείνα που θεωρούν οι ενήλικες ότι θα τα ενδιέφεραν (ποτέ δεν επιλέγουν το σπίτι, το φθινόπωρο, την οικογένεια, κλπ.), αλλά θέματα εντυπωσιακά (τους δεινόσαυρους, το χρυσάφι, τα κοχύλια, τους Εσκιμώους, κλπ.).

Επίσης, είναι ουσιώδες να λάβουμε υπόψη ότι το ίδιο κείμενο —ένα επεισόδιο του Κιχώτη, για να μείνουμε στο ίδιο παράδειγμα—, μπορεί να προσαρμοστεί στα μέτρα των μαθητών μας με πολύ διαφορετικούς τρόπους, αλλάζοντας τους όρους πραγματοποίησης της δραστηριότητας: να εξηγηθεί προφορικά, λόγου χάριν, να συσχετιστεί με κάτι που να δικαιολογεί την παρουσία του Κιχώτη, κλπ.

Οι στόχοι της δραστηριότητας

Τέλος, μια πλευρά της σύνδεσης είναι να εδραιωθούν, σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, οι στόχοι της δραστηριότητας σε σχέση με τις δυνατότητες της ομάδας και του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

⁴ Ισπανός ποιητής του 16ου αιώνα (ΣτΜ).

Αν πρόκειται για το γράψιμο ενός κειμένου που έχουν απομνημονεύσει, ας πούμε ένα τραγούδι, θα προσέξουμε αποκλειστικά τις πλευρές της μεταγραφής, της ορθογραφίας, της μορφής (να γράφουν τους στίχους σε χωριστές γραμμές, να συμπληρώσουν το τραγούδι) και της παρουσίασης (εμφανής τίτλος, καλλιγραφία, θέση του κειμένου στο χαρτί, συμπερίληψη και ποιότητα γραμμάτων και εικόνων, κλπ.), δεδομένου ότι το περιεχόμενο είναι ήδη δομημένο από πριν. Φυσικά, στην Προσχολική Αγωγή δε θα αναζητήσουμε πλήρη ορθογραφική ποιότητα, θα δώσουμε όμως βαρύτητα στο επίπεδο της γραπτής αναπαράστασης (αν, για παράδειγμα, χρησιμοποιεί μόνο φωνήεντα ή όλα τα γράμματα). Δε θα ζητήσουμε από όλα τα παιδιά να γράφουν το κείμενο στο κέντρο του χαρτιού ή να τηρήσουν το χωρισμό όλων των λέξεων, αν και, σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, λαμβάνουμε υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, ανεξάρτητα απ' όσα μπορεί να κάνει η πλειοψηφία της τάξης.

Θα βάλουμε, δηλαδή, στόχους σε σχέση με ό,τι έχουν επιτύχει προηγουμένως οι μαθητές και σε σχέση με ό,τι σκοπεύουμε να τους μάθουμε, τοποθετώντας τη δραστηριότητα στα πλαίσια μιας διαρκούς και χρονικά ταξινομημένης πορείας διδασκαλίας και μάθησης. Και, φυσικά, θα αξιολογήσουμε σύμφωνα με αυτούς τους στόχους.

ΤΟ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ: ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΣ ΚΙ ΕΜΕΙΣ

Τέλος, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών μας, της ομάδας-τάξης στην οποία βρισκόμαστε, θα αποφασίσουν για τον τρόπο της σύνδεσης και του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων.

Οι προηγούμενες γνώσεις *τους*. Η διαφορετικότητά *τους*. Η προδιάθεσή *τους* για προσπάθεια και μάθηση. Οι συνήθειές *τους* για ατομική και συλλογική δουλειά. Η οικογενειακή κουλτούρα με την οποία μεγάλωσαν. Η κοινότητα όπου βρίσκεται το σχολείο. Οι τοπικές συνήθειες και έθιμα, κλπ.

Επίσης, όμως, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων στη διάρκεια του σχολικού έτους θα καθοριστεί κι από την ικανότητα του εκπαιδευτικού. Από τις προηγούμενες γνώσεις *μας* (για το λόγο, για τους μαθητές), την ικανότητα και την επαγγελματική *μας* κατάρτιση, την εμπειρία *μας* στη διδασκαλία του λόγου γι' αυτές τις ηλικίες, τις συνήθειες και τους τρόπους διδασκαλίας *μας*, τα πολιτισμικά *μας* πρότυπα, την προδιάθεσή *μας* για διδασκαλία...

Κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του στυλ. Ένας φανατικός αναγνώστης εφημερίδων θα σχολιάσει ευκολότερα ειδήσεις, θα τις χρησιμοποιήσει για να δουλέψει στην τάξη και να αντλήσει πληροφορίες, περισσότερο από κάποιον που δεν τις αγοράζει τακτικά.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αδόκιμο να δουλεύουν στην τάξη με εμπορικές διαφημίσεις.

Άλλοι είναι καλοί γνώστες της ποίησης —καμιά φορά είναι κι οι ίδιοι ποιητές— και εκμαιεύουν από τους μαθητές τους υπέροχα ποιήματα.

Άλλοι είναι παθιασμένοι με το θέατρο και οργανώνουν καταπληκτικά σχέδια εργασίας με αφορμή θεατρικές παραστάσεις.

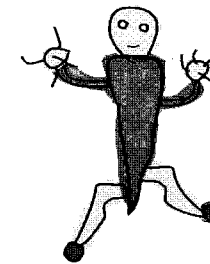
Άλλοι εκπαιδευτικοί είναι φυσιολάτρες και οργανώνουν με τους μαθητές τους θαυμάσια σχέδια εργασίας, με μεγάλο αριθμό κειμένων παρουσίασης, ακόμα και στην Προσχολική Αγωγή.

Ή τραγούδια ή αφίσες ή κόμιξ ή εικονογραφήσεις ή συνταγές μαγειρικής ή οδηγίες για χειροτεχνίες...

Κι αυτό συνιστά ένα μεγάλο πλούτο. Ιδανικό. Ο τρόπος ύπαρξης και πράξης μας ενέχει και ορισμένες θέσεις που σημαδεύουν τη δραστηριότητα της διδασκαλίας στην τάξη. Το να (ανα)γνωρίσουμε τις θέσεις αυτές και να τις κατευθύνουμε θετικά αποτελεί ένα καλό μέσο για να λειτουργούν καλά τα πράγματα στην τάξη.

Βλέπετε λοιπόν ότι δε θα ήταν ακατόρθωτο να ετοιμάσετε ένα βιβλίο με κείμενα χρήσιμα σε όλο τον κόσμο;

Δεύτερο μέρος



Διδακτικές κατευθύνσεις

Εισαγωγή

ΟΛΑ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Ας θυμηθούμε τα “κομμάτια” ή υπο-ενότητες με βάση τα οποία προτείναμε να οργανωθούν τα περιεχόμενα του γραπτού λόγου:

- Σχέσεις μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου (ΠΡ-ΓΡ).
- Το αλφαβητικό σύστημα: κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση (ΑΛΦ).
- Η γραφή ως παραγωγή κειμένων (ΓΡ).
- Η ανάγνωση ως ερμηνεία και κατανόηση κειμένων (ΑΝ).
- Τα κείμενα ως βασική μονάδα του γραπτού λόγου (ΚΕΙΜ).
- Ανάλυση και σκέψη για τη Γλώσσα (ΣΚΕΨΗ).
- Συστήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (ΛμΛ).

Αυτός ο τρόπος οργάνωσης των περιεχομένων χρησιμεύει ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Έχουμε προειδοποιήσει, στο κεφάλαιο που αφιερώνεται στη σύνδεση, ότι με κανέναν τρόπο δεν μπορεί να ερμηνευθεί ότι αυτός ο τρόπος οργάνωσης των περιεχομένων συνεπάγεται προγραμματισμό: δε σημαίνει, δηλαδή, ότι δουλεύεται πρώτα ένα κομμάτι περιεχομένων κι ύστερα ένα άλλο.

Στην πρότασή μας:

Όλα τα περιεχόμενα δουλεύονται με αφετηρία συγκεκριμένα κείμενα

Με άλλα λόγια, με αφετηρία ένα καθορισμένο κείμενο που να έχει νόημα, που να αιτιολογείται από κάποια εργασία ή ανάγκη που προκύπτει από τη δουλειά του σχολείου, προτείνουμε μια κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης —μια δραστηριότητα— στην οποία θα μπορούν να εμφανίζονται περιεχόμενα από διάφορα κομμάτια: το κείμενο θα το διαβάσουμε, θα το γράψουμε, θα αναλύσουμε τις διαφορές που έχει από τον προφορικό λόγο, θα στοχαστούμε πάνω στο αλφαβητικό σύστημα γραφής, θα δούμε γραμματικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, θα μελετήσουμε την εσωτερική σχέση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών πλευρών, κλπ.

Φυσικά, δε δουλεύονται πάντοτε όλα τα περιεχόμενα σε ένα μόνο κείμενο. Κάποιες φορές, θα περιοριστούμε στο να το διαβάσουμε ή να σχολιάσουμε απλώς τα χαρακτηριστικά του μετά την ανάγνωση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός. Άλλοτε πάλι, θα μας ενδιαφέρει να επιμείνουμε σε πλευρές του αλφαβητικού συστήματος ή της ορθογραφίας...

Πάντοτε, όμως, θα δουλεύουμε με περιεχόμενα που να θέλουμε να τα διδάξουμε, με αφετηρία κείμενα συγκεκριμένα και τα οποία θα έχουν νόημα. Αυτός είναι ένας τρόπος να διασφαλίσουμε ότι η διδασκαλία του λόγου θα έχει ξεκάθαρο νόημα για το μαθητή.

Έτσι, οργανώνουμε τη δραστηριότητα στην τάξη ξεκινώντας από κείμενα. Και έτσι οργανώσαμε τον τρίτο τόμο αυτών των Βοηθημάτων (δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη).

Σ' αυτό το δεύτερο μέρος, και σε σχέση με κάθε κομμάτι, θα σχολιάσουμε και θα διευρύνουμε τα αντίστοιχα περιεχόμενα. Στη συνέχεια, θα δώσουμε κατευθυντήριες γραμμές για το πώς μπορούν να διδαχτούν και ποιοι τύποι σχολικών δραστηριοτήτων μας φαίνονται κατάλληλοι σε κάθε μια περίπτωση.

Μια επιφύλαξη: το κομμάτι "Τα κείμενα ως βασική μονάδα του γραπτού λόγου" αναπτύσσεται σε σχέση με τα περιεχόμενα που συμπεριλαμβάνονται σε κάθε ένα από τα υπόλοιπα κομμάτια. Παρ' όλα αυτά, εξαιτίας των χαρακτηριστικών των κειμένων, δεν προβλέπονται ειδικοί τύποι δραστηριοτήτων: οποιαδήποτε δραστηριότητα λόγου μπορεί να δουλευτεί με κείμενα. Αυτά τα περιεχόμενα, δηλαδή, δουλεύονται με διατέμνοντα τρόπο σε όλο το γνωστικό αντικείμενο του Λόγου, όπως θα δείτε και στον τρίτο τόμο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ: ΕΝΝΟΙΕΣ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ

Κάθε ένα από τα επτά κομμάτια στα οποία έχουμε οργανώσει τα περιεχόμενα, περιλαμβάνει εννοιολογικές πλευρές, διαδικασίες και στάσεις. Ίσως είναι σκόπιμο να προβούμε σε ορισμένες διευκρινίσεις:

1° Όλα τα περιεχόμενα δουλεύονται ταυτόχρονα ενόσω γίνεται η δραστηριότητα στην τάξη. Δεν υπάρχουν μόνον εννοιολογικές δραστηριότητες ή μόνο δραστηριότητες διαδικασίας ή στάσεων. Παρ' όλα αυτά, η διάκριση μεταξύ των μεν ή των δε τύπων περιεχομένων είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιολογήσει τη δραστηριότητα, τη δουλειά των μαθητών και το ίδιο το διδακτικό του έργο. Δε θα είχε, όμως, νόημα να στοχεύει κανείς σε ειδικές, ξεχωριστές δραστηριότητες για τους μεν ή τους δε τύπους περιεχομένων.

2° Ο λόγος είναι ένα εργαλείο στην υπηρεσία της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι, στην τάξη, δουλεύουμε ξεκινώντας από τις διαδικασίες: η ομιλία, η ανάγνωση, το γράψιμο, ο σχολιασμός... είναι πράξεις που προϋποθέτουν γνώσεις για το πώς να τις κάνουμε, άρα προϋποθέτουν διαδικασίες. Γι' αυτό, οι δραστηριότητες λόγου στην τάξη καθορίζονται με βάση τις διαδικασίες που μας ενδιαφέρει να διδάξουμε.

3° Παρ' όλα αυτά, δεν πρόκειται απλώς για το να ξέρουμε πώς να πράττουμε. Σύμφωνα με τη δική μας δομητική προοπτική, οι αντιλήψεις είναι πολύ σημαντικές: οι θεωρίες των παιδιών, οι γνώμες και οι υποθέσεις που χρησιμοποιούν, όταν προσεγγίζουν το γραπτό λόγο.

Και, επίσης, είναι σημαντικές οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες καθορίζουν τις διαδικασίες δουλειάς του και τις προτάσεις του για δραστηριότητες στην τάξη.

Γι' αυτό, δεν είναι μόνο ζήτημα πράξης αλλά *σκέψης κατά την πράξη*, ζήτημα δηλαδή προβληματισμού, έκφρασης ιδεών, αντίληψης εννοιών, εδραίωσης σχέσεων μεταξύ των προσωπικών απόψεων και της πραγματικότητας του κειμένου, κλπ. Το εννοιολογικό γίνεται εμφανές —και μπορεί να μετασχηματιστεί— στην πράξη: κατά την ομιλία, την ανάγνωση και το γράψιμο.

4° Σχετικά με τις στάσεις: στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, και ειδικά σε μια πρόταση επικεντρωμένη σε κείμενα κοινωνικού ενδιαφέροντος, μιλάμε διαρκώς για αξίες και στάσεις: όταν σχολιάζουμε ειδήσεις, παραμύθια και μύθους, εμπορικές διαφημίσεις, αφίσες που αναγγέλλουν δραστηριότητες...

Βέβαια, αυτό δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ότι οι στάσεις διαμορφώνονται —κι ίσως καλύτερα απ' ό,τι με τις λέξεις— με την καθημερινή δράση στην τάξη:

- Ο τρόπος επιλογής μιας δραστηριότητας, με συμμετοχή των μαθητών ή χωρίς αυτήν.
- Η επιλογή των κειμένων που πρόκειται να δουλευτούν.
- Ο τρόπος οργάνωσης της δραστηριότητας, της τάξης, κλπ.
- Κυρίως, με τον τρόπο αξιολόγησης: πώς μεταδίδουμε στους μαθητές εκείνο που μας φαίνεται σημαντικό και που περιμένουμε απ' αυτούς: ποια συμπεριφορά, ποια μάθηση, ποιο τρόπο δουλειάς, τι περιμένουμε απ' αυτούς.
- Και τι πρότυπο προσφέρουμε στους μαθητές με τη δράση μας: τι αξία δίνουμε στο λόγο.

Σχέσεις μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου

ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΓΡ-ΠΡΟΦ: Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

1. Σχέσεις μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας.
2. Ανάγκες και καταστάσεις γραπτής επικοινωνίας στο συνηθισμένο περιβάλλον των μαθητών.
3. Λειτουργίες, σκοπός και στόχος του γραπτού λόγου.
4. Τα εργαλεία του γραπτού λόγου: βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, παραμύθια, αφίσες, ετικέτες, διαφημίσεις και άλλα. Η βιβλιοθήκη.
5. Παραλλαγές της γραπτής γλώσσας. Γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα της κοινωνίας, στην Ισπανία και στον κόσμο.

Διαδικασίες

ΓΡ-ΠΡΟΦ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

1. Η ρηματοποίηση του γραπτού:

- 1.1 Παρακολούθηση και κατανόηση αφηγήσεων, παραμυθιών και άλλων μνημάτων που διαβάζονται από έναν ενήλικα ή συμμαθητή.
- 1.2 Προφορική ανακεφαλαίωση των όσων διαβάστηκαν.
- 1.3 Προφορική ανασύνθεση παραμυθιών και αφηγήσεων.
- 1.4 Απαγγελία, δραματοποίηση, τραγούδιομα, παρουσίαση, κλπ. γραπτών κειμένων που απομνημονεύτηκαν, με χρήση της εκφοράς, του ρυθμού, του τονισμού και των χειρονομιών που ταιριάζουν στο περιεχόμενό τους.

2. Προφορική επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου που πρόκειται να γραφεί στη συνέχεια.

3. Ετοιμασία προφορικών εκθέσεων.

Στάσεις

ΓΡ-ΠΡΟΦ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.

1. Εκτίμηση του γραπτού λόγου ως μέσο πληροφόρησης και μετάδοσης κουλτούρας, και ως μέσο για το σχεδιασμό και πραγματοποίηση συγκεκριμένων εργασιών.
2. Εκτίμηση της ανάγνωσης και της γραφής ως πηγή ευχαρίστησης και αναψυχής.
3. Κινητοποίηση· περιέργεια· αυτονομία· ατομική πρωτοβουλία· δημιουργικότητα· αμφίδρομη δράση και συνεργατική στάση· σεβασμός στη διαφορετικότητα των συμμαθητών και επίδειξη θετικής, αλλά κριτικής, αυτοεκτίμησης κατά τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο.
4. Ευχαρίστηση και ικανοποίηση στο άκουσμα και το κοίταγμα παραμυθιών και άλλων κειμένων που διαβάζει στα παιδιά ένας ενήλικας.
5. Εκτίμηση και ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες απαγγελίας, δραματοποίησης, παρουσίασης, κλπ. κειμένων στην τάξη.
6. Εκτίμηση και συμμετοχή σε δραστηριότητες προφορικής ανάπλασης κειμένων και αφηγήσεων.
7. Ενεργός, στοχαστική και εποικοδομητική συμμετοχή στην ανακεφαλαίωση κειμένων που διαβάστηκαν.
8. Ενεργός, στοχαστική και εποικοδομητική συμμετοχή στην επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου.
9. Σεβασμός και φροντίδα για τα υλικά και τα εργαλεία του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, κλπ.).
10. Σεβασμός και προσαρμογή στους κανόνες χρήσης των βιβλιοθηκών.
11. Εκτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας, της Ισπανίας και του κόσμου.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**Προφορικός και γραπτός λόγος**

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν παραλλαγές του λόγου.

Όταν κανείς διδάσκει και μαθαίνει το γραπτό λόγο, είναι θεμελιώδες να ανακαλύπτει τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά του, τις διαφορές του από το προφορικό λόγο. Οι διαφορές αυτές μαθαίνονται με την επαφή με το γραπτό λόγο, με την ανάλυση και τη σκέψη για τα χαρακτηριστικά του.

Από τη μια έχουμε τον προφορικό λόγο της συνομιλίας, της καθημερινής ζωής. Από την άλλη, το γραπτό λόγο που καταγράφεται στα κείμενα.

Ας δούμε μερικές από τις διαφορές μεταξύ του προφορικού λόγου, αυτού της συζήτησης, και του γραπτού λόγου:

Ο προφορικός λόγος

- Άμεση και ταυτόχρονη επικοινωνία.
- Κοινά συμφραζόμενα.
- Πολλές υπονοούμενες πληροφορίες.
- Πολλές μη λεκτικές πληροφορίες: χειρονομίες, τονισμός, εκφραστικότητα...
- Συναγόμενα συμπεράσματα και αυτοσχεδιασμός.
- Τις λέξεις τις παίρνει ο άνεμος.
- Σε κάθε εκδοχή, το μήνυμα αλλάζει ή μεταβάλλεται.

Ο γραπτός λόγος

- Έμμεση και μακρινή επικοινωνία στο χώρο ή/και στο χρόνο.
- Χρεία αποσαφήνισης όλων των αναγκαίων πληροφοριών.
- Το γραπτό παραμένει σταθερό και αντέχει στο χρόνο.
- Μεγαλύτερος βαθμός επεξεργασίας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, και οι επικοινωνιακές καταστάσεις είναι διαφορετικές: για να μιλήσουμε, χρησιμοποιούμε τη συνομιλία, την προφορική έκθεση, τη συζήτηση, κλπ. Για να γράψουμε, χρησιμοποιούμε διάφορους τύπους κειμένων, ανάλογα με την κατάσταση και το σκοπό που μας ωθεί στο γράψιμο.

Η ομιλία χρησιμεύει στην επικοινωνία. Και το γράψιμο επίσης, αλλά αυτό χρησιμεύει επιπλέον και για να θυμόμαστε, να καταγράψουμε, να γνωρίσουμε μακρινές απόψεις και γεγονότα, να μελετήσουμε, να προσεγγίσουμε περισσότερο κόσμο, κλπ.

Φυσικά, υπάρχουν και πολλές ενδιάμεσες καταστάσεις: μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το γραπτό λόγο στην ομιλία, το τραγούδι, την απαγγελία ποιημάτων, τη δραματοποίηση θεατρικών έργων ή για να εκθέσουμε ένα θέμα που έχουμε προηγουμένως γράψει.

Κι από την άλλη, μπορούμε να μεταγράψουμε τον προφορικό λόγο: σε διαλόγους, στην καταγραφή όσων είπε κάποιος, κλπ.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να σταθούμε σ' αυτές τις ενδιάμεσες μορφές μεταξύ προφορικού και γραπτού. Υπάρχει ένας προφορικός λόγος που, μολαταύτα, διαθέτει τα χαρακτηριστικά του γραπτού. Αυτός ο τύπος επεξεργασμένου προφορικού λόγου αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά: υπάρχει στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στα τραγούδια, στα παραμύθια που τους εξηγούν, στα θεάματα όπου πηγαίνουν. Πριν ακόμα γράψει και διαβάσει, το παιδί γνωρίζει έναν τρόπο λόγου που διαφέρει από αυτόν της συνομιλίας, και που θα του είναι πολύ σημαντικός για να αποκτήσει πρόσβαση στη γραφή.

Επιπλέον, ο γραπτός λόγος βρίσκεται σε ειδικά υλικά: βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, παραμύθια, αφίσες, κλπ. Τα υλικά αυτά πρέπει να τα γνωρίζουν, να τα χρησιμοποιούν και να τα αξιολογούν: το καλύτερο είναι να τα φέρνει κανείς στην τάξη και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα.

Υπάρχουν ειδικά μέρη για να διαβάσει κανείς και να συνδεθεί με το γραπτό λόγο: οι βιβλιοθήκες. Τα παιδιά πρέπει επίσης να μάθουν να τις χρησιμοποιούν στο σχολείο. Και δεν εννοούμε μόνο το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου, της γειτονιάς ή του χωριού, κλπ. Και η βιβλιοθήκη της τάξης, όπως κι αυτή που θα έπρεπε να υπάρχει σε κάθε σπίτι, πρέπει να αποτελεί αντικείμενο φροντίδας, να εμπλουτίζεται διαρκώς, να χρησιμοποιείται και να εκτιμάται.

Τέλος, υπάρχουν πολλές παραλλαγές του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η γλωσσική διαφορετικότητα αντικατοπτρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα που αποτελεί πλούτο και μια κληρονομιά άξια διατήρησης και ανάπτυξης. Στην Ισπανία υπάρχουν διάφορες γλώσσες: η καστιλιανική, η γαλικιανή, η καταλανική, η βασκική, καθώς και πολλές διάλεκτοι και τοπικές παραλλαγές τους. Συνιστούμε να υπάρχουν στην τάξη βιβλία και παραμύθια στις γλώσσες αυτές. Στον υπόλοιπο κόσμο, η γλωσσική διαφορετικότητα είναι τεράστια. Η παρουσία, στις τάξεις μας, μεταναστών μαθητών βοηθάει το έργο μας: μπορούμε να μεταφέρουμε στην τάξη μέρος αυτού του πολιτισμικού πλούτου: εφημερίδες, παραμύθια και θρύλους αραβικούς, αμερικανικούς, αφρικανικούς, ευρωπαϊκούς...

Η ρηματοποίηση του γραπτού

Πολύ πριν μάθει να διαβάσει, το παιδί έρχεται σ' επαφή με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου μέσα από τα παραμύθια, τα ποιήματα και άλλα κείμενα που του διαβάζουν οι μεγαλύτεροι. Επιμένουμε, και επανερχόμαστε διαρκώς, ότι αυτή η δραστηριότητα —η ανάγνωση σε μικρά παιδιά— έχει τελικά μεγάλη σημασία στην πρόβλεψη της μελλοντικής ανάπτυξης της ικανότητάς τους να διαβάζουν και να γράφουν.

Το να διαβάζουμε στα παιδιά, στην τάξη, παραμύθια, ποιήματα, αγγελίες, ειδήσεις από εφημερίδες και κάθε είδους κείμενα, συνιστά παιδαγωγική αναγκαιότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός διαβάζει για τα παιδιά, δεν τα φέρνει μόνο σε επαφή με τα γραπτά κείμενα αλλά, επιπλέον, τους δείχνει κι έναν τρόπο για το πώς να διαβάζουν. Είναι όμως σημαντικό, όταν ο εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα, να δείχνει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να διαβάσει: ξεφυλλίζει το βιβλίο ή την εφημερίδα, αιτιολογεί την επιλογή του, σταματάει για να σχολιάσει τι του φέρνει στο μυαλό ο τίτλος —και ρωτάει τι θυμίζει και στα

παιδιά—, διαβάζει με ορισμένο ρυθμό και τονισμό, θέτει ερωτήσεις ενόσω διαβάζει, διατυπώνει μεγαλόφωνα τι σκέφτεται ενόσω διαβάζει, επεξεργάζεται υποθέσεις και προβλέψεις για το τι μπορεί να επακολουθήσει, ανακεφαλαιώνει ό,τι διάβασε, το συνοψίζει και σχολιάζει, μεταφέρει τις εντυπώσεις που του προξενεί η ανάγνωση του κειμένου, κλπ.

Από την πλευρά τους, οι μαθητές πρέπει σιγά σιγά να ακολουθούν τις διαδικασίες και τις συνήθειες που ταιριάζουν στην κατάσταση της ανάγνωσης: χαλαρή στάση, προσοχή, συγχία, να αφήνουν τους άλλους να ακούν, και οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά στην ανάγνωση: να προσπαθούν να κατανοήσουν, να παρασύρονται από τα συναισθήματα που γεννά η ανάγνωση, να ρωτούν για ό,τι δεν καταλαβαίνουν, να μαντεύουν τι θα γίνει στη συνέχεια, να ανακεφαλαιώνουν, να συνοψίζουν, να καταλαβαίνουν, να ταυτίζουν απορίες ή καταστάσεις που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου, να διευρύνουν έπειτα την ανάγνωση με σχόλια, υποδείξεις, φανταστικούς συνειρμούς, κλπ.

Μετά την ανάγνωση, υπάρχουν δύο τύποι διαδικασιών που είναι σκόπιμο να διδαχτούν στους μαθητές. Από τη μια, οι διαδικασίες της ανακεφαλαίωσης: να συνοψίσουν το γραπτό κείμενο, να αναγνωρίσουν τις ουσιαστικές πλευρές του κειμένου, τις βασικές ιδέες, το σκοπό, τις σημαντικές αποχρώσεις, τη σειρά των ιδεών. Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε αυτή την εργασία θα εξαρτηθεί από τη δυσκολία του κειμένου και τις δεξιότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα ολοκληρώσει τη δουλειά των μαθητών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν σωστά ό,τι διαβάστηκε, να αποσαφηνίσουν πλάνες, κλπ.

Από την άλλη, η εργασία της προφορικής ανάπλασης των παραμυθιών και των αφηγήσεων αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμη για τη μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση, δεν προσέχουμε μόνο το περιεχόμενο, την υπόθεση, όπως κάνουμε στην ανακεφαλαίωση: πρέπει, επιπλέον, να αφομοιώσουμε τις ιδιαίτερες τυπολογικές πλευρές του γραπτού κειμένου: τις εισαγωγικές και τελικές φόρμες, τα πιο χτυπητά επίθετα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο, τις λογοτεχνικές φράσεις ή εκφράσεις που καθορίζουν την ομορφιά του κειμένου, τα λογοπαίγνια, τις ομοιοκαταληξίες, τα τραγούδια ή τα ποιήματα που περιλαμβάνονται στο κείμενο, κλπ. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να προετοιμάσει το ξαναγράψιμο του παραμυθιού, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους ίδιους τους μαθητές, ή απλώς να έχει αυτόνομη σημασία, ως τρόπος συμπλήρωσης και κατάκτησης της ανάγνωσης.

Άλλες διαδικασίες συνάρθρωσης γραπτού και προφορικού, που προέρχονται από ό,τι διαβάζουμε σ' ένα παιδί ή απ' ό,τι διαβάζει μόνο του, όταν είναι σε θέση να το κάνει, συνίστανται στην απομνημόνευση, απαγγελία, δραματοποίηση, τραγούδι ή συζήτηση για τα κείμενα. Όλα τα παραπάνω απαιτούν, εξίσου, ιδιαίτερες διαδικασίες: εκφορά, ρυθμό, τονισμό και χειρονομίες που να ταιριάζουν με το περιεχόμενο του κειμένου και τον επικοινωνιακό σκοπό. Κι αυτό επίσης είναι κάτι που πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο.

Η επεξεργασία του προφορικού λόγου για τη μεταφορά του στο γραπτό

Το γράψιμο δε συνίσταται σε μεταγραφή του προφορικού λόγου: δεν αποτελεί άμεση μετάφραση από το προφορικό στο γραφικό. Όταν γράφουμε, υποβάλλουμε τον προφορικό μας λόγο σε μια διαδικασία επεξεργασίας:

Σε σχέση με τον προφορικό λόγο, όταν γράφουμε...

- Πραγματοποιούμε μια *επιλογή* των όσων λέμε, αποφεύγουμε αμφιβολίες, επαναλήψεις, αμφιταλαντεύσεις. Δομούμε φράσεις σύντομες και πλήρεις...
- Χρησιμοποιούμε ένα λόγο πιο *επίσημο* από αυτόν της ομιλίας: προσέχουμε το λεξιλόγιο, τη δομή, τη σύνταξη, κλπ.
- Προσπαθούμε να εκφράζουμε *ακριβέστερα τις ιδέες μας*: τις συστηματοποιούμε, τις ιεραρχούμε, επιχειρηματολογούμε.
- Αφιερώνουμε *χρόνο* στην ετοιμασία αυτού που πρόκειται να γράφουμε: κάνουμε ένα προσχέδιο, συμβουλευόμαστε στοιχεία, δομούμε το κείμενο, το ξαναδιαβάζουμε διορθώνοντας, κλπ.

Αυτή η διαδικασία επεξεργασίας του προφορικού λόγου, ώστε να μετατραπεί σε γραπτό λόγο, αποτελεί ένα θεμελιώδες περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας. Είναι αναγκαία για να μάθει κανείς να γράφει σωστά.

Είναι σημαντικό το σχολικό περιβάλλον να δημιουργεί καταστάσεις που προσφέρονται για την επεξεργασία του γραπτού λόγου, ενόσω τα παιδιά μιλούν. Για παράδειγμα, να ετοιμάζεται συλλογικά το κείμενο που πρόκειται να γραφεί στη συνέχεια (ό,τι ονομάζουμε επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου). Γιατί κάτι τέτοιο είναι τόσο σημαντικό;

Γιατί είναι η κατάσταση εκείνη που επιτρέπει να *διδασχτεί σαφώς* πώς οικοδομείται ένα κείμενο, πώς γίνεται η επεξεργασία του καθημερινού λόγου, ώστε να μετατραπεί σε γραφή. Συνήθως, αυτή η διαδικασία, που την ακολουθούμε όλοι όταν γράφουμε, γίνεται στο μυαλό μας: δεν είναι εμφανής εξωτερικά, αποτελεί ένα αθέατο κομμάτι της διαδικασίας της γραφής.

Όλα αυτά τα περιεχόμενα μαθαίνονται από πολύ νωρίς, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο και τις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη. Ορισμένες δραστηριότητες φαίνεται ότι είναι ιδανικές για κάτι τέτοιο.

Γραπτή προετοιμασία προφορικών εκθέσεων

Μερικές φορές, και όσα λέμε χρειάζονται μια προετοιμασία. Έτσι, υπάρχουν και διαδικασίες γραφής, για να ετοιμαστεί μια προφορική παρέμβαση. Για παράδειγμα, τα παιδιά που πρέπει να ανακοινώσουν μια είδηση στο δάσκαλο ή στους μαθητές της διπλανής τάξης και που τη γράφουν, για να τη θυμηθούν. Ή όταν πρόκειται να ετοιμαστεί ένα θέμα και να παρουσιαστεί στους συμμαθητές ή στους μαθητές άλλων τάξεων. Πρέπει να γίνει η επεξεργασία ενός προσχεδίου, να κρατηθούν σημειώσεις, να αποφασιστούν οι κατάλληλοι τρόποι μετάδοσης της πληροφορίας, να προσεχτεί η ένταση και ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες, κλπ. Αν ένας μαθητής έχει ανάγκη να γράψει όλο το κείμενο που πρόκειται να εκθέσει προφορικά, πρέπει να προσέξει, ώστε η γραπτή μορφή να λαμβάνει υπόψη την προφορική κατάσταση στα πλαίσια της οποίας θα εκτεθεί το κείμενο.

Ας δούμε τώρα μερικούς τύπους δραστηριοτήτων που αποδεικνύονται χρήσιμοι για τη διδασκαλία των σχέσεων ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό.

ΤΥΠΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**Εξήγηση κειμένων**

Είναι ο απλούστερος τρόπος για να έρθει κανείς σε επαφή με το γραπτό λόγο. Στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί εξηγούν διαρκώς πράγματα.

Συνιστούμε να προστίθεται, επίσης, η εξήγηση —όποτε δεν κρίνεται πρόσφορη η ανάγνωση— του περιεχομένου των διάφορων γραπτών υλικών. Εκτός από την εξήγηση παραμυθιών, μπορούμε να εξηγούμε ειδήσεις εφημερίδων, το περιεχόμενο εντύπων που βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών, τις αφίσες ή τις επιστολές που φτάνουν στο σχολείο, κλπ.

Μ' αυτό τον τρόπο, τα παιδιά προσεγγίζουν το γραπτό λόγο, και τη χρήση, το ενδιαφέρον, τη σπουδαιότητα, την αξία του...

Ανάγνωση κειμένων από τον εκπαιδευτικό

Είναι εξαιρετικά σημαντική και παιδαγωγική. Ο Wells (1988) βεβαιώνει ότι, σε ό,τι αφορά τη σχολική μάθηση, τα παιδιά που τους έχουν διαβάσει παραμύθια στο σπίτι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από όσα δεν έχουν βιώσει αυτή την εμπειρία. Κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής πορείας, το σχολείο οφείλει να επιδιώξει την επανόρθωση αυτής της ανισότητας.

Κι όχι μόνο με την ανάγνωση παραμυθιών αλλά με κάθε είδους κείμενα.

Όταν διαβάζει κανείς σε παιδιά, αυτά δεν αντιλαμβάνονται μόνο το περιεχόμενο (την υπόθεση του παραμυθιού...). Έρχονται και σε επαφή με τον γραπτό λόγο και τα χαρακτηριστικά του: ένα παραμύθι που διαβάζεται είναι πάντοτε το ίδιο (πράγμα που δεν ισχύει όταν το εξηγούμε): διαθέτει ένα ειδικό λεξιλόγιο, κάποιες τυπικές δομές, σημαδιακές φράσεις, κλπ. Έτσι μαθαίνεται ο γραπτός λόγος, πριν ακόμα τα παιδιά μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν.

Επίσης, υπάρχει και άλλη βασική μάθηση. Να δουν πώς διαβάζει κανείς. Ο εκπαιδευτικός χρησιμεύει ως πρότυπο και διδάσκει το μαθητή:

- Πώς και γιατί επιλέγει αυτό το κείμενο και όχι κάποιο άλλο.
- Πώς αξιολογεί τον τίτλο, πώς υποθέτει σε τι αναφέρεται το κείμενο, πώς διατυπώνει ερωτήσεις, προβλέπει τι θα επακολουθήσει, χρησιμοποιεί την εικονογράφηση για να μάθει περί τίνος πρόκειται, ξεφυλλίζει το βιβλίο για να πάρει μια ιδέα...
- Τι σκέφτεται ενόσω διαβάζει: σταματάει, σχολιάζει, αποσαφηνίζει το νόημα των όσων διάβασε, επιμένει σε κάποιο σημείο ασαφές ή δύσκολο, μαντεύει τι θα συμβεί στη συνέχεια, βεβαιώνεται ότι κατάλαβε καλά το κείμενο...
- Πώς διαβάζει κανείς: ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά πού βρίσκεται το κείμενο, ακολουθεί με το δάχτυλο ό,τι διαβάζει, για να υπογραμμίσει τη σχέση ανάμεσα σ' ό,τι λέει και σ' ό,τι είναι γραμμένο, γυρίζει σελίδα, κλπ.

Για όλα αυτά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να σκέφτεται μεγαλόφωνα πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Όταν σκέφτεται μεγαλόφωνα, κάνει σαφές στους μαθητές τι συμβαίνει στη σκέψη, όταν διαβάζουμε. Κάτι που, σε αντίθετη περίπτωση, ούτε ορατό είναι... ούτε μαθαίνεται. Ανάγνωση δεν είναι μόνο αποκρυπτογράφηση ή συνάρθρωση ήχων: είναι μια σύνθετη γνωστική δραστηριότητα.

Προφορική ανασύνθεση παραμυθιών και αφηγήσεων

Πρόκειται για ένα ακόμα βήμα προς τα εμπρός, στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν διαβαστεί ένα κείμενο, οι μαθητές το ανασυνθέτουν. Η ανασύνθεση δεν είναι μόνο περίληψη της υπόθεσης, του περιεχομένου του παραμυθιού ή της αφήγησης. Στην ανασύνθεση ενδιαφέρει, εκτός από την πιστότητα στην υπόθεση, η χρήση των γλωσσικών στοιχείων που προσιδιάζουν στο παραμύθι και στην αφήγηση. Ανασυνθέτοντας το παραμύθι, τα παιδιά θα πρέπει να αρχίσουν με τις χαρακτηριστικές φόρμουλες του παραμυθιού (“μια φορά κι έναν καιρό...”), να χρησιμοποιήσουν επακριβώς τυπικές εκφράσεις του λόγου (τραγούδια, ομοιοκαταληξίες, επαναλαμβανόμενες φράσεις, κλπ.) και να σεβαστούν τις χαρακτηριστικές φόρμουλες του τέλους (“κι έζησαν αυτοί καλά...”).

Όταν ανασυνθέτουν το κείμενο, δεν περιορίζονται στη μίμηση: συνεισφέρουν τις δικές τους ιδέες και για το πώς οικοδομείται το κείμενο και για το περιεχόμενο. Από εδώ αρχίζει η συζήτηση και η από κοινού μάθηση για τη δομή του παραμυθιού ή του κειμένου, για την αφηγηματική μορφή, για τη λογική του κειμένου, για την ένθεση φράσεων ή χαρακτηριστικών στοιχείων.

Η προφορική ανασύνθεση (συλλογική, από την ομάδα-τάξη ή από μικρή ομάδα με την παρουσία του εκπαιδευτικού) έχει τη δική της αξία για να εξασφαλίσει την κατανόηση του κειμένου και των χαρακτηριστικών του, καθώς και για την απομνημόνευσή του. Είναι μια εργασία απαραίτητη για να δουλευτούν τα κείμενα στην τάξη.

Επιπλέον, συνιστά μια εξαιρετική άσκηση προπαρασκευής για τη γραφή. Το να ανασυνθέσει ο μαθητής ένα διαβασμένο κείμενο σημαίνει αφενός ότι μπορεί να το παρουσιάσει, αφετέρου ότι επεξεργάζεται ένα κείμενο που θα μπορούσε στη συνέχεια να γραφεί είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τον ίδιο. Το σημαντικό είναι ότι πρόκειται για ένα κείμενο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που οι μαθητές τα έμαθαν ενόσω κάποιος τους το διάβαζε.

Μερικές φορές, μπορούμε να γράψουμε σε κασέτα το αποτέλεσμα της ανασύνθεσης. Μετά από μια νέα ανάγνωση του παραμυθιού, η ακρόαση της κασέτας επιτρέπει να ελέγξουμε την προσαρμογή του προφορικού στο γραπτό, να το συμπληρώσουμε, να το επανεξετάσουμε, κλπ.

Επιμένουμε! Το σημαντικό δεν είναι η μίμηση, η αναπαραγωγή, η αποστήθιση. Το σημαντικό είναι η μάθηση και η αφομοίωση των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου.

Υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό

Ένα βήμα προς τη γραφή. Η προφορική ανασύνθεση ενός κειμένου μπορεί να φτάσει στο απόγειό της, όταν οι μαθητές υπαγορεύσουν στον εκπαιδευτικό το κείμενο που επεξεργάστηκαν με βάση το πρωτότυπο. Με αυτό τον τρόπο, το αποτέλεσμα της ανασύνθεσης γράφεται.

Καταρχήν, με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν σε τι χρησιμεύει το γράψιμο και πώς γίνεται. Γράφουμε ξεκινώντας από αυτό που σκεφτόμαστε και οικοδομούμε συλλογικά. Ο εκπαιδευτικός γράφει το κείμενο με συγκεκριμένο τρόπο (χρησιμοποιεί γράμματα, γραμμές, από αριστερά προς τα δεξιά, βάζει σημεία στίξης, κόβει και χωρίζει λέξεις, φράσεις, παραγράφους...). Όσο γράφει, σταματάει, ξαναδιαβάζει ό,τι έχει γράψει, ελέγχει μήπως έχουμε ξεχάσει κάτι σημαντικό, μήπως επαναλαμβάνουμε πράγματα, αν ακολουθούμε μια λογική σειρά, κλπ. Μπορούμε να το ξαναδούμε και να το διορθώσουμε στην πορεία: αυτό θα το βάλουμε εδώ κι αυτό εκεί.

Και, επιπλέον, επιτρέπει τη διδασκαλία και τη μάθηση της διαφοράς ανάμεσα στο προφορικό και στο γραπτό: δε γράφονται όλα όσα λέγονται στην τάξη: τα σχόλια, οι αναφωνήσεις, κ.ά. δε γράφονται. Μόνο ένα μέρος —πολύ επιλεγμένο— όσων λέγονται θα γραφεί στον πίνακα ή στο χαρτί.

Αυτή είναι μια δραστηριότητα κατάλληλη για την ετοιμασία κειμένων που πρέπει να δομηθούν νοερά πριν γραφούν, όπως, για παράδειγμα, αποσπάσματα παραμυθιών, τίτλοι ειδήσεων, ορισμοί, κλπ.

Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Δραστηριότητα: ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

Πρόκειται για τάξη με παιδιά ηλικίας 5 ετών. Η νηπιαγωγός δουλεύει με μια ομάδα επτά μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι ασχολούνται με άλλες εργασίες. Τους προτείνει να της υπαγορεύσουν το παραμύθι *Τα εφτά κατοικάκια και ο λύκος*, που το ξέρουν ήδη πολύ καλά.

N.: — Πρώτα ο τίτλος, τι τίτλο έχει αυτό το παραμύθι;

Όλοι: — Τα εφτά κατοικάκια και ο λύκος.

N.: — Ωραία, τι θα βάλουμε τώρα για να εξηγήσουμε το παραμύθι;

Κάρλος: — Ήταν μια φορά μια μητέρα που είχε εφτά κατοικάκια...

Σύλβια: — Βάλ' το με τον αριθμό 7.

Κάρλος: — Και μια μέρα πήγε να ψωνίσει και είπε: “Μην ανοίξετε την πόρτα σε κανένα”.

N.: — Περίμενε, περίμενε, να βάλω το εφτά με αριθμό; Τι νομίζετε;

Όλοι: — Ναι.

Κάρλος: — Και μια μέρα πήγε να ψωνίσει η μητέρα τους, και είπε: “Μην ανοίξετε την πόρτα σε κανένα”, αλλά στο μεταξύ, ύστερα από λίγο, φτάνει ο λύκος και λέει “Τοκ, τοκ, είμαι η μητέρα σας”...

N.: — Περίμενε, περίμενε, μην τα λες τόσο γρήγορα. Εγώ θα διαβάσω μέχρι εδώ, για να δείτε αν συμφωνείτε με όλα όσα έχω γράψει. (Διαβάζει, δείχνοντας με το δάχτυλο): Ήταν μια φορά μια μητέρα που είχε εφτά κατοικάκια, *βάλ' το με τον αριθμό εφτά*, και μια μέρα πήγε να ψωνίσει και είπε: μην ανοίξετε την πόρτα σε κανένα, *και μια μέρα πήγε να ψωνίσει η μητέρα τους, και είπε μην ανοίξετε την πόρτα σε κανένα*, αλλά στο μεταξύ, ύστερα από λίγο, φτάνει ο λύκος και λέει...

Ιρένε: — Αφού τον έχεις βάλει τον αριθμό εφτά, γιατί τον ξαναγράφεις; Σβήσ' τον. (Η νηπιαγωγός οβήνει το δεύτερο εφτά, ενώ η Ιρένε ξαναδιαβάζει).

Ιρένε: — Όχι, όχι, όλο: το “βάλ' το με τον αριθμό 7” δεν είναι του παραμυθιού (Η νηπιαγωγός οβήνει τη φράση).

Σύλβια: Ο Κάρλος επανέλαβε μια φράση, να το ξαναδούμε, α! ναι, “μια μέρα πήγε να ψωνίσει...” (Η νηπιαγωγός οβήνει τη φράση).

Σχόλιο: παρατηρήστε τη χρήση των κανονιστικών τύπων. Πώς γίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα σε “αυτό που λέγεται για να γραφεί” και σ’ αυτό που λέγεται και δεν πρέπει να γραφεί. Πώς γίνεται αντιληπτό ότι στο γράψιμο δεν πρέπει να επαναλαμβάνονται τα ίδια πράγματα...

Απομνημόνευση κειμένων

Πρόκειται για ένα παραδοσιακό έργο, εντός και εκτός σχολείου. Απομνημονεύονται τραγούδια, ποιήματα, δίστιχα, αποσπάσματα παραμυθιών, διαφημίσεις, αστεία, ανέκδοτα, κλπ.

Μεταξύ άλλων, η απομνημόνευση χρησιμοποιείται στη μάθηση και ρηματοποίηση γραπτών κειμένων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που είναι διαφορετικά από αυτά του προφορικού λόγου. Έτσι, ενδυναμώνει την αξία του γραπτού και τη ρηματοποίηση ως παιχνίδι, διασκέδαση, απόλαυση. Διαμορφώνει την αισθητική ευαισθησία, αν το κείμενο είναι καλογραμμένο...

Απαγγελία και δραματοποίηση

Είναι κι αυτές παραδοσιακές δραστηριότητες με μεγάλη αξία για την εκμάθηση των χαρακτηριστικών του γραπτού.

Εξάλλου, πέρα από αυτά, η απαγγελία και η δραματοποίηση αποτελούν ένα τρόπο ο οποίος προσδίνει σε ορισμένα λογοτεχνικά είδη την πραγματική αξία και το νόημά τους: τα ποιήματα, το θέατρο, κλπ. γράφονται ακριβώς για να παρουσιαστούν.

Προφορικές εκθέσεις

Είναι ο κατάλληλος τρόπος για να εδραιωθούν σχέσεις ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό, σε κείμενα παρουσίασης. Μια γραπτή, σχολική δουλειά που την πραγματοποιεί ένας μαθητής ή μια ομάδα πρέπει να παρουσιάζεται στους συμμαθητές.

Εδώ, δεν ενδείκνυται η απλή ανάγνωση του γραπτού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν λιγότερη ανάγνωση· να εξηγείται σαφώς ό,τι έχει γραφεί, με ιδιαίτερο τρόπο: αυτόν του —προφορικού— κειμένου παρουσίασης.

ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

➤ Εξήγηση των κειμένων

Παρακολούθηση των εξηγήσεων του εκπαιδευτικού.

Κατανόηση του νοήματος, των κεντρικών ιδεών, των ιδιαίτερων λεπτομερειών...

Έκφραση απόψεων, διατύπωση ερωτήσεων, απάντηση σε ερωτήματα που τίθενται...

➤ Ανάγνωση των κειμένων από τον εκπαιδευτικό

Παρακολούθηση της ανάγνωσης του κειμένου.

Κατανόηση του νοήματος.

Έκφραση απόψεων, διατύπωση ερωτήσεων, απάντηση σε ερωτήματα...

➤ Προφορική ανασύνθεση παραμυθιών και αφηγήσεων

Επανεπεξεργασία του κειμένου που διαβάστηκε ή εξηγήθηκε.

Πιστότητα στο πρωτότυπο κείμενο.

Συνοχή στην ανάπτυξη του θέματος.

Οικειοποίηση των σταθερά επανερχόμενων αποσπασμάτων του πρότυπου κειμένου.

➤ Υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό

Υπαγόρευση του κειμένου που πρόκειται να γραφεί.

Συνοχή και τάξη του κειμένου που υπαγορεύεται.

Αυτορρύθμιση των όσων λέγονται και αποτελούν μέρος —ή όχι— του κειμένου· των όσων πρέπει να γραφούν· του ίδιου του γραπτού και των όσων λείπουν.

➤ Απομνημόνευση κειμένων (τραγούδια, ποιήματα, παροιμίες...)

Συγκράτηση στη μνήμη του κειμένου.

Κατανόηση του νοήματος.

➤ Απαγγελία και δραματοποίηση

Αναπαραγωγή και αναπάρσταση, σωματική και με χειρονομίες, του κειμένου.

Ρηματοποίηση: ρυθμός, τονισμός, εκφορά...

➤ Προφορικές εκθέσεις

Επιλογή των περιεχομένων που έμαθαν και που πρόκειται να εκθέσουν.

Ταξινόμηση με ειρμό των περιεχομένων, ακολουθία του προσχεδίου...

Σαφής και ταξινομημένη έκθεση.

Αποσαφήνιση αποριών και ερωτημάτων που έθεσαν οι συμμαθητές.

Ρηματοποίηση.

Κεφάλαιο 14

Το αλφαβητικό σύστημα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΑΛΦ: ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

1. Διαφορές μεταξύ της γραφής και άλλων γραφικών μορφών.
2. Γνώση των γραμμάτων και των συμβάσεων γραφής (γραμμικότητα, κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά, κλπ.).
3. Γνώσεις σχετικά με το σύστημα κωδικοποίησης του γραπτού λόγου (γραφή).
4. Γνώσεις σχετικά με το σύστημα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (ανάγνωση).

Διαδικασίες

ΑΛΦ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

1. Διαφοροποίηση μεταξύ των γραπτών μορφών και άλλων γραφικών μορφών έκφρασης.
2. Χρήση της γνώσης των γραμμάτων και των συμβάσεων του συστήματος: γραμμικότητα, κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά, κατανομή του κειμένου στο χώρο...

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ (γραφή):

3.1 Χρήση γνώσεων που αφορούν το αλφαβητικό σύστημα:

- Χρησιμοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών (ποικιλία) κριτηρίων στη χρήση των γραμμάτων (ή άλλων γραφημάτων) για τη γραφή ονομάτων και/ή τη σύγκριση λέξεων.
- Σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων της λέξης. Συλλαβική και φωνητική ταύτιση και κατάτμηση.
- Συσχετισμός ήχου-γραμμάτων.
- Ορθογραφικές υποθέσεις.

3.2 Γραφικές διαδικασίες γραφής των γραμμάτων και των λέξεων.

4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ (ανάγνωση):

4.1 Χρήση των γνώσεων που αφορούν το αλφαβητικό σύστημα:

- Αναγνώριση του δικού τους ονόματος και άλλων λέξεων.
- Χρησιμοποίηση της εικόνας και των συμφραζομένων ως ενδείξεων. Χρησιμοποίηση ποσοτικών δεικτών του κειμένου για την ερμηνεία του.
- Χρησιμοποίηση ποιοτικών δεικτών (γράμματα) για την ερμηνεία του κειμένου.
- Ανάγνωση προσαρμοσμένη στο κείμενο.

4.2. Διαδικασίες φωνολογικής εκφοράς, συλλαβισμού, ολικής ανάγνωσης και αναγνωστικής ταχύτητας.

Στάσεις

ΑΛΦ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

1. Ευνοϊκή προδιάθεση για τη σχολική μάθηση: περιέργεια, ενδιαφέρον για ό,τι γίνεται στην τάξη, προσοχή, αυτονομία, κλπ.
2. Εκτίμηση της προσωπικής προσπάθειας σκέψης ως πηγή μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.
3. Θετική αυτοεκπλήρωση, με αξιολόγηση των προσωπικών δυνατοτήτων σκέψης και επιχειρηματολογίας για ό,τι γράφεται.
4. Συνείδηση και αποδοχή των προσωπικών ορίων και αξιολόγηση των δυσκολιών ως πρόκληση που πρέπει να γίνει αποδεκτή και να υπερνικηθεί.
5. Προδιάθεση για την αλληλεπίδραση και τη συλλογική δουλειά. Αποδοχή της διαφορετικότητας των ρυθμών και της μάθησης των συμμαθητών της ομάδας.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εκμάθηση των γραμμάτων μέσω της γραφής κειμένων

Η γραφή και η ανάγνωση μαθαίνονται με το γράψιμο και την ανάγνωση κειμένων.

Παρ' όλα αυτά, η παραδοσιακή μέθοδος στο σχολείο συνήθιζε να αφιερώνει ένα μακρύ χρονικό διάστημα —αρκετά χρόνια— στο γράψιμο που αποσκοπούσε μόνο στο

να μάθει τα παιδιά να μεταγράφουν: οικοδομήθηκε ένας γραπτός λόγος που υπάρχει μόνο στο σχολείο και που έχει στόχο να διδάξει την κωδικοποίηση. Οι υπόλοιπες πλευρές της γραφής —η δημιουργία κειμένων, η χρησιμοποίησή τους για την επικοινωνία, η απόλαυση που δίνει το γράψιμο, κλπ.— μετατέθηκαν για πολύ αργότερα. Ακόμα κι η διδασκαλία του κώδικα τεμαχίστηκε: γραφές απ' τη μια, φωνητική ανάλυση απ' την άλλη· γράμματα χωρισμένα και με αυστηρά καθορισμένη σειρά ([p], [l], [m]...)· αντι-γραφή, υπαγόρευση και ορθογραφία, κλπ.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, με τον ίδιο τρόπο προχωράει και η ανάγνωση: διαβάζονται γράμματα απομονωμένα ή που επαναλαμβάνονται πολλές φορές (κάτι παράλογο για τη σκέψη των παιδιών), η αποκωδικοποίηση γίνεται γράμμα-γράμμα κι έπειτα αφιερώνεται μεγάλο χρονικό διάστημα στο να μάθουν πώς να αντιλαμβάνονται συνολικά τη λέξη και τη φράση και να μπορέσουν έτσι να ανακτήσουν το νόημα που χάθηκε ενόσω μάθαιναν...

Η μάθηση του κώδικα αποκρυπτογράφησης και μεταγραφής αποτελεί μέρος της μάθησης ανάγνωσης και γραφής. Και δεν έχουμε λόγο να το διαχωρίσουμε ούτε να κάνουμε πρώτα το ένα κι ύστερα το άλλο. Ισχύει ό,τι γίνεται όταν μαθαίνουμε να μιλάμε.

Το βάρος της αποκρυπτογράφησης και της μεταγραφής —στη σχολική δραστηριότητα της ανάγνωσης και της γραφής— λειτουργεί σε σχέση με τις δυνατότητες του μαθητή και τις ανάγκες του. Φυσικά, στα πρώτα επίπεδα της σχολικής πορείας, η εκμάθηση των γραμμάτων καταλαμβάνει σημαντικό χώρο σε κάθε μια από τις δραστηριότητες λόγου.

Αλλά όπως δεν περιμένουμε πρώτα να ξέρει το παιδί να διαβάζει καλά κι ύστερα να του διαβάσουμε παραμύθια, ονόματα, τραγούδια, διαφημίσεις και ειδήσεις, με τον ίδιο τρόπο δεν περιμένουμε πρώτα να μάθει να γράφει κι ύστερα να γράψουμε κάτι για λογαριασμό του —είτε να γράψουμε μηνύματα που θέλει να κοινοποιήσει είτε να συμπληρώσουμε ό,τι γράφει: μπορούμε να γράψουμε, κάτω από όσα έχει γράψει, αυτό που θέλει να μεταδώσει και που κάποιος άλλος δε θα καταλάβαινε. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί έχει πραγματοποιήσει το σπουδαιότερο βήμα σε σχέση με τη γραφή: έχει συγκροτήσει το κείμενο μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια. Η μεταγραφή του δάσκαλου ή του ενήλικα βοηθάει, ώστε το μήνυμά του παιδιού να φτάσει το στόχο του. Ο μαθητής πρέπει να διαβάζει και να γράφει μέχρι εκεί που μπορεί και να υπολογίζει στη βοήθειά μας για να προχωρήσει.

Η γραφή με κεφαλαία

Συνιστούμε τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων κατά την αρχική περίοδο μάθησης ανάγνωσης και γραφής, περίπου μέχρι να μάθουν σχεδόν όλα τα γράμματα και να αρχίσουν να αποκτούν ευχέρεια στο γράψιμο λέξεων (για παράδειγμα, στο τέλος της Προσχολικής Αγωγής ή στην αρχή της Πρωτοβάθμιας). Γιατί:

- 1° Γιατί τα κεφαλαία αποτελούν ασυνεχείς μονάδες που μπορούν να διαφοροποιηθούν και να μετρηθούν. Είναι ευκολότερο να γίνουν αντιληπτές ξεχωριστά και να διακρίνονται μεταξύ τους. Επιπλέον, τα παιδιά περνούν ώρες μετρώντας πόσα γράμματα έχει ή πρέπει να έχει ένα όνομα: αν έχει περισσότερα ή λιγότερα· πολλά ή λίγα... Τα κεφαλαία διευκολύνουν το έργο τους.
- 2° Γιατί το γράψιμο των κεφαλαίων είναι ευκολότερο. Τα γράμματα με ευθείες γραμμές εμφανίζουν μικρότερη γραφική πολυπλοκότητα και τα παιδιά μπορούν να τα γράψουν, από πολύ νωρίς και αρκετά σωστά. Τα πεζά είναι δυσκολότερα, ειδικά για παιδιά 3 και 4 ετών.

Δεν υπάρχουν άλλοι σημαντικοί λόγοι που να συνηγορούν υπέρ των κεφαλαίων κατά τις αρχικές περιόδους. Ίσως μπορούμε να επισημάνουμε ότι στο λόγο που εμφανίζεται στους δρόμους, στις διαφημίσεις, στα καταστήματα, κλπ. η χρήση κεφαλαίων είναι συχνή, γι' αυτό και τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με αυτά. Όπως και να 'χει, η χρήση των κεφαλαίων δε συνιστά απαράβατο κανόνα· πρόκειται απλώς για έναν τρόπο που διευκολύνει τα πράγματα. Με βάση την εμπειρία μας, η χρήση των κεφαλαίων δε δημιουργεί κανένα πρόβλημα, όταν έρχεται η στιγμή της μετάβασης στα πεζά γράμματα. Από τη στιγμή που το παιδί ξέρει να γράφει, το να γράψει "όπως οι μεγάλοι" δεν παρουσιάζει παρά κινητική δυσκολία. Επιπλέον, το πολύ γράψιμο, η προσοχή στην παρουσίαση και η απόλαυση της γραφής αποτελούν τις καλύτερες ασκήσεις καλλιγραφίας.

Μια δυσκολία εμφανίζει η χρήση των κεφαλαίων: προς το παρόν, σχεδόν δεν υπάρχουν στην αγορά λογοτεχνικά παιδικά κείμενα γραμμένα με κεφαλαία, γεγονός που δημιουργεί μια σχετική δυσκολία, όταν προτείνουμε στα παιδιά να διαβάσουν. Αντίθετα, οι εφημερίδες έχουν πολλά κεφαλαία: τίτλους, διαφημίσεις, κλπ. Ο τύπος των γραμμάτων δεν πρέπει να μας εμποδίζει να τους δείχνουμε κάθε είδους κείμενα. Τα παραμύθια τα διαβάζουμε για το περιεχόμενο και όχι για την τυπογραφική τους εμφάνιση. Εξάλλου, η τυπογραφική ποικιλία είναι κι αυτή μια γνώση που τα παιδιά αποκτούν, όταν έρχονται σε επαφή με την πραγματικότητα.

Όποτε οι εκπαιδευτικοί προτείνουν δραστηριότητες ανάγνωσης, στα πρώτα επίπεδα της σχολικής πορείας, μπορούν να χρησιμοποιούν κεφαλαία: όταν γράφουν στον πίνακα, όταν ετοιμάζουν υλικά ανάγνωσης για την τάξη. Ευτυχώς, τα κείμενα που είναι κατάλληλα για να διαβάζονται από παιδιά αυτών των ηλικιών δεν είναι πολύ εκτεταμένα.

Το μικρό όνομα

Το μικρό όνομα αποτελεί το θεμελιώδες κείμενο: το πρώτο κείμενο που θέλει να αναγνωρίσει (να διαβάσει) και να γράψει ένα παιδί είναι το όνομά του. Ενδιαφέρεται επίσης για το όνομα των γονιών και των αδελφών του, των συμμαθητών και των δασκάλων του, των οικοσπιτών ζώων ή των αγαπημένων του αντικειμένων.

Από πολύ νωρίς —και σίγουρα, τουλάχιστον από την πρώτη μέρα σε μια τάξη για παιδιά τριών ετών— το μικρό όνομα του κάθε παιδιού πρέπει να φαίνεται στην αίθουσα και να καταλαμβάνει σημαντικό χώρο: να είναι γραμμένο στη λίστα των μαθητών της τάξης, στην κρεμάστρα, στα ρούχα, στην τσάντα, στο τραπέζι και στην καρέκλα του καθενός. Ή, για παράδειγμα, να υπάρχει ένας πίνακας στον τοίχο με κρεμασμένες διαφανείς οακούλες που η καθεμιά τους να έχει εμφανές το όνομα του κάθε παιδιού και έτσι τοποθετημένο, ώστε να είναι εύκολο να το βάζει και να το βγάζει.

Τι μαθαίνουν τα παιδιά από το μικρό τους όνομα (περιεχόμενα)

Το θέμα δεν είναι να βλέπουν απλώς τα μικρά τους ονόματα γραμμένα στην αίθουσα, αλλά να τα διαβάζουν (να τα αναγνωρίζουν) και να τα γράφουν: να διαβάζουν τη λίστα των μαθητών, να μοιράζουν τα υλικά, να ελέγχουν ποιοι μένουν για φαγητό ή λείπουν από την τάξη, ποιοι ασχολούνται με κάτι άλλο, κλπ. Με αυτή τη δραστηριότητα μαθαίνουν:

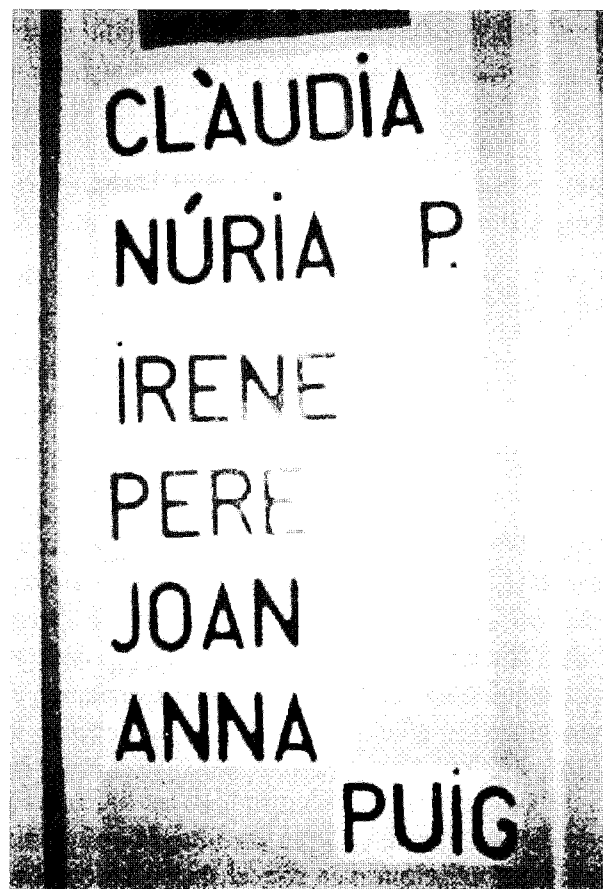
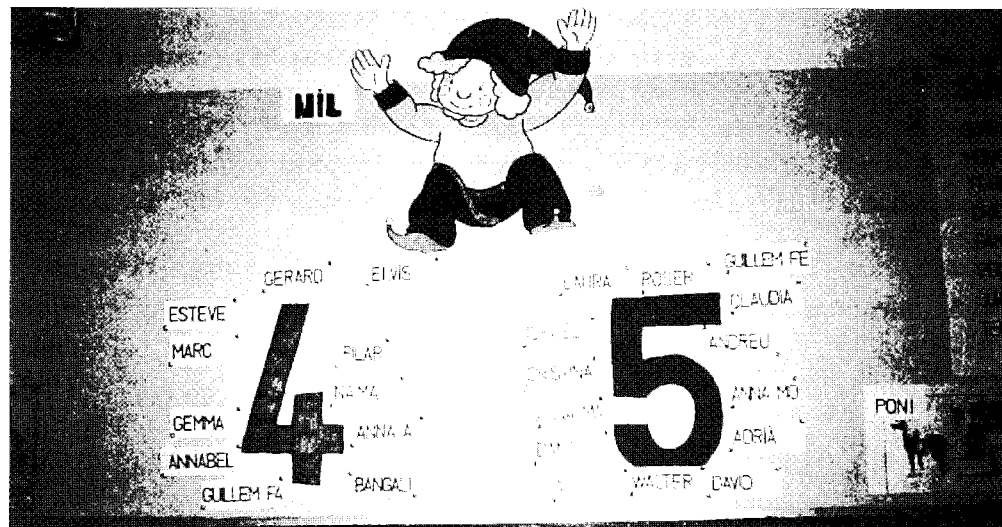
- Την διαφορά μεταξύ γραμμάτων και σχεδίων.
- Την διαφορά μεταξύ γραμμάτων και αριθμών (γιατί πρέπει επίσης να βλέπουν αριθμούς, όποτε τους δίνεται η ευκαιρία: στο ημερολόγιο, στον αριθμό των απόντων, στην τιμή μιας εκδρομής, στον αριθμό του λεωφορείου, στο νούμερο του σπιτιού του καθενός, στο μέγεθος των ρούχων και των παπουτσιών, στον ταχυδρομικό κώδικα των επιστολών, κλπ.).
- Την διαφορά μεταξύ γραμμάτων και ορνιθοσκαλισμάτων.
- Την διάκριση των γραμμάτων· τις διαφορές που έχουν τα γράμματα μεταξύ τους.
- Την κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά του ονόματος και της γραφής.
- Την ποσότητα των γραμμάτων του ονόματος και τη σειρά με την οποία αυτά γράφονται.
- Ότι αυτό που γράφουν χρησιμεύει πραγματικά για κάτι συγκεκριμένο.
- Τα ονόματα των γραμμάτων και άλλους συσχετισμούς των γραμμάτων: ("το Κ", "το [Κ] της Κάρμεν", "το γράμμα της Κάρμεν").
- Ένα ευρύ ρεπερτόριο γραμμάτων (στη λίστα των μαθητών μιας τάξης συνήθως εμφανίζονται σχεδόν όλα, αν όχι όλα, τα γράμματα).
- Όταν γράφουν, πραγματοποιούν μια εξαιρετική γραφοκινητική άσκηση. Όταν διαβάζουν, πραγματοποιούν μια άσκηση απομνημόνευσης.
- Έχουν στη διάθεσή τους μια πηγή στην οποία μπορούν να ανατρέξουν και ένα πολύ σημαντικό μέσο βοήθειας, για να μάθουν τα γράμματα, να γράφουν οποιοδήποτε άλλο όνομα, κλπ.

Από την άλλη, το μικρό όνομα έχει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, είναι σταθερό: είναι πάντοτε το ίδιο. Ένα παιδί μπορεί να ακολουθήσει μια συλλαβική διαδικασία, για να γράψει οποιαδήποτε λέξη... εκτός από το όνομά του, που η πλήρης του μορφή γράφεται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Το ίδιο συμβαίνει όταν γράφει το όνομα άλλων: κανένα παιδί δε δέχεται να γραφεί το όνομά του μισό ή με μπερδεμένη τη σειρά των γραμμάτων ή χωρίς να έχει όλα τα γράμματα. Το όνομα αποτελεί ένα κείμενο με αυθεντικό νόημα για το παιδί: το προσδιορίζει, χαράζει τον προσωπικό του χώρο, αποτελεί το αναγνωριστικό του σημείο. Είναι η υπογραφή του. Και αυτό δραστηριοποιεί τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό.

Εξάλλου, όταν χειρίζονται όλα τα γράμματα, τα παιδιά τα μαθαίνουν με μια σειρά που δεν έχει καμιά σχέση με τη συμβατική σειρά που ακολουθούν πολλές μέθοδοι. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθουν το Χ του Xavier, το Κ του Karim και το Ζ της Zora πολύ πριν μάθουν το Μ ή το Ρ, χωρίς πάλι αυτό να αποτελεί αναγκαστικό κανόνα.

Μικρά ονόματα των παιδιών μιας τάξης. Όσα είναι 4 και 5 ετών αντίστοιχα, σε μια αίθουσα για παιδιά τεσσάρων ετών.

Στην κάτω φωτογραφία, λίστα παιδιών που συμμετέχουν σε μια σχολική χορωδία.



Άλλα κείμενα με νόημα, για να μάθουν το αλφαβητικό σύστημα: ουσιαστικά ονόματα και λίστες

Για μεγάλο χρονικό διάστημα (που ποικίλλει ανάλογα με το παιδί, αλλά που συνήθως διαρκεί από τα 3 μέχρι τα 5), τα παιδιά είναι απολύτως πεισμένα ότι γράφονται μόνο τα ονόματα.

Γι' αυτό, σε αυτά τα σχολικά επίπεδα, η γραφή συνίσταται σε γραφή ονομάτων. Αυτό διευκολύνει, επιπλέον, τη μάθηση της γραφής. Τα ονόματα μπορεί να αποτελούν αυτόνομα κείμενα, γεμάτα νόημα για το παιδί, υπό ορισμένες όμως προϋποθέσεις:

- Να ανταποκρίνονται σε μια προσδιοριστική λειτουργία (να μπουν ετικέτες, να κατονομαστούν πράγματα...).
- Να αποτελούν μέρος ενός συγκεκριμένου σημασιολογικού πεδίου (ονόματα παιχνιδιών, ζώων, οποιουδήποτε πράγματος που δουλεύεται στην τάξη, που αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης, κλπ.) και που η απαρίθμησή του θα πρέπει να χρησιμεύει σε κάτι.
- Να αποτελούν μέρος μιας λίστας που έχει σκοπό να υπενθυμίσει κάτι (κατάλογος με ψώνια, πράγματα που απαριθμούνται σε ένα γράμμα προς τον Άγιο Βασίλη, υλικά μιας συνταγής, υλικά που πρέπει να φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, πράγματα που πρέπει να πάρουν μαζί τους σε μια εκδρομή, κλπ.).

Αντίθετα, το γράψιμο ονομάτων μπορεί και να μην αποτελεί κείμενο με νόημα. Το να ψάξουμε, λόγου χάρη, για λέξεις που περιέχουν το γράμμα Ε, έχει ενδιαφέρον μόνο στα πλαίσια μιας στενής σχολικής λογικής, την οποία δύσκολα αντιλαμβάνονται τα παιδιά.

Το γράψιμο ονομάτων είναι το πιο συνηθισμένο κείμενο στην Προσχολική Αγωγή... και θα εξακολουθεί να είναι το πιο συνηθισμένο ακόμα και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (διαγωνίσματα τύπου "τεστ", ονόματα παραποτάμων, χημικά σύμβολα, μονάδες ισχύος ή ηλεκτρισμού...).

Τίτλοι, υπότιτλοι φωτογραφιών, διαφημίσεις...

Από την πρώτη όμως μέρα, το παιδί έρχεται σε επαφή με πλήρη και πολύπλοκα κείμενα: για παράδειγμα, με τα παραμύθια και τα κείμενα που διαβάζει ο εκπαιδευτικός. Στη διάρκεια αυτής της επαφής, ανακαλύπτει σταδιακά τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία περιλαμβάνουν και συγκεκριμένες συντακτικές δομές.

Βέβαια, για ένα διάστημα, τα παιδιά θα γράφουν ονόματα σε λίστες. Αν, λόγου χάρη, τους προτείνουμε να γράψουν ένα γνωστό παραμύθι, κάποια παιδιά θα γράψουν τη λίστα των προσώπων που εμφανίζονται σε αυτό.

Ορισμένοι τύποι κειμένων διευκολύνουν την πρόσβαση του παιδιού στη γραφή με ούνταξη.

Οι τίτλοι των παραμυθιών αποτελούν ένα καλό παράδειγμα. Η βασική λειτουργία τους συνίσταται στην ονομασία του παραμυθιού. Επομένως, διαθέτουν τα χαρακτηριστικά οποιουδήποτε ονόματος: σταθερότητα και ταυτότητα. Βέβαια, η γραμματική δομή του τίτλου ενός παραμυθιού μπορεί να αρχίσει από το όνομα και να καταλήξει στην πλήρη φράση:

- Όνομα: ΚΟΝΤΟΡΕΒΥΘΟΥΛΗΣ
- Όνομα + και + όνομα: ΧΑΝΣΕΛ ΚΑΙ ΓΚΡΕΤΕΛ
- Επίθετο + όνομα: ΠΑΠΟΥΤΣΩΜΕΝΟΣ ΓΑΤΟΣ
- Άρθρο + όνομα: Η ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ
- Άρθρο + όνομα + εμπρόθετος προσδιορισμός: Η ΚΟΤΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΑΥΤΑ
- Όνομα + και + άρθρο + επίθετο + όνομα : (Ο) ΑΛΑΝΤΙΝ ΚΑΙ ΤΟ ΘΑΥΜΑΣΤΟ ΛΥΧΝΑΡΙ

Μέχρι να φτάσουν σε τίτλους που αποτελούν πλήρεις φράσεις:

Ο ΠΑΛΙΑΤΣΟΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΗΘΕΛΕ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΝΑ ΓΕΛΟΥΝ

Όταν τα παιδιά καλούνται να επινοήσουν τίτλους παραμυθιών, ακολουθούν πολύ συχνά τη δομή της φράσης που μόλις αναφέραμε.

Υπάρχουν επίσης κι άλλα κείμενα που διευκολύνουν τη σταδιακή μετάβαση από το όνομα στη γραφή με σύνταξη: οι επικεφαλίδες των ειδήσεων, οι διαφημίσεις (όπου μπορεί να υπάρχουν περιγραφές ή σλόγκαν...), υπότιτλοι φωτογραφιών, ένα γράμμα στον Άγιο Βασίλη (που συνδυάζει τη λίστα των παιχνιδιών με τρόπους προσφώνησης, παρουσίασης και χαιρετισμού), απλές συνταγές μαγειρικής (λίστα υλικών + σύντομες οδηγίες), κλπ.

Όμως, δεν πρέπει να περιορίζουμε τα είδη των κειμένων που παρουσιάζουμε!

Άλλο είναι το παιδί να γράφει, αυθόρμητα, μόνο ουσιαστικά ονόματα ή τίτλους και άλλο να το ξεγελάμε, παρουσιάζοντάς του κείμενα που περιέχουν αποκλειστικά και μόνο ονόματα. Οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας πρέπει να βλέπουν, να διαβάζουν, να ακούν, κλπ. πλήρη γραπτά κείμενα, χωρίς περιορισμούς.

Και οφείλουμε να τους προτείνουμε το γράψιμο πλήρων κειμένων: ένα παραμύθι, μια επιστολή, την περιγραφή κάποιου πράγματος που παρατήρησαν, κλπ. Ενδέχεται να το κάνουν μόνο με λίστες ή με μόνο μια φράση, αλλά δεν πρέπει να περιορίσουμε εκ των προτέρων τις δυνατότητές τους. Ούτε να παρασυρθούμε από το βαθμό κατάρτησης της γραφής που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί. Υπάρχουν μαθητές που κατέχουν σε μικρό βαθμό τον κώδικα γραφής αλλά που, παρ' όλα αυτά, παράγουν αρκετά σύνθετα κείμενα.

Τα στάδια οικοδόμησης της γραφής

Γράφοντας μικρά ονόματα, λίστες ουσιαστικών, τίτλους, διαφημίσεις, επιστολές, κλπ. τα παιδιά θα ακολουθήσουν νόμους και αρχές που δεν αντιστοιχούν στους νόμους και τις αρχές του αλφαβητικού συστήματος που χρησιμοποιούμε. Θα χρησιμοποιήσουν διαδικασίες που προσιδιάζουν στη σκέψη των παιδιών, όπως το είδαμε και στον πρώτο τόμο.

Διαφορά μεταξύ γραμμάτων, σχεδίων και αριθμών

ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΓΝΩΣΗ ΑΛΛΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ:

Γραμμικότητα

Κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά

Κατανομή του κειμένου στο γραφικό χώρο

ΠΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

- Υπόθεση της ελάχιστης ποσότητας γραμμάτων σε κάθε λέξη (δύο ή τρία)
- Υπόθεση της ποικιλίας των γραμμάτων σε κάθε λέξη
- Υπόθεση της ποικιλίας μεταξύ των λέξεων (αλλαγές στη σειρά των γραμμάτων, ποσότητα και/η ρεπερτόριο γραμμάτων)
- Η ποσότητα (και/ή το μέγεθος) των γραμμάτων συσχετίζεται με το μέγεθος του αντικείμενου

ΣΥΛΛΑΒΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

- Γράφεται ένα γράμμα για κάθε συλλαβή:
 - σημεία
 - φωνήεντα
 - σύμφωνα
 - φωνήεντα και/ή σύμφωνα

ΣΥΛΛΑΒΟ-ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΕΣ ΓΡΑΦΕΣ

- Κάθε συλλαβή μπορεί να έχει περισσότερα από ένα γράμματα, αλλά δε γράφονται όλα (αρχικά, τελικά, τα πιο γνωστά γράμματα...)

ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΕΣ ΓΡΑΦΕΣ

- Γράφονται όλα τα γράμματα, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσουν γράμματα-μπαλαντέρ. Φυσιολογική ορθογραφία.

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

- Τα κείμενα δε διασπώνται σε κανονικές λέξεις (μπορεί να γράφουν με συλλαβές ή να ενώνουν όλη τη φράση...). Μπορεί να έχουν σχηματίσει προσωπικές αντιλήψεις για το τι είναι μια λέξη: [τομπλο] μπορεί να αποτελεί μια μόνο λέξη· [εχειφυγει] άλλη, κοκ.
- Μπορεί να επινοηθούν προσωπικοί ορθογραφικοί κανόνες —το [και] να γραφεί [κε]— η χρήση των κεφαλαίων να υπακούει σε προσωπικά κριτήρια, κλπ.
- Και πολλές υποθέσεις ακόμα, που κάθε φορά θα σας εκπλήσσουν!...

Η οικοδόμηση της ανάγνωσης

Γράφοντας, τα παιδιά ανακαλύπτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αλφαβητικού συστήματος, που τους ανοίγουν το δρόμο για να καταλάβουν ό,τι γράφουν οι άλλοι, με λίγα λόγια, τους ανοίγουν το δρόμο για να μάθουν να διαβάζουν.

Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ γραψίματος και ανάγνωσης είναι ότι, όταν το παιδί γράφει, πραγματοποιεί μια παραγωγή με αφετηρία τις δικές του γνώσεις και θεωρίες. Γι' αυτό, η σκέψη του οργανώνεται εσωτερικά και σε σχέση με όσα του διδάσκουν.

Αντίθετα, όταν διαβάζει, πρέπει να προσαρμοστεί στην πρόθεση και τη σκέψη του άλλου. Δεν εξαρτάται από τον εαυτό του, αλλά από κάτι εξωτερικό, αντικειμενικό: «αυτό που λέει εδώ».

Οι θεωρίες του για τη γραφή προσδιορίζουν και τις αντιλήψεις του περί διαβάσματος.

Για παράδειγμα:

- Διαφοροποίηση κειμένου - εικόνας
- Ό,τι είναι γραμμένο, είναι ονόματα
- Απαιτείται μια ελάχιστη ποσότητα γραμμάτων, για να μπορεί να διαβαστεί ένα όνομα (υπόθεση της ελάχιστης ποσότητας)
- Το σύνολο των γραμμάτων πρέπει να ποικίλλει για να μπορεί να διαβαστεί (υπόθεση της ποικιλίας)

Αυτές όμως οι αντιλήψεις δεν αρκούν για να μπορεί κανείς να διαβάσει ή να ερμηνεύσει «αυτό που λέει εδώ». Το παιδί έχει ανάγκη να βασιστεί σε άλλες γνώσεις ή ενδείξεις, ώστε να προσπαθήσει να συλλάβει ό,τι είναι γραμμένο. Η ποσότητα και η ποιότητα των γνώσεων θα καθορίσουν τα όρια των δυνατοτήτων του:

Αναγνώριση λέξεων με νόημα

Προτού καν μάθουν οποιοδήποτε γράμμα, όλα τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν ορισμένες γνωστές λέξεις ή μάρκες: την Κόκα-Κόλα, το Κόλα Κάο, κλπ. Η ειδική τυπογραφική εμφάνιση του λογότυπου επιτρέπει την άμεση αναγνώριση.

Στη συνέχεια, μπορούν να αναγνωρίσουν κι άλλες λέξεις, απομνημονεύοντας τη γραφική μορφή τους: το μικρό τους όνομα ή άλλα ονόματα που έχουν σημασία γι' αυτά. Πολύ μικρά παιδιά είναι σε θέση να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν στο κείμενο ενός παραμυθιού το όνομα του κεντρικού προσώπου, έχοντας, για παράδειγμα, διαβάσει προσεκτικά μόνο τον τίτλο του παραμυθιού, που περιλαμβάνει το όνομα αυτό.

Ερμηνεία βασισμένη αποκλειστικά στην εικόνα

Η παρουσία εικονογραφήσεων ή εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο επιτρέπει το σχηματισμό υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Μπορεί να αντιτάξει κανείς ότι αυτό δεν είναι ανάγνωση αλλά εικασία. Φυσικά, αλλά αυτός ο σχηματισμός υποθέσεων είναι αναγκαίος και χρήσιμος: το ίδιο κάνουμε και οι ενήλικες, όταν διαβάζουμε εφημερίδα ή περιοδικό, όταν κοιτάζουμε το εξώφυλλο ενός βιβλίου, κλπ. Μαντεύουμε τι λέει... κι ύστερα το διαπιστώνουμε. Αυτή η διαπίστωση έχει αυτοματοποιηθεί στους ενήλικες και μοιάζει να συγχωνεύεται με την εικασία, πρόκειται όμως για δυο στάδια, και μάλιστα αναγκαία.

Ερμηνεία βασισμένη σε ποσοτικούς δείκτες

Όταν το παιδί βρίσκεται μπροστά σε ένα εικονογραφημένο κείμενο και παρατηρεί τα χαρακτηριστικά του κειμένου, το πρώτο που τραβάει την προσοχή του είναι οι ποσοτικές πλευρές: πόσα κομμάτια —λέξεις— εμφανίζονται; τι μήκος έχουν σε σχέση με άλλα... Λογικό, δεδομένου ότι, όταν γράφει το παιδί, το κύριο ενδιαφέρον του στρέφεται ακριβώς στην ποσότητα των γραμμάτων που απαιτούνται για να γράψει ένα όνομα και στη σχέση του ονόματος αυτού με το αντικείμενο αναφοράς.

Επιπλέον, σε αυτές τις αρχικές περιόδους, η πλειοψηφία των παιδιών υποστηρίζει την υπόθεση ότι γράφονται αποκλειστικά τα ουσιαστικά ονόματα: πρόκειται για την υπόθεση του ονόματος. Έτσι, για παράδειγμα, η τάση του παιδιού είναι να αποδώσει ένα ουσιαστικό σε κάθε κομμάτι ή λέξη που βλέπει στο κείμενο (αν το κείμενο που συνοδεύει μια φωτογραφία λέει «Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΕΓΚΑΙΝΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΞΠΟ», το παιδί μπορεί να διαβάσει «Βασιλιάς, Βασίλισσα, Κούρρο, Σεβίλλη, Έξπο»⁵).

Αργότερα, το παιδί μπορεί να ερμηνεύσει ότι κάθε κομμάτι του γραπτού κειμένου —κάθε λέξη— αντιστοιχεί σε μια συλλαβή του ονόματος που ελπίζει να βρει στο κείμενο... Ή θα προσπαθήσει να το προσαρμόσει, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να φέρει τα πράγματα στα μέτρα του!

Ερμηνεία βασισμένη σε ποιοτικούς δείκτες

Όσο μαθαίνει σταδιακά περισσότερα στοιχεία του αλφαβητικού συστήματος, το παιδί είναι σε θέση να προσαρμοστεί καλύτερα στο κείμενο, χρησιμοποιώντας τα ποιοτικά στοιχεία που γνωρίζει: ορισμένα γράμματα, τις αντιλήψεις του για τη σχέση μεταξύ ποσότητας γραμμάτων και νοήματος, μεταξύ γράμματος και φωνητικής της λέξης, κλπ.

Έτσι, λόγου χάριν, θα μπορεί να σκεφτεί ότι η λέξη που ψάχνει αρχίζει από το ίδιο γράμμα που αρχίζει και η τάδε λέξη και αυτό θα του επιτρέψει να την αναγνωρίσει ανάμεσα σε άλλες. Ή ότι ο Κοντορεβυθούλης έχει περισσότερα γράμματα από το γίγαντα κι ότι, επομένως, πρέπει να είναι η μακρύτερη λέξη. Ή ότι τελειώνει σε [ς]... ή ότι πρέπει να έχει το [ρ] που έχει και το [ρόδι]...

Με αυτό τον τρόπο αρχίζει η αποκωδικοποίηση.

Ανάγνωση προσαρμοσμένη στο κείμενο

Σε αυτή τη διαδικασία της σταδιακής οικοδόμησης της αποκωδικοποίησης ή αποκρυπτογράφησης, ο μαθητής ανακαλύπτει προσδευτικά το σύστημα της ανάγνωσης: την αντιστοιχία δηλαδή μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων που συνθέτουν το λόγο. Η αναγνώριση των λέξεων, η ερμηνεία και η επιβεβαίωση λέξεων, κλπ. τον προετοιμάζουν. Το επόμενο βήμα θα είναι η αποκρυπτογράφηση άγνωστων λέξεων, με τον αντίστοιχο συλλαβισμό και τη φωνολογική εκφορά. Το [σ] [φ] [υ] [ρ] [ι] θα γίνει ΣΦΥΡΙ! Πρέπει να το διδαχτεί, αλλά η διδασκαλία δεν είναι ανάγκη να γίνει γράμμα προς γράμμα: όταν κατανοήσει το σύστημα, δεν θα έχει ιδιαίτερη δυσκολία να συλλαβίσει και να αναγνώσει ολικά τις λέξεις.

⁵ Το κείμενο αφορά πραγματικό γεγονός (κατά πάσα πιθανότητα χρησιμοποιεί τίτλο εφημερίδας) και, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην παγκόσμια έκθεση που έγινε το 1992 στη Σεβίλλη. «Κούρο» ήταν το όνομα της μαρκώτ της έκθεσης (ΣτΜ).

Όμως, έμπειρος αναγνώστης δεν είναι αυτός που αποκωδικοποιεί όλα και κάθε ένα από τα σημεία, αλλά αυτός που επεξεργάζεται υποθέσεις περισσότερο προσαρμοσμένες στο κείμενο, τις επιβεβαιώνει με μεγαλύτερη ταχύτητα και ανιχνεύει γρήγορα τις δυσκολίες: την άγνωστη λέξη, την παρουσία κάποιου χαρακτηριστικού (γράμματος ή άλλου) που έρχεται σε αντίθεση με ό,τι περίμενε, κλπ. Τότε, και μόνο τότε, προχωρά στην προσεκτική αποκωδικοποίηση, ώστε να εξασφαλίσει την κατανόηση του κειμένου.

Επομένως, η αποκωδικοποίηση αποτελεί αναγκαίο βοήθημα για μια καλή ανάγνωση. Αλλά δεν είναι ούτε αρκετό ούτε το πρώτο ούτε το σημαντικότερο. Το θεμελιώδες είναι η κατανόηση του κειμένου.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης σημαίνει πολύ περισσότερα από τη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης. Ποτέ δε θα έπρεπε να δίνονται στα σχολεία αποκωδικοποιήσεις που δε συνοδεύονται από κατανόηση. Παρ' όλα αυτά, κάτι τέτοιο είναι συνηθισμένο. Μα μήπως όλα αυτά δε σχετίζονται με το σχολικό τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης;

Μάθηση: συγκρούσεις και γνωστικές αλλαγές

Η εννοιολογική αλλαγή, από το ένα στάδιο στο άλλο, παράγεται στη διάρκεια μιας μάλλον μακριάς πορείας, που όμως είναι προσωπική για κάθε παιδί. Γίνεται όταν συσσωρεύονται περιστατικά: όταν υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι αυτό που λειτουργούσε μέχρι τώρα δε λειτουργεί πια· όταν το παιδί αντιφάσκει με τον εαυτό του αλλά και με άλλες σταθερές αντιλήψεις, κλπ. Το παιδί πρέπει να μπορεί να παραδεχτεί ότι έχει όρια, για να αναρωτηθεί αν αυτό που κάνει είναι σωστό.

Για παράδειγμα, ένα παιδί, στη συλλαβική φάση, θα γράψει [AEA] αντί για [MALETA] (βαλίτσα). Όταν θα πρέπει να γράψει [CASETA], δε θα έχει το παραμικρό πρόβλημα να ξαναγράψει [AEA]. Αν όμως κάποια στιγμή χρειαστεί να γράψει και τις δυο λέξεις μαζί, πιθανόν να θεωρήσει αυτή την κατάσταση ως προβληματική, αφού γι' αυτό είναι παράλογο δυο λέξεις με τόσο διαφορετική έννοια να γράφονται το ίδιο.

Το ίδιο μπορεί να συμβεί και όταν γράψει ονόματα συμμαθητών του, οι οποίοι δε θα δεχτούν μια συλλαβική γραφή και θα απαιτήσουν “όλα” τα γράμματα. Ή όταν γράψει μονοσύλλαβες λέξεις, που θα το απωθήσουν ακριβώς επειδή δε θα έχουν τόσα γράμματα όσα οφείλει να έχει μια λέξη... Ή όταν, διαβάζοντας ένα παραμύθι, διαπιστώσει πώς γράφεται εκείνη η λέξη, ή... Κάποια στιγμή, γράφοντας, θα κλονιστεί η βεβαιότητά του, θα σκεφτεί ότι ίσως αυτό μπορεί να γραφεί διαφορετικά, θα ανακαλύψει ότι υπάρχουν και άλλες δυνατότητες γραφής μιας συλλαβής. Το [MA] μπορεί να είναι [A] ή μπορεί να είναι και το [M] της Μαρίας, για παράδειγμα. Πρέπει όμως να αναρωτηθεί. Δεν είναι βέβαιο ότι θα βρει την οριστική λύση, αλλά πάντως θα την πλησιάσει περισσότερο. Εκείνη τη στιγμή μπορεί να χρησιμοποιήσει τα μέσα που διαθέτει για να λύσει το πρόβλημα: να συμβουλευτεί το βιβλίο, να το συζητήσει με ένα συμμαθητή ή τον εκπαιδευτικό, να παρατηρήσει πώς γράφουν οι συμμαθητές του, κλπ.

Πρόκειται για μια πορεία που δεν μπορούμε να επισπεύσουμε. Και με κανέναν τρόπο δε χρειάζεται να ετοιμαστούν ειδικές δραστηριότητες. Όλα αυτά προκύπτουν με χίλιους τρόπους, οτιδήποτε κι αν γράφεται. Θα βοηθήσουμε όμως το παιδί, αν δημιουργήσουμε πληθώρα καταστάσεων που θα το υποχρεώσουν να σκεφτεί.

Το ίδιο συμβαίνει και με την ορθογραφία. Στο παιδί που είναι πεισμένο ότι το [ΤΥΡΙ] γράφεται [ΤΙΡΙ], η αντίθετη πληροφορία, από μόνη της, δεν πρόκειται να επιφέρει καμιά αλλαγή. Κάποια στιγμή, όμως, λόγω συσώρευσης, θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αυτό που μοιάζει τόσο εμφανές μπορεί και να μην είναι και ότι ίσως υπάρχουν κι άλλες δυνατότητες. Έτσι, θα μπορέσει να επιλύσει το πρόβλημα, συμβουλευόμενο και χρησιμοποιώντας τα μέσα που έχουμε στην τάξη για τη λύση αυτού του είδους των αποριών. Γι' αυτό πρέπει να μάθει να ξεχωρίζει για ποιους ήχους είναι απολύτως βέβαιο και για ποιους αμφιβάλλει. Τα παιδιά που έχουν πρόβλημα στην ορθογραφία είναι παιδιά που δεν είναι σίγουρα για τις γνώσεις τους και δεν έχουν ακριβή συνείδηση των αμφιβολιών τους. Αλλά και κάθε παιδί έχει διαφορετικές βεβαιότητες και αμφιβολίες σε κάθε στιγμή της εξέλιξής του.

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί γίνονται ανυπόμονοι. Ένα παιδί που γράφει συλλαβικά μπορεί να περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα σε κατάσταση φαινομενικής στασιμότητας. Μπορούμε να το βοηθήσουμε, να συζητήσουμε μαζί του, να του δείξουμε άλλες διαδικασίες, αλλά δεν μπορούμε να επισπεύσουμε την κατάσταση πραγματοποιώντας σειρές ειδικών ασκήσεων.

Και πρέπει να θυμόμαστε ότι, όταν τίθενται σύνθετες καταστάσεις γραφής, ένα παιδί μπορεί να μοιάζει ότι έχει “κολλήσει” στη συλλαβική γραφή, αλλά ταυτόχρονα να οικοδομεί καλύτερα τα κείμενα που του προτείνονται, να ενσωματώνει λεπτομέρειες, να βελτιώνει τη γραφή και την παρουσίαση, κλπ.

ΤΥΠΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Διαφοροποίηση μεταξύ γραμμάτων, σχεδίων, αριθμών...

Όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει βιβλία, έντυπα, περιοδικά και κάθε είδους χαρτιά στα παιδιά, στην πραγματικότητα τα διδάσκει να αναγνωρίζουν το γραπτό κείμενο και να το διαφοροποιούν από το σχέδιο.

Το ίδιο συμβαίνει και όταν τους διαβάζει ένα κείμενο, δείχνοντας το κείμενο, υπογραμμίζοντας με το δάχτυλο, κλπ. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρότυπο και αποκαλύπτει στο μαθητή τη σχέση ανάμεσα σ' αυτό που ο ίδιος εκφέρει και στα γραπτά σημεία.

Όπως, επίσης, τους δείχνει τη διαφορά, όταν προτείνει να ζωγραφίσουν κάτι κι ύστερα να γράψουν το όνομά τους.

Υπάρχουν και πολλές ακόμα καταστάσεις που τα μαθαίνουν να διαφοροποιούν τα γράμματα από τους αριθμούς: το ημερολόγιο, οι ημερομηνίες, πόσα παιδιά απουσιάζουν σήμερα (αριθμός) και ποια είναι αυτά (γράμματα)· οι αριθμοί των λεωφορείων· η διαφορά ανάμεσα στο όνομα ενός προϊόντος και στην τιμή του...

Γραφή και αναγνώριση του ονόματός τους

Υπάρχουν χίλιες δραστηριότητες για να αναγνωρίζουν και να γράφουν το όνομά τους. Η καρτέλα με τα κεφαλαία γράμματα που κολλείται στο τραπέζι του κάθε παιδιού. Η λίστα της τάξης, οι ετικέτες στις τσάντες και στα υλικά του καθενός, η υπογραφή του μαθητή σε κάθε δουλειά που κάνει...

Στην αρχή θα πρόκειται για μιαν αντιγραφή με γραφικές δυσκολίες. Σιγά σιγά θα απομνημονεύει και θα βελτιώνει την καλλιγραφία του. Στη συνέχεια, θα αναγνωρίζει κάθε ένα από τα γράμματα του το αποτελούν... κι ύστερα τα ονόματα των συμμαθητών...

Συλλογικό γράψιμο λέξεων και κειμένων

Η ομαδική δουλειά βοηθάει στη συζήτηση, στην ανάπτυξη επιχειρημάτων και κριτηρίων και στην επαλήθευσή τους με άλλα. Το γράψιμο λέξεων από ετερογενή ζευγάρια παιδιών ή από μικρές ομάδες δίνει αφορμή για μεγάλες και έντονες συζητήσεις...

Μπορεί να τους προταθεί να συζητήσουν πόσα γράμματα χρειάζονται για να γραφεί μια λέξη (για παράδειγμα, να γράψουν από μία σ' ένα κομμάτι χαρτί). Η συζήτηση ανάμεσα σ' αυτούς που θα βάλουν πολλά γράμματα, επειδή το αντικείμενο είναι πολύ μεγάλο, αυτούς που θα βάλουν μόνο τόσα όσα και οι συλλαβές ή αυτούς που θα βάλουν τόσα όσα και τα φωνήματα, είναι υπέροχη.

Μπορεί να συζητηθεί το αποτέλεσμα. Ένα παιδί αναγνωρίζει κάποια γράμματα κι άλλο άλλα, διαφορετικά· άλλο δεν αναλύει κανένα φώνημα, αλλά βάζει πολλά γράμματα...

Ο εκπαιδευτικός αρκεί να προτείνει τη συζήτηση και να συντονίζει το διάλογο, απαιτώντας την ανάπτυξη σωστών επιχειρημάτων και την κατάληξη σε κάποιο συμπέρασμα... ακόμα κι αν αυτό δε συμπίπτει με το συμπέρασμα στο οποίο θα κατέληγαν οι ενήλικες.

Το ένα παιδί υπαγορεύει στο άλλο. Παρεμπιπτόντως, διασταυρώνει αν αυτό που γράφει προσαρμόζεται σ' αυτό που πιστεύει. Διορθώνει, προσθέτει, αφαιρεί, προτείνει, ανακαλύπτει...

Η συμπλήρωση της γραφής των λέξεων

Έτσι συνδυάζεται η ανάγνωση με τη γραφή. Φυσικά, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να επιλύσουν τέτοιου τύπου καταστάσεις: είτε επειδή έχουν απομνημονεύσει καλά τη λέξη που πρόκειται να γράψουν είτε επειδή μπορούν ήδη να αναλύσουν φωνητικά τη σύνθεση των λέξεων.

Κατασκευή λέξεων με κινητά ή τυπογραφικά γράμματα, γραφομηχανές, υπολογιστές...

Η ποικιλία αυτή είναι πολύ χρήσιμη. Καταρχήν, επειδή παραλλάσσει τη δραστηριότητα και εισάγει στοιχεία χειρισμού και γνώσεις σχετικά με τη χρήση σημαντικών μηχανημάτων.

Δεύτερο, γιατί καταργεί τη συνιστώσα της καλλιγραφίας. Αυτό κάνει τη γραφή ταχύτερη και επικεντρώνει την προσοχή στο γνωστικό πρόβλημα του να αποφασίσει κανείς ποια είναι τα αναγκαία γράμματα.

Επιπλέον, σ' αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά έχουν μπροστά τους το σύνολο των πιθανών γραμμάτων. Αυτό τα βοηθάει να αποφασίσουν. Συνήθως, γράφουν καλύτερα, σχηματίζουν πληρέστερες λέξεις, αφαιρούνται λιγότερο... Επίσης, η παραγωγή λέξεων

διευκολύνεται, όταν γίνεται από δυο ή περισσότερους μαθητές τη φορά. Εξάλλου, κόβοντας και κολλώντας γράμματα (από εφημερίδες, περιοδικά, έντυπα, κλπ.) μπορούν να συμμετέχουν σε μεγάλο αριθμό διάφορων δραστηριοτήτων (γραφή ονομάτων, τίτλων, αφισών...).

Ερμηνεία της προσωπικής τους γραφής

Ξαναδιαβάζοντας ό,τι έχει γράψει —κάτι που θα έπρεπε να γίνεται πάντοτε— το παιδί εισάγεται στην αποκρυπτογράφηση. Ξέρει τι έχει γράψει (παρότι μερικές φορές δεν το θυμάται μετά από λίγο), αλλά, όταν το διαβάζει, καλείται να χρησιμοποιήσει ένα μηχανισμό αντιμετώπισης αυτού που “ήθελε” να γράψει κι αυτού που όντως έγραψε.

Στην αρχή θα διαβάσει πάντα αυτό που σκόπευε να γράψει· θα ερμηνεύσει, δηλαδή, ό,τι έγραψε με βάση τις γνώσεις του. Γρήγορα όμως θα αρχίσει να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει για τα γράμματα. Το [α] διαβάζεται Α... ακόμα κι αν, για παράδειγμα, το έχει γράψει ως μεταγραφή μιας συλλαβής.

Έτσι, στη διάρκεια αυτού του πηγαιν' έλα από τη γραφή στην ανάγνωση, μαθαίνει και τις δυο, τις βελτιώνει και τις εμποδώνει.

Ερμηνεία κειμένων με εικόνα

Πρόκειται για ένα έργο που απαιτεί την παρουσία και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να συζητηθούν οι ιδέες του παιδιού, να του υποβληθούν άλλες πιθανότητες και να βοηθηθεί στην επιβεβαίωση ή την ανασκευή.

Είναι μια ιδεώδης δραστηριότητα για να κινητοποιήσει το παιδί και να το προετοιμάσει για την ανάγνωση, κι όχι μόνο στις αρχικές περιόδους αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Προτού διαβάσει ένα οποιοδήποτε κείμενο, είναι αναγκαίο, αν έχει εικονογράφηση, να τη σχολιάσει, να δει τι υποδηλώνει σε σχέση με το κείμενο, να φανταστεί το περιεχόμενο, τι θα συμβεί, ποιο είναι το θέμα.

Μερικές φορές ανακαλύπτουμε ότι ο εικονογράφος δεν έχει διαβάσει το κείμενο: ωραία, πρέπει να μάθουμε να ασκούμε κριτική. Βέβαια, αυτό δεν είναι τόσο συνηθισμένο: συχνά η εικόνα συμβάλλει με πολλές πληροφορίες, εμπλουτίζει το κείμενο, χρωματίζει...

Αλλωστε, σε ορισμένα κείμενα, η εικόνα είναι βασική για την ανάγνωση ή την κατανόηση του περιεχομένου: στις διαφημίσεις, στα κόμιξ, στην τηλεόραση και τον κινηματογράφο...

Η ανάγνωση των εικόνων είναι κι αυτή ανάγνωση.

Ανάγνωση απομνημονευμένων κειμένων

Η ανάγνωση ενός γνωστού τραγουδιού, ενός τίτλου, ενός ποιήματος, ενός ανιγμάτος ή άλλων κειμένων που έχουν απομνημονευτεί, βοηθά ειδικά στην ανάλυση και την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επιτρέπει την ανακάλυψη των

νόμων της κατάτμησης: κάθε κομμάτι, μια λέξη. Επιτρέπει την ανακάλυψη της σχέσης φώνημα / γράφημα. Επιτρέπει την ανακάλυψη νέων, άγνωστων γραμμάτων. Επιτρέπει την ανακάλυψη μιας λέξης που περιέχει περισσότερα γράμματα απ' όσα μπορεί να φανταστεί κανείς όταν βασίζεται σε μια συλλαβική υπόθεση...

Δεν πρέπει, επίσης, να ξεχνάμε ότι η απομνημόνευση κειμένων (επωδοί, αινίγματα, δίστιχα, ποιήματα, τραγούδια...) επιτρέπει στο παιδί να οικειοποιηθεί αυθεντικά πρότυπα λογοτεχνικής γραφής.

Ερμηνεία των κειμένων με βάση τον εντοπισμό, τη συμπλήρωση, την επιλογή... λέξεων

Η ανάγνωση που γίνεται κατά ομάδες αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός πραγματικού εργαστηρίου ανακαλύψεων, αφού διευρύνονται οι γνώσεις των μαθητών μας για τα γράμματα και το αλφαβητικό σύστημα, ακόμα κι αν αυτοί δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την αποκρυπτογράφηση.

Μπορούμε να προτείνουμε εργασίες εντοπισμού: σε ποιο σημείο λέει...;

Εργασίες συμπλήρωσης της ανάγνωσης: ο εκπαιδευτικός διαβάζει, σταματάει σε μια ευκολονόητη λέξη και ρωτάει τι σημαίνει, ζητάει από τους μαθητές να συνεχίσουν την ανάγνωση. Με αυτό τον τρόπο, συμμετέχουν ενεργά στην ανάγνωση του εκπαιδευτικού, αποκρυπτογραφούν χωρίς να χάνουν το νόημα αυτού που διαβάζεται με λίγα λόγια, μαθαίνουν τον κώδικα.

Εργασίες επιλογής: να συσχετίσουν διάφορους τίτλους με τα πρόσωπα του παραμυθιού, χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια. Μπορεί να υπάρχουν περισσότεροι τίτλοι από πρόσωπα και αντιστρόφως. Να επιλέξουν το όνομα του κατάλληλου ζώου ανάμεσα από διάφορα ονόματα ζώων... Το όνομα του συμμαθητή ανάμεσα από διάφορα ονόματα μαθητών...

Επίλυση προβλημάτων: η ανακάλυψη του νοήματος ενός απλού κειμένου, όταν δεν κατέχουν πλήρως τον τρόπο αποκρυπτογράφησης μοιάζει με την ανάγνωση ενός ιερογλυφικού ή τη λύση ενός προβλήματος λογικής. Πρόκειται για το συνδυασμό τμηματικών γνώσεων με κατάλληλο τρόπο.

Έτσι, από την αρχή του δεύτερου χρόνου της Προσχολικής Αγωγής, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν το όνομά τους και το όνομα των συμμαθητών τους. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για πολλά παιχνίδια: η νηπιαγωγός γράφει στον πίνακα ένα γράμμα (που να είναι το αρχικό του ονόματος διάφορων παιδιών) κι αναρωτιέται ποιανού είναι. Ύστερα, προστίθενται γράμματα και δημιουργούνται διαδοχικά ονόματα.

Το ίδιο μπορεί να γίνει και με άλλα ονόματα, πρόσωπα ή τίτλους παραμυθιών. Μπορεί να μπουν διάφορες λέξεις (άλλες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, άλλες παρόμοιες) και να εντοπιστεί μια συγκεκριμένη λέξη. Μπορεί να αναγνωριστεί ο τίτλος ενός γνωστού παραμυθιού ανάμεσα από διάφορους τίτλους. Μπορεί να αναγνωριστούν γνωστά ονόματα στους υπέρτιτλους της εφημερίδας. Μπορεί να μαντέψει κανείς τι είναι γραμμένο σ' ένα πακέτο, σε μια διαφήμιση...

Αυτό το έργο ερμηνείας, εντοπισμού και ταύτισης λέξεων, επιτρέπει στο παιδί να μάθει να προσαρμόζει τις υποθέσεις του σ' ό,τι βλέπει γραμμένο και να χρησιμοποιεί δείκτες που δε σχετίζονται πια με την εικόνα αλλά με την ποιότητα του κειμένου: το μέγεθος μιας λέξης, την κατάτμηση, τα αρχικά γράμματα, την παρουσία φωνηέντων και άλλων γνωστών γραμμάτων, τα τελικά γράμματα, κλπ. Πρόκειται, δηλαδή, για τον ειδικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το παιδί να αποκωδικοποιεί, κάνοντας εργασίες με νόημα.

Η πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας από μικρή ομάδα, από ζευγάρια μαθητών, κλπ. δίνει την ευκαιρία για διάλογο, ανάπτυξη επιχειρημάτων, από κοινού εκτίμηση των δεικτών που επιλέχθηκαν, βελτίωση της κατανόησης του κειμένου, κλπ.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες αναζήτησης, επιλογής και εντοπισμού όρων βοηθούν πολύ στα απ αριθμητικά κείμενα, που η σημασία τους στη μεταγενέστερη σχολική μάθηση είναι τεράστια. Η εύρεση μιας συγκεκριμένης λέξης σε μια φράση είναι ισοδύναμη και μοιάζει με τις διαδικασίες χρησιμοποίησης ενός λεξικού, χειρισμού δεδομένων, κλπ.

ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

- *Διαφοροποίηση μεταξύ γραμμάτων, σχεδίων, αριθμών...*
Ταύτιση και διάκριση γραμμάτων/σχεδίων/αριθμών.
Γνώση των συμβατικών γραμμάτων.
- *Γραφή και αναγνώριση του ονόματος*
Συνειδητοποίηση του ονόματος: αντιγραφή και μνήμη.
Ταύτιση και αναγνώριση του ονόματος.
- *Συλλογικό γράψιμο λέξεων και κειμένων*
Χρήση των συμβατικών γραμμάτων.
Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.
Εκτίμηση, από το παιδί, των συνεισφορών των συμμαθητών.
- *Η συμπλήρωση της γραφής των λέξεων*
Στρατηγικές πρόβλεψης και ερμηνείας.
Ανάλυση αυτού που είναι γραμμένο, αυτού που λείπει κι από πού λείπει.
Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.
Διόρθωση με βάση τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών.
- *Κατασκευή λέξεων με κινητά ή τυπογραφικά γράμματα, γραφομηχανές, υπολογιστές...*
Προηγούμενη προφορική επεξεργασία του κειμένου που πρόκειται να διαβαστεί.
Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.
Διόρθωση με βάση τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών.
- *Ερμηνεία της προσωπικής γραφής τους*
Διαδικασίες προσαρμογής ανάμεσα σ' αυτό που έχουν γράψει και σ' αυτό που ήθελαν να γράψουν: χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών (γράμματα).

► *Ερμηνεία κειμένων με εικόνα*

Πρόβλεψη του περιεχομένου του κειμένου, χρήση δεικτών (ποιοι και πώς), που συνάγονται από τα συμφραζόμενα.

Επιβεβαίωση, μέσα από το ίδιο το κείμενο, του νοήματος που προβλέφτηκε.

Προσοχή στα (ποιοτικά και ποσοτικά) χαρακτηριστικά του κειμένου.

Ανάγνωση απομνημονευμένων κειμένων

Ικανότητα συγκράτησης του κειμένου, μετά την απομνημόνευση.

Πιστή και με τάξη αναπαραγωγή του κειμένου.

Συσχετισμός του απομνημονευμένου με το γραπτό κείμενο.

Ερμηνεία των κειμένων με βάση τον εντοπισμό, τη συμπλήρωση, την επιλογή... λέξεων

Επίπεδα αναγνωστικής ερμηνείας.

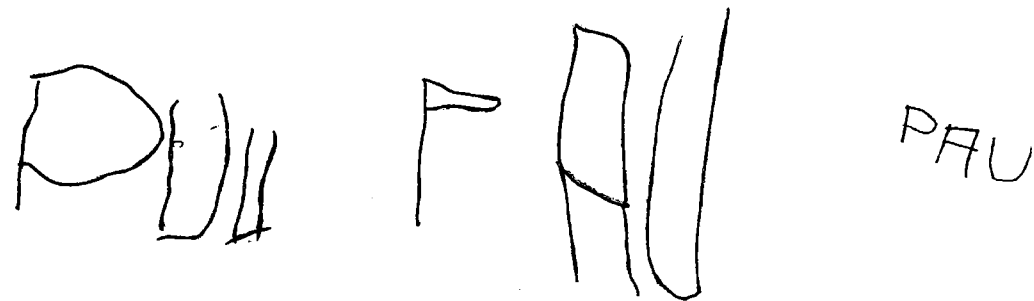
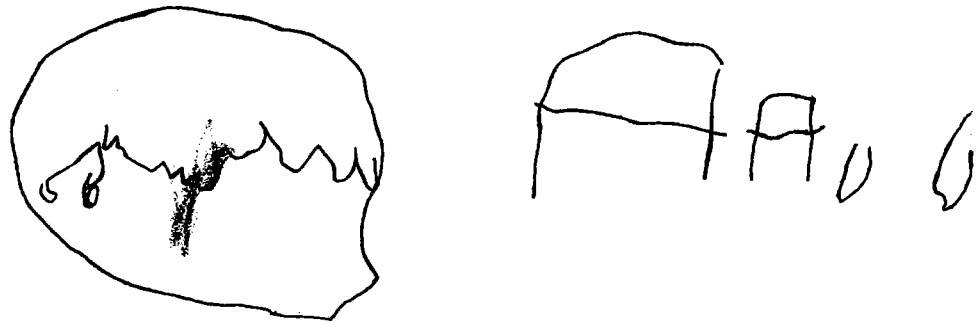
Προηγούμενες γνώσεις σε σχέση με το κείμενο.

Προσοχή στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου.

Αιτιολόγηση των λύσεων που επιλέγονται.

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Γραφή του μικρού ονόματος: εξέλιξη του Πάου, 4 ετών



ALBERT

ANNA

ANNA MARIA

LAURA

VERONICA

MARGARITA

XAVIER

MERCE

JOSEP

PATRICIA

MERCE

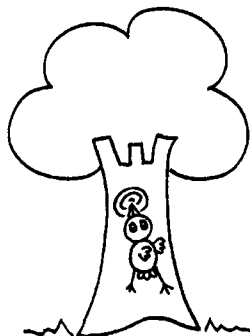
LAURA

Γράψιμο ή συμπλήρωση του μικρού ονόματος ενός παιδιού ή του ονόματος των συμμαθητών του, με κινητά ή τυπογραφικά γράμματα (3 και 4 ετών)

Γράψιμο με
τυπογραφικά
γράμματα του
τίτλου μιας
είδησης: "Ο
Ποπάι γίνεται
60 χρονών"
(Ελβίρα, 5
ετών)

PO PEYE EA 60 ANYS

PÍCASOQUES



AL PATÍ DE L'ESCOLA
HI HAVIA UN OCELLET
DE! OE!
ES DEIA PÍCASOQUES
I FEIA EL SEU NIUET
PÍCASOQUES, PÍCASOQUES
PÍCASOQUES PICA BÉ.

L'ESQUIROL

PINYA

ESQUIROL

TRONC

PLIM PLIM PLIM PLIM

SALTA

L'

PLIM PLIM PLIM PLIM

I DE PRESSA

PUJA

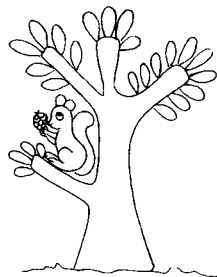
AL

PLIM PLIM PLIM PLIM

AGATA UNA

PLIM PLIM PLIM PLIM

I SE LA MENJA TOT SOL.



ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΙΑΣ ΛΕΞΗΣ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΝΟΣ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΕΝΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ (4 ετών)	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΕΝΟΣ ΑΠΟΜΝΗΜΟ- ΝΕΥΜΕΝΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΛΕΙΠΟΥΝ
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Δρυοκολάπιτς / Στην αυλή του σχο- λείου / υπήρχε ένα πουλάκι / που το λένε δρυοκολάπιτς / και κάνει τη φωλιά του.	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Ο σκίουρος / πηδάει ο ΣΚΙΟΥΡΟΣ / κι ανεβαίνει αμέσως στον ΚΟΡΜΟ / παίρνει ένα ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΙ / και το τρώει μοναχός.

Κεφάλαιο 15

Η γραφή ως παραγωγή κειμένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΓΡ: Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ.

1. Γνώσεις που χρησιμεύουν για τη γραφή των παρακάτω:

1. Περιεχόμενο που θέλουμε να κοινοποιήσουμε.
2. Σκοπός των όσων γράφουμε.
3. Χαρακτηριστικά του παραλήπτη και της επικοινωνιακής κατάστασης.
4. Τύποι κειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.
5. Ιεραρχία και σειρά των ιδεών που πρόκειται να μεταδώσουμε.
6. Ύφος που επιδιώκουμε και κατάλληλα βοηθήματα.
7. Μορφή, εκτύπωση, βιβλιοδεσία και αρχειοθέτηση του κειμένου.

Διαδικασίες

ΓΡ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΡΑΦΗΣ.

1. Λήψη απόφασης για το θέμα και την κατάσταση στην οποία αναφέρεται η γραφή.
2. Σαφής στόχος και πρόθεση της γραφής.

3. Απόφαση για το ποιος είναι ο παραλήπτης.
4. Μελέτη των χαρακτηριστικών του κειμένου.
5. Επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου: περιεχόμενο.
6. Αμφίδρομη γραφή. Νέα επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου. Αναγνώριση και επίλυση των προβλημάτων κωδικοποίησης.
7. Επανάληψη: ξαναδιάβασμα, αξιολόγηση και διόρθωση των όσων γράφθηκαν, σύμφωνα με προαποφασισμένα κριτήρια.
8. Καθαρογραφία: επιμέλεια έκδοσης και αναπαραγωγή του κειμένου.

Στάσεις

ΓΡ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΗ.

1. Εκτίμηση της γραφής ως μέσο επικοινωνίας, μελέτης, απόλαυσης και διασκέδασης.
2. Ενεργητική περιέργεια για τη γραφή νέων λέξεων και κειμένων.
3. Ενεργητική, στοχαστική, αυτόνομη και δημιουργική στάση κατά την προετοιμασία του κειμένου που πρόκειται να γραφεί.
4. Αλληλεπίδραση, ικανότητα συνεργασίας και σεβασμός στη διαφορετικότητα κατά τη συλλογική επεξεργασία κειμένων.
5. Δράση και αυτοαξιολόγηση κατά τη διάρκεια της γραφής. Ταύτιση αμφιβολιών και επιθυμία επίλυσής τους.
6. Στάση αναζήτησης επικοινωνιακών, δημιουργικών και προσωπικών διαύλων στη διάρκεια γραφής κειμένων.
7. Απαιτήσεις από τον εαυτό κατά την πραγματοποίηση προσωπικών παραγωγών και εκτίμηση της σαφήνειας, της τάξης και της καθαρότητας των κειμένων με στόχο την επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας.
8. Συνήθεια προσεκτικής επανεξέτασης των διορθώσεων που έχουν γίνει στο γραπτό.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Η πολυπλοκότητα της γραφής

Για τη γραφή δεν αρκεί —ούτε είναι αυστηρά αναγκαία— η κατάκτηση του αλφαριθμητικού συστήματος. Γραφή σημαίνει παραγωγή κειμένων. Η γραφή συνδέεται με τα νοήματα που επιδιώκεται να μεταδοθούν με το γραπτό λόγο.

Η γραφή είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό έργο. Λέγεται γι' αυτήν ότι βρίσκεται πολύ κοντά στη γνωστική υπερφόρτιση (Camps, 1990)· χρειάζεται, δηλαδή, να λαμβάνονται υπόψη τόσες πλευρές ταυτόχρονα, ώστε η άμεση μνήμη μπορεί εύκολα να μπλοκαριστεί: δε μας "βγαίνει" τίποτα. Σίγουρα έχει συμβεί σε όλους μας. Γιατί;

Γιατί το γράψιμο προϋποθέτει σωρεία σχεδόν ταυτόχρονων αποφάσεων και διαδικασιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το έργο ίσως να είναι απλό, επειδή έχουμε επιλέξει με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τα χαρακτηριστικά αυτού που πρόκειται να γράψουμε: για παράδειγμα, να βάλουμε το μικρό μας όνομα σε ένα καθορισμένο σημείο ενός χαρτιού στο οποίο έχει πραγματοποιηθεί μια σχολική δραστηριότητα, ένα σχέδιο, κλπ. Ή να αφήσουμε ένα σημείωμα στο σπίτι, ώστε ο πρώτος που θα 'ρθει, να πάει για ψωμί. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δεν είναι ξεκάθαρο μόνο το περιεχόμενο αλλά και η μορφή, τα χαρακτηριστικά και ο σκοπός της γραφής. Είναι επίσης δεδομένες ορισμένες πλευρές, όπως ο τρόπος παρουσίασης, η ορθογραφία, η καλλιγραφία, το γραφικό υλικό, κλπ.

Ας αναλύσουμε όμως ποιες είναι οι αποφάσεις που πρέπει να πάρουμε, όταν γράφουμε ένα οποιοδήποτε κείμενο.

Η διαδικασία της γραφής κειμένων

➤ Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ

Λήψη αποφάσεων για:

- | | |
|---------------|--|
| 1. ΤΙ: | Θέμα και κατάσταση στην οποία αναφέρεται η γραφή |
| 2. ΓΙΑΤΙ: | Στόχος, πρόθεση της γραφής |
| 3. ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ: | Παραλήπτης |
| 4. ΠΩΣ: | Γραφικό υλικό, εργαλεία, τύπος κειμένου |

➤ ΓΡΑΦΗ

5. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Περιεχόμενο, σκελετός...
6. Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ: Επαναθεώρηση του προκαταρκτικού κειμένου, αμφιβολίες, κλπ.

➤ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ

7. ΞΑΝΑΔΙΑΒΑΣΜΑ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ

➤ ΚΑΘΑΡΟΓΡΑΦΗ: ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

8. ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Οι ενήλικες συγγραφείς δεν εξαντλούμε πάντα όλες τις δυνατότητες της διαδικασίας γραφής. Δε διορθώνουμε πάντα, ούτε καθαρογράφουμε... Άλλες πλευρές της διαδικασίας μπορεί να είναι αυτόματες για έναν έμπειρο συγγραφέα: αν αποφασίσουμε να γράψουμε μια επιστολή, ξέρουμε ήδη τη μορφή της λόγω των γνώσεών μας και δεν υπάρχει ανάγκη να τις ενεργοποιήσουμε συνειδητά. Το ίδιο συμβαίνει, τις περισσότερες φορές, και με την καλλιγραφία ή την ορθογραφία.

Για τα παιδιά, αντίθετα, οι εμφανείς ή αυτοματοποιημένες πλευρές είναι ελάχιστες και οφείλει να τις υποδείξει ο εκπαιδευτικός. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο η όλη διαδικασία να εξεταστεί βήμα-βήμα.

1° Να αποφασιστεί το θέμα και η κατάσταση στην οποία αναφέρεται η γραφή

Στην τάξη, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το θέμα και την κατάσταση της γραφής. Το θέμα για το οποίο θα γράψουν τα παιδιά καθορίζεται από τη σχολική δραστηριότητα στην οποία παρεμβάλλεται η κατάσταση της γραφής: μπορεί να είναι η επεξεργασία ενός παραμυθιού, εφημερίδας, αφίσας, κλπ. Μπορεί να αποτελεί μέρος ενός σχεδίου εργασίας που οργανώνεται από τη σχολική δραστηριότητα και το οποίο προσδίνει νόημα στη δραστηριότητα της γραφής.

Επιπλέον, πριν προταθεί μια δραστηριότητα γραφής, ο εκπαιδευτικός θα βεβαιωθεί ότι έχει ήδη δώσει στους μαθητές του *κατάλληλα πρότυπα* που θα τους χρησιμεύουν ως οδηγοί. Δηλαδή, θα έχει εξηγήσει, διαβάσει, δείξει και σχολιάσει κείμενα παρόμοια με αυτά που τους προτείνει να γράψουν.

2° Να καταστεί σαφής ο στόχος της γραφής

Αν η γραφή αποτελεί εργαλείο, αναρωτιέται κανείς: Γιατί γράφουμε;

1. Για να θυμόμαστε και να μεταδίδουμε στοιχεία: λίστες με ψώνια, ημερήσιο πρόγραμμα, εκκρεμότητες, τετράδιο σημειώσεων, λίστες με υλικά που πρέπει να φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, προσωπικό ή σχολικό ημερολόγιο, πίνακες, κατάλογοι, αρχεία... (ΑΠΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ)
2. Για να κοινοποιούμε γενικές πληροφορίες: επιστολές, τηλεγραφήματα, μηνύματα και γνωστοποιήσεις, ειδήσεις, ρεπορτάζ... (ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ)
3. Για να μελετούμε και να μοιραζόμαστε γνώσεις: διαγωνίσματα, σημειώσεις μαθημάτων, ασκήσεις, αναφορές, άρθρα... (ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ)
4. Για ευχαρίστηση και αισθητική ευαισθητοποίηση (ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ)
5. Για να δίνουμε οδηγίες (ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ)

Κάθε ένας από αυτούς τους τύπους κειμένων προϋποθέτει ειδικές διαδικασίες και τεχνικές γραφής, τις οποίες οφείλει να διδάξει το σχολείο. Θα το δούμε λεπτομερώς όταν μιλήσουμε για τα κείμενα. Πάντως, ο καλύτερος τρόπος είναι να ενσωματωθούν στην καθημερινή δουλειά του σχολείου όλες οι δυνατότητες και από πολύ νωρίς.

Φυσικά και μπορεί να γράφει κανείς “για να μάθει να γράφει”, αλλά, μόνο γι’ αυτό; Θα μάθουμε εξίσου να γράφουμε, αν στο σχολείο γράφουμε και με άλλους στόχους.

3° Να αποφασιστεί ο παραλήπτης του κειμένου

Εκτός, όμως, από τη γραφή πρέπει να εξετάσουμε και τον παραλήπτη: Για ποιον γράφουμε; Στο σχολείο, αυτή η πλευρά μοιάζει να προσδιορίζεται από τη συνεχή παρουσία του εκπαιδευτικού, γεγονός που εισάγει ένα διαστρεβλωτικό στοιχείο στα χαρακτηριστικά της γραφής: ότι, στο γραπτό, η απουσία συνομιλητή υποχρεώνει να καθίστανται σαφή όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη σωστή κατανόηση του κειμένου.

Στο σχολείο όμως είναι συνηθισμένο φαινόμενο, ακόμα και σε προχωρημένα επίπεδα της σχολικής πορείας, το γραπτό να αποτελεί απλώς μεταγραφή του προφορικού. Η φυσική παρουσία του συνομιλητή έχει το ακόλουθο αποτέλεσμα:

Στην πρόταση του εκπαιδευτικού: “Γράψτε τι συνέβη χτες στην εκδρομή που κάναμε”, οι μαθητές μπορεί να αρχίσουν έτσι:

“Ότι υπήρχαν λιοντάρια και...”, επειδή δε νιώθουν καθόλου την ανάγκη να βάλουν τον αναγνώστη μέσα στην πραγματική κατάσταση, όπως θα γινόταν, αν απευθύνονταν σε κάποιον τρίτο, που αγνοεί τι έχει συμβεί:

“Τη Χ μέρα πήγαμε, με όλα τα παιδιά της τάξης μου, εκδρομή στο ζωολογικό κήπο...”.

Με τον ίδιο τρόπο, το να γράφουν αποκλειστικά για τους εαυτούς τους ή για τον εκπαιδευτικό, έχει κι άλλη συνέπεια: σχεδόν όλα όσα γράφουν γίνονται υπό μορφή πρόχειρου, προσωπικών σημειώσεων, δεδομένου ότι κανένας αντικειμενικός παράγοντας δεν αιτιολογεί την προσπάθεια διόρθωσης και επανεξέτασης του γραπτού.

Η ποικιλία παραληπτών της γραφής των παιδιών προϋποθέτει μια προσπάθεια διαρκούς φαντασίας από πλευράς του σχολείου. Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

- Τα παιδιά να γράφουν τα σημειώματα που απευθύνονται στους γονείς τους.
- Αλληλογραφία και ανταλλαγές μεταξύ σχολείων.
- Να στείλουν σημειώματα, που έχουν γράψει τα ίδια, στο διευθυντή, στο θυρωρό, σε άλλο δάσκαλο...
- Να στείλουν μηνύματα σε μαθητές άλλων τάξεων: για παράδειγμα, να επινοούν παραμύθια, θεατρικές παραστάσεις, γελοιογραφίες... για να τα εξηγήσουν στους μικρότερους ή στους μεγαλύτερους.
- Να γράφουν μian εφημερίδα που θα διανέμουν στο σχολείο.
- Να γράφουν πραγματικές επιστολές με τις οποίες να ζητούν υλικά, πληροφορίες, συνεντεύξεις...
- Να γράφουν “άρθρα γνώμης” σε εφημερίδες, στις αρχές...

4° Πώς να γράφουν: Χαρακτηριστικά του κειμένου

Στο σχολείο, έχουμε την τάση να γράφουμε τα πάντα με τον ίδιο τρόπο: στον ίδιο τύπο χαρτιού (φύλλο τετραδίου ή χαρτιού ή, περιστασιακά, χαρτόνι) και με την ίδια μορφή: χωρίς γραμμές ή με ίδιες γραμμές σε κανονικά διαστήματα· απ’ τη μian άκρη του χαρτιού ως την άλλη, με ή χωρίς περιθώρια. Συνήθως, μόνον οι τίτλοι αποτελούν αντικείμενο ειδικής μορφής: κεφαλαία, διακοσμητικά στοιχεία, κλπ. Ακόμα κι ο τύπος του γραπτού λόγου έχει την τάση να παραμένει αμετάβλητος, ανεξάρτητα από το τι γράφουμε.

Παρ’ όλα αυτά, στην πραγματικότητα, κάθε τύπος κειμένου έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και πρέπει κανείς να μάθει να τα γνωρίζει και να τα εφαρμόζει: δε γράφουμε γράμματα σε μικρά φύλλα χαρτιού ή σε χαρτονάκια (εκτός κι αν πρόκειται για ευχές ή κάρτες)· ένα σημείωμα δεν έχει την ίδια μορφή με μian επιστολή κι ένα παραμύθι δε γράφεται όπως μια συνταγή μαγειρικής.

Για το λόγο αυτό, συνιστούμε να χρησιμοποιούνται κείμενα με κοινωνικό ενδιαφέρον και να γίνονται σεβαστά τα χαρακτηριστικά τους:

- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ (υπόδειξη, πληροφόρηση, πειθώ, έκφραση, κοινοποίηση, μελέτη, διασκέδαση...)
- Υπαρκτά κοινωνικά ΠΡΟΤΥΠΑ
- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
- ΜΟΡΦΗ:
 - ΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ (ύπαρξη ή όχι εξώφυλλου ή εικονογράφησης, τυπογραφικά στοιχεία, σελιδοποίηση...)
 - ΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (μέγεθος, μορφή και ποιότητα χαρτιού, τύπος βιβλιοδεσίας, κλπ.)
- ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ (λεξιλογικές, μορφολογικές και συντακτικές πλευρές)

Πιο κάτω (στο δέκατο έβδομο κεφάλαιο, “Κείμενα”, και στον τρίτο τόμο), θα εξεταστούν οι ειδικές διαδικασίες για κάθε τύπο κειμένου.

Ένα γεγονός (μια εκδρομή της τάξης, για παράδειγμα) δε σχολιάζεται με τον ίδιο τρόπο όπως μια διασκεδαστική αφήγηση ή μια είδηση εφημερίδας (που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά στην εφημερίδα του σχολείου) ή ένα εκθεσιακό κείμενο επικεντρωμένο στη σχολική εκδρομή. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές, όταν γράφουν, θα πρέπει να ξέρουν με σαφήνεια πώς είναι ο τύπος του κειμένου που θα παράγουν.

Άλλες αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο γραφής αφορούν την ομαδοποίηση των μαθητών (μόνοι τους, ανά ζευγάρια, σε μικρές ομάδες...), τα όργανα γραφής (μολύβι, μαρκαδόρος, γραφομηχανή, κινητά γράμματα, κλπ.), τα έντυπα κείμενα, κλπ.

5° Επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου: απόφαση για το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να γραφεί

Όταν ξέρουμε γιατί και για ποιον πρόκειται να γράψουμε, καθώς και τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου, έρχεται η στιγμή να σκεφτούμε τι θα γράψουμε.

Αν έχουμε λίγες ιδέες για το περιεχόμενο, το γραπτό θα είναι χωρίς αμφιβολία φτωχό. Ίσως να έχετε προσέξει ότι *δεν προτείνουμε τη γραφή κειμένων με ελεύθερο θέμα*. Γιατί;

Πρόκειται για μιαν απόφαση που —φυσικά!— επιδέχεται συζήτηση, αλλά που έχει την εξήγησή της:

Η γραφή είναι ένα έργο εξαιρετικά σύνθετο. Αρκεί να σκεφτεί κανείς πόσο απρόθυμοι να γράψουμε είμαστε οι ενήλικες, έτσι δεν είναι; Παρακάτω, θα επεκταθούμε περισσότερο σ’ αυτό το θέμα.

Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στη σαφήνεια του περιεχομένου αυτού που πρόκειται να γραφεί. Η επινόηση ενός παραμυθιού αποτελεί πολύ δυσκολότερο έργο από το ξαναγράψιμο ενός γνωστού παραμυθιού. Γι’ αυτό και τα αποτελέσματα είναι πολύ διαφορετικά στην κάθε περίπτωση.

Σε ένα ελεύθερο θέμα όπου (σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να γραφεί) δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία αναφοράς κι όπου (στην καλύτερη περίπτωση) προτείνεται μόνο το θέμα κι αφήνονται ανοιχτές στο μέγιστο βαθμό όλες οι δυνατότητες, τα παιδιά προσφέρουν συνήθως φτωχές παραγωγές: συντομότερες, λιγότερο επεξεργασμένες, πιο ασύνδετες, με λιγότερα εκφραστικά μέσα, κλπ. απ’ ό,τι αν τους προτείνουμε ένα κείμενο που το περιεχόμενό του τους είναι σαφέστατο.

Γι’ αυτό και παραλείπουμε τη δραστηριότητα του ελεύθερου θέματος, τουλάχιστον στις ηλικίες που εξετάζουμε εδώ.

Αντίθετα, η γραφή των παιδιών, όπως κι αυτή των ενηλίκων, είναι τόσο πλουσιότερη όσο μεγαλύτερη είναι η σαφήνεια και η ποσότητα των ιδεών που πρόκειται να αναπτυχθούν. Αν τους ζητήσουμε να γράψουν ένα γνωστό παραμύθι όπως εκείνα νομίζουν, αφού πρώτα το έχουν μάθει τέλεια δουλεύοντάς το στην τάξη, θα βρεθούμε μπροστά σε πολύ εκτεταμένα και πολυσύνθετα κείμενα: ξέρουν πολλά από τα πράγματα που τους ζητάμε.

Άρα, πριν γράψουν, πρέπει και να διαθέτουν πολλές πληροφορίες και να τις ενεργοποιήσουν: να τις βάλουν σε δράση, να τις έχουν στη διάθεσή τους όταν γράφουν. Οι προηγούμενες αναγνώσεις, οι εξηγήσεις, η δουλειά που έχει πραγματοποιηθεί στην τάξη, κλπ. οφείλουν να έχουν ανακεφαλαιωθεί και ενεργοποιηθεί πριν από τη γραφή. Να έχει διευκολυνθεί η προσιτότητα των ιδεών την ώρα της δουλειάς: να θυμούνται τη σειρά του παραμυθιού ή της συνταγής μαγειρικής, τη διαδικασία της κατασκευής που θέλουμε να περιγράψουν, τις παρατηρήσεις για ένα ζώο ή φυτό, κλπ.

Πρόκειται για μια θεμελιώδη πλευρά της γραφής: *τη συλλογική επεξεργασία των περιεχομένων του κειμένου*, που αποτελεί την καλύτερη μάθηση για κάτω απαραίτητο: τη σκέψη πριν από τη γραφή.

Αυτό είναι η γραφή, αυτό είναι το έργο του συγγραφέα: να δομή στο μυαλό του το κείμενο, ένα σκαρίφημα, ένα σκελετό, μια περίληψη, ένα σημείο αφετηρίας. Η επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε γραφή, ακόμα κι αν ένας έμπειρος ενήλικας την πραγματοποιεί με επιφανειακό τρόπο.

Στο σχολείο, όπου τα παιδιά δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πολλές δεξιότητες, η επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου αποτελεί ένα θεμελιώδες και απαραίτητο στάδιο. Απαιτεί ένα χρονικό διάστημα συλλογικής προετοιμασίας της δραστηριότητας της γραφής, ώστε να βεβαιωθούμε ότι το περιεχόμενο έχει αποσαφηνιστεί.

Δε θα συμπεριλάβουμε μόνο τις ιδέες που αφορούν το περιεχόμενο: είναι σημαντικό να ενεργοποιήσουμε και τις υπόλοιπες γνώσεις: τα χαρακτηριστικά του κειμένου, του παραλήπτη, του επιδιωκόμενου σκοπού, κλπ.

Συχνά χρειάζεται κάποια μορφή γραπτής καταχώρησης των ιδεών, ώστε να είναι διαθέσιμες την ώρα της γραφής: το αντίστοιχο ενός σημειωματαρίου οποιουδήποτε συγγραφέα. Κατά τα πρώτα επίπεδα της σχολικής πορείας, την καταχώρηση την κάνει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα, συμπεριλαμβάνοντας στην ουσία το σύνολο του κειμένου, έτσι ώστε να διευκολύνει στη συνέχεια τα παιδιά να το γράψουν. Αργότερα, τα ίδια τα παιδιά αναλαμβάνουν να οργανώσουν τις σημειώσεις τους.

Η επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν ή να αφομοιώσουν τα χαρακτηριστικά του προτύπου που καλούνται να ανασυνθέσουν: τον τίτλο, πώς αρχίζουμε, τι γράφεται πρώτα και τι ύστερα, πώς μπορούμε να πούμε αυτή την έκφραση, ποιος θα ήταν ο καλύτερος τρόπος, ποιο είναι το σημαντικότερο στοιχείο, τι μπορούμε να παραλείψουμε... και επίσης, πώς γράφεται...

Πρόκειται για την οργάνωση της σκέψης του παιδιού προτού αυτό αρχίσει να γράφει. Γι' αυτό, το κείμενο που γράφεται στον πίνακα δεν αποτελεί ένα πρότυπο προς αντιγραφή και πρέπει να σβηστεί πριν τα παιδιά αρχίσουν να γράφουν. Το θέμα δεν είναι να το κάνουν "ίδιο", αλλά να αποσαφηνίσουν πώς γίνεται.

Έπειτα, γράφοντας, το καθένα εισάγει τροποποιήσεις: μερικά παιδιά ξεχνούν σημαντικά στοιχεία, μεταβάλλουν τη λογική σειρά, κλπ. άλλα, όμως, προσθέτουν, εμπλουτίζουν, χρωματίζουν... έχοντας σαν βάση το προκαταρκτικό κείμενο.

Επιπλέον, η δραστηριότητα της επεξεργασίας ενός προκαταρκτικού κειμένου συνιστά μια πραγματική προηγούμενη διόρθωση των όσων πρόκειται να γράψουν τα παιδιά. Επιτρέπει να γίνει συζήτηση και να αναδειχθούν με λεπτομέρειες ορισμένες πλευρές (ορθογραφικές, για παράδειγμα) οι οποίες θα προωθήσουν στη συνέχεια μια ορθότερη γραφή.

Ας δούμε, στη συνέχεια, ορισμένα δείγματα δουλειάς παιδιών που ανασύνθεσαν το ίδιο παραμύθι. Στη μια τάξη, τα παιδιά έγραψαν απευθείας το κείμενο, με βάση όσα θυμούνταν και χωρίς να έχει γίνει προηγούμενη επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου. Στην άλλη τάξη —στο ίδιο σχολείο και την ίδια μέρα—, τα παιδιά έγραψαν το παραμύθι αφού πρώτα είχαν ετοιμάσει ούλλογικά το προκαταρκτικό κείμενο του παραμυθιού. Όπως καταλαβαίνετε, πρόκειται για δυο επιλεγμένα δείγματα, αλλά φροντίσαμε να περιλαμβάνουν, και στις δυο τάξεις, παιδιά μέσου επιπέδου και, επομένως, συγκρίσιμα.

Anna Novell 14-5-93

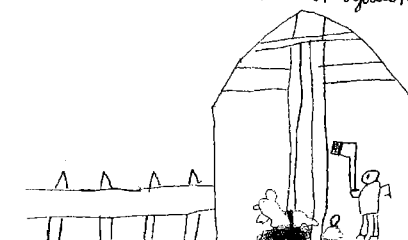
Carlos S.

La gallina dels ous d'or

Hi havia una gallina
que feia els ous d'or un pagès
Cada dia, quan feia els ous d'or
la gallina, el pagès arrenca a l'oria
i anava a buscar els ous d'or
un dia el pagès va matar la gallina
i no va trobar als ous d'or i va mirar
a dintre la panxa i era la gallina normal.

La gallina dels ous d'or

Un pagès tenia una gallina
que feia ous d'or. Cada dia
el pagès quan cantava el gall
se'n anava a buscar els ous d'or.
Els ous d'or els venia a una
casa que tenia a les galles,
fins que un dia el pagès va
pensar si mata la gallina sortiran
moltos ous d'or dit i fet a sigui
que el pagès va matar la gallina
i no va sortir ni cinc
i el pagès no va trobar
mai més una gallina d'ous d'or.



ΞΑΝΑΓΡΑΦΙΜΟ ΓΝΩΣΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Η ΚΟΤΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΑΥΓΑ. Ήταν μια κότα που έκανε τα χρυσά αυγά. Ένας χωρικός, κάθε μέρα, όταν έκανε τα χρυσά αυγά η κότα, ο χωρικός άρχισε να τρέχει και πήγαινε να βρει τα χρυσά αυγά. Μια μέρα, ο χωρικός οκότωσε την κότα και δε βρήκε τα χρυσά αυγά και κοίταξε μέσα στη κοιλιά της και ήταν μια κανονική κότα. (Άννα, 7 ετών).

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Η ΚΟΤΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΑΥΓΑ. Ένας χωρικός είχε μια κότα που έκανε χρυσά αυγά. Κάθε μέρα, ο χωρικός, όταν λαλούσε ο πετεινός, πήγαινε να βρει τα χρυσά αυγά. Φύλαγε τα χρυσά αυγά σε ένα καλάθι που είχε στη σοφίτα, μέχρι που μια μέρα ο χωρικός σκέφτηκε: "αν σκοτώσω την κότα, θα βγουν πολλά χρυσά αυγά". Το 'πε και το κανε, πάει να πει ότι ο χωρικός οκότωσε τη κότα και δε βρήκε τίποτα κι ο χωρικός ποτέ πια δεν ξαναείχε μια κότα με χρυσά αυγά. (Κάρλος, 7 ετών).

ΣΧΟΛΙΟ: Προσέξτε πώς η άμεση μεταφορά από το προφορικό στο γραπτό, χωρίς ενδιάμεση επεξεργασία, έχει σαν αποτέλεσμα να παραλείπονται τυπικές λογοτεχνικές φόρμουλες, να αφθονούν οι επαναλήψεις και οι τυπικές προφορικές εκφράσεις ("πάει να πει..."), κλπ. Από την άλλη, το τελικό κείμενο είναι σχετικά σύντομο, επειδή παραλείπει λεπτομέρειες, εκφράσεις, κλπ. που εμπλουτίζουν τη γραφή του παραμυθιού.

Marta 14-5-93

La gallina dels ous d'or

Hi havia una vegada un pages que tenia una gallina que punia ous d'or. De fora era com les altres amb plomes blanques, amb curta roba, ningú agut dit que aquella gallina era extraordinària. Cada dia el cant del gall el pages es despertava i corria cap al galliner a buscar el seu ou d'or. Un bon dia la pessa se mata la gallina i troba moltos ous d'or de cop. Va agafar el ganivet i la mata la gallina i va veure que era com totes les altres. I ma ma me en va tornar cap en tot el mon.



Marta Anthonia Divendres, 14 de maig de 1993

LA GALLINA DELS OUS D'OR

Hi havia una vegada un pages que tenia una gallina que feia ous d'or. De fora era com totes les altres amb plomes blanques i curta roba, ningú ha trobat dit era una gallina extraordinària. Cada matí el pages es despertava amb el cant del gall. Sexecava i corria cap al galliner a buscar el seu ou d'or. L'agafava i veia d'alegria i el guardava a una cassetxa que tenia a les galtes de la casa. Però un dia el pages va pensar que se matava la gallina i trobava molt d'or de cop i seua ric. Va agafar un ganivet i la va matar i... quina sorpresa en veure que per dintre era com totes les altres i d'or no en va trobar ni cinc. En lat el man no va trobar cap gallina igual.

ΞΑΝΑΓΡΑΦΙΜΟ ΕΝΟΣ ΓΝΩΣΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Η ΚΟΤΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΑΥΓΑ.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας χωρικός που είχε μια κότα που έκανε χρυσά αυγά. Εξωτερικά ήταν όπως οι άλλες, με άσπρα φτερά, με κόκκινο λειρί, κανείς δεν θα 'λεγε ότι αυτή η κότα είχε κάτι το εξαιρετικό. Κάθε μέρα, μόλις λαλούσε ο πετεινός, ο χωρικός σηκωνόταν και έτρεχε προς το κοτέτσι, για να βρει το χρυσό αυγό του. Μια ωραία μέρα, σκέφτηκε: "Αν σκοτώσω τη κότα, θα έχω ξαφνικά πολλά χρυσά αυγά". Πήρε το μαχαίρι και σκότωσε την κότα και είδε ότι ήταν όπως όλες οι άλλες. Και ποτέ πια δεν ξαναβρήκε άλλη σ' ολόκληρο τον κόσμο. (Μάρκ, 7 ετών).

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Η ΚΟΤΑ ΜΕ ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΑΥΓΑ.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας χωρικός που είχε μια κότα που έκανε χρυσά αυγά. Εξωτερικά ήταν όπως όλες οι άλλες, με άσπρα φτερά και κόκκινο λειρί, κανείς δε θα 'λεγε ότι ήταν μια κότα με κάτι το εξαιρετικό. Κάθε πρωί, ο χωρικός ξυπνούσε με το λάλημα του πετεινού. Σηκωνόταν και έτρεχε προς το κοτέτσι, για να βρει το χρυσό αυγό του. Το έπιανε και γελούσε από χαρά και το φύλαγε σ' ένα καλάθι που είχε στη σοφίτα του σπιτιού. Μια μέρα όμως, ο χωρικός σκέφτηκε ότι αν σκότωνε τη κότα θα είχε ξαφνικά πολύ χρυσάφι και θα γινόταν πλούσιος. Πήρε ένα μαχαίρι και τη σκότωσε και... τι έκπληξη όταν είδε ότι μέσα ήταν όπως όλες οι άλλες κι από χρυσάφι δε βρήκε τίποτα. Σ' όλο τον κόσμο δε βρήκε καμιά ίδια κότα. (Μάρτα, 7 ετών).

ΣΧΟΛΙΟ: Παρατηρήστε ότι το τελικό κείμενο είναι μεγαλύτερο, με μεγαλύτερη ακρίβεια στις λεπτομέρειες (περιγραφή της κότας, αναφορά της ώρας που σηκώνεται ο χωρικός, κλπ.). Συμπεριλαμβάνονται παραδοσιακές φόρμουλες στην αρχή και το τέλος του παραμυθιού. Από την άλλη, εμφανίζονται πολύ λίγες επαναλήψεις δεδομένου ότι, όταν το παιδί αρχίζει να γράφει, το κείμενο είναι ήδη καλύτερα δομημένο στη σκέψη του.

6° Η πράξη της γραφής

Με αυτή την προετοιμασία μπορεί το παιδί να περάσει στη γραφή, όχι με την έννοια της παραγωγής ενός κειμένου αλλά της κωδικοποίησής του στο χαρτί. Τη στιγμή αυτή, παράγονται δύο τύποι διαδικασιών που πρέπει να εξετάσει:

- Την εξατομικευμένη συγκεκριμενοποίηση του προκαταρκτικού κειμένου, την επαναδιατύπωση του περιεχομένου όσο διαρκεί το γράψιμο.
- Την πορεία κωδικοποίησης.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, το προκαταρκτικό κείμενο χρησιμεύει στο συγγραφέα ως δομή και γενικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, δεν περιορίζει τις δυνατότητες. Όταν γράφουμε, τροποποιούμε τη σκέψη μας, συγκεκριμενοποιούμε ιδέες, επεκτεινόμαστε σε λεπτομέρειες ή συνθέτουμε. Μπορούμε, επίσης, να αποφασίσουμε να αλλάξουμε τη σειρά της παρουσίασης του περιεχομένου, να δώσουμε άλλες αποχρώσεις, νέες λύσεις, κλπ. Άλλωστε, όλοι οι συγγραφείς έτσι προχωρούν.

Αυτή τη "σκέψη (για το περιεχόμενο) ενόσω γράφουμε", μόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη διδάξει. Και δίνει ο ίδιος το παράδειγμα, εξηγώντας ό,τι κάνει όταν γράφει. Σταματάει πότε πότε, ξαναδιαβάζει ό,τι έχει γραφεί, σκέφτεται αν έχουμε ξεχάσει κάτι ή αν έχουμε κάνει λάθος...

Από την άλλη, τα προβλήματα αποκωδικοποίησης απορροφούν από τους συγγραφείς με λίγη πείρα, όπως είναι οι μικροί μαθητές μας, μεγάλη πνευματική ενέργεια. Στο παιδί τίθενται διάφορα προβλήματα: να επιλέξει το κάθε γράμμα, να βεβαιωθεί για την αντίστοιχη εκφορά και γραφή, για το σχηματισμό της κάθε λέξης και το χωρισμό των λέξεων μεταξύ τους... Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να τους είναι όσο το δυνατόν σαφέστερο τι πρέπει να γράψουν, επειδή μόνον έτσι είναι σε θέση να συγκεντρωθούν στο πώς θα το κάνουν, να εντοπίσουν τις αμφιβολίες τους και να αναζητήσουν τα κατάλληλα βοηθητικά μέσα.

Το κλειδί, ο χρυσός κανόνας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι να έχει κανείς προσηλωμένα τα μάτια και τ' αυτιά του σ' ό,τι συμβαίνει, όταν το παιδί γράφει (ή διαβάζει).

Αν περιοριστούμε στο να δούμε το τελικό αποτέλεσμα —το γραπτό— χάνουμε την πολυτιμότερη πληροφορία: το τι είναι ικανό να μάθει το παιδί, με λίγη βοήθεια, και ξεκινώντας από όσα ξέρει. Επιπλέον, όταν πρόκειται για μικρά παιδιά, συχνά ούτε τα ίδια δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν (ή να θυμηθούν) αυτό που έχουν γράψει κι επομένως δεν μπορούμε να μάθουμε τι συνέβη.

Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το κάθε παιδί; Που κολλάει; Τι προβλήματα θέτει ή ποies αμφιβολίες εκφράζει; Πώς τις λύνει; Τι βοήθεια χρειάζεται, ώστε να μην περιστέλλει δεξιότητες που έχει και να μη θεωρεί ότι αυτό "δεν ξέρει" να γράφει;

Όλα αυτά μπορούμε να τα μάθουμε μόνο αν βρισκόμαστε δίπλα του την ώρα που δουλεύει κι αν διαθέτουμε τα εργαλεία για να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε τι συμβαίνει. Αυτό προϋποθέτει συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης της δουλειάς στην τάξη: ομαδική εργασία, δημιουργία γωνιών, εργαστήρια, αυτόνομη δουλειά των παιδιών για

να μπορεί κανείς να παρακολουθεί μερικά από αυτά, ενώ τα υπόλοιπα θα γράφουν ή θα ασχολούνται με άλλη δραστηριότητα, κλπ.

7° Επανάληψη: ξαναδιάβασμα, αξιολόγηση και διόρθωση των όσων γράφηκαν

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να ξαναδιαβάζουν, να επανεξετάζουν ό,τι έχουν γράψει πριν το παραδώσουν, κλπ... και όλοι οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ότι είναι πολύ δύσκολο τα παιδιά να αποκτήσουν αυτή τη συνήθεια διόρθωσης, πόσο μάλλον να την κάνουν αυτόματα.

Ας σημειώσουμε μερικούς λόγους που εξηγούν αυτή τη δυσκολία των παιδιών:

1. Η προσπάθεια γραφής, αυτή καθαυτή πολύ μεγάλη, τα κουράζει και νιώθουν μεγάλη ανακούφιση, όταν τελειώσουν.
2. Το περιεχόμενο είναι σημαντικό και το τυπολογικό είναι δευτερεύον: “από τη στιγμή που ό,τι γράφω, είναι κατανοητό...”.
3. “Αν ο δάσκαλος “ξέρει” τι θέλω να πω, τότε τι χρειάζονται τα άλλα;”
4. Η επανάληψη σημαίνει:
 - να ξαναδιαβάσουν ό,τι έγραψαν (συνήθως είναι δύσκολο)
 - να εντοπίσουν τις πιθανές αμφιβολίες (μπορεί να μην έχουν καμία)
 - να βρουν ικανοποιητικές λύσεις (μπορεί να μην ξέρουν πώς να το κάνουν)
 - να είναι σαφές τι τους ζητούν να διορθώσουν (το περιεχόμενο, το ύφος, την ορθογραφία, την καλλιγραφία, την παρουσίαση, τη μορφή...;)

Σύμφωνα με την άποψή μας, η διόρθωση δεν επέχει θέση τελικής αξιολόγησης, “ποινή” ανάλογα με το βαθμό κύρους της πραγματοποιημένης εργασίας. Πρόκειται για μια αμφίδρομη δραστηριότητα που αποτελεί μέρος της πορείας οικοδόμησης γνώσεων αλλά και της ίδιας της δραστηριότητας της μάθησης. Είναι μια διόρθωση που αρχίζει *πριν* το γράψιμο (όταν γίνεται η επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου), εξακολουθεί *κατά τη διάρκεια* του γραψίματος (ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί από κοντά τη διαδικασία) και ολοκληρώνεται *μετά*, με την επανάληψη. Κι επιπλέον, τη μοιράζεται ο εκπαιδευτικός με το μαθητή, τη μοιράζονται τα μέλη της ομάδας που γράφουν μαζί, συζητώντας και βελτιώνοντας ό,τι έχουν γράψει, κλπ.

Μερικές συμβουλές που θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη του στη διόρθωση:

1. Είναι σημαντικότερη η *καλή προετοιμασία* της γραφής παρά η διόρθωση στο τέλος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βεβαιωθεί ότι έχουν αποσαφηνιστεί οι ιδέες, ότι υπάρχουν τα βοηθήματα, το πλάνο του κειμένου, κλπ. Η ποιότητα της γραφής βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με την ποιότητα της προετοιμασίας της.
2. Είναι θεμελιώδες να μπορεί να *διορθώνει κανείς επί τόπου*, όσο διαρκεί η γραφή, κι αυτό αφορά μια μικρή ομάδα μαθητών κάθε φορά. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να έχουμε την απαίτηση να διορθώνουμε πάντα και ταυτόχρονα ό,τι γράφουν όλοι οι μαθητές.

3. Πρέπει να *διδάσκουμε τη διόρθωση*: η διόρθωση δεν αποτελεί αυτόματη μάθηση. Συνιστάται, εκτός από την επί τόπου παρέμβαση, να γίνονται ομαδικές, συχνές δραστηριότητες διόρθωσης στον πίνακα, με τη συμμετοχή όλων.
4. Ένας τρόπος να βελτιώσουμε την ποιότητα της γραφής είναι να γράφουν τα παιδιά ανά δύο ή ανά τρία: τα υπόλοιπα βλέπουν πώς γράφει ο “γραμματέας” και τον διορθώνουν στην πορεία.
5. Η διόρθωση οφείλει να ξεκινάει από κάποιους *ξεκάθαρους στόχους*, που έχουν ήδη τεθεί, όταν αρχίζει το γράψιμο. Αυτό είναι βασικό. Δεν είναι το ίδιο να γράψει ο μαθητής μια λίστα υλικών που πρέπει να φέρει με το να προσπαθήσει να κάνει μια αφίσα, που θα εκτεθεί και όπου θα ανακοινώνεται μια σχολική δραστηριότητα. Πρέπει να διακρίνει: τι γράφει για τον εαυτό του και τι για άλλους· τι γράφεται ως πρόχειρο ή σημείωση και τι καθαρογράφεται· αν του ζητούν να προσέξει τη συνοχή των ιδεών ή την ορθογραφία. Στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να βρεθούμε να διορθώνουμε μόνο την ορθογραφία ή να αξιολογούμε μόνο τον κακό γραφικό χαρακτήρα ενός μαθητή, άσχετα με το τι έχει γράψει... πράγμα που δε διδάσκει πάντα τους μαθητές πώς να γράφουν.
6. Όταν διορθώνουμε, να κάνουμε το μαθητή να σκέπτεται. Δε βοηθάει να του δίνουμε τη λύση, αλλά να φροντίζουμε ώστε να *αναγνωρίζει το πρόβλημα*. Αντί να επισημάνουμε το λανθασμένο γράμμα, είναι καλύτερο να του δείξουμε τη λέξη και να τον βοηθήσουμε να σκεφτεί πού μπορεί να είναι το λάθος. Όταν διορθώνουμε τη δομή, είναι καλύτερο να του υποδείξουμε τι μπορεί να βελτιωθεί χωρίς να του πούμε πώς να το κάνει, κλπ.
7. Για να μπορεί ο μαθητής να λύσει το πρόβλημα, πρέπει να έχει στη διάθεσή του *μέσα ώστε να τα συμβουλευτεί*: πίνακες όπου θα μπορεί να διασταυρώσει τη γραφή και τις σημαντικότερες ορθογραφικές δυσκολίες, λεξικά μέσα στην τάξη, βιβλία που να αναφέρονται στο εκάστοτε θέμα, άλλα κατάλληλα υλικά στα οποία να ανατρέξει, κλπ. Η πρόσβασή του στα μέσα αυτά πρέπει να είναι εύκολη και να έχει διδαχτεί πώς να τα χρησιμοποιεί.

8° Καθαρογραφία: επιμέλεια έκδοσης και αναπαραγωγή κειμένων

Σχεδόν ποτέ ένα κείμενο δε βγαίνει καλό “με την πρώτη”. Μετά την αξιολόγηση και τη διόρθωση, πρέπει να το ξανακοιτάξει κανείς —ίσως πολλές φορές— μέχρι να πάρει τη τελική του μορφή. Τότε είναι η στιγμή να το καθαρογράψει, αν πραγματικά προτίθεται να ολοκληρώσει τη διαδικασία. Είναι σκληρό έργο. Δεν είναι πάντοτε αναγκαίο, αλλά σε ορισμένες “ειδικές” περιστάσεις είναι απαραίτητο.

Οι περιστάσεις αυτές καλό είναι να επαναλαμβάνονται· είναι χρήσιμο να δημιουργούνται ειδικές περιστάσεις που δίνουν την ευκαιρία της επανεξέτασης, της βελτίωσης, της καλής παρουσίασης του γραπτού. Ο παραλήπτης έχει μεγάλη σημασία: ένα κείμενο που απευθύνεται “προς τα έξω” παρέχει μεγαλύτερα κίνητρα για να γίνει “τέλειο”, καθώς κι ο τρόπος επιμέλειας της έκδοσης, όταν προσδίνει αξία στο γραπτό (στην περίπτωση ενός σχολικού περιοδικού, ενός εντύπου που πρόκειται να εκδοθεί, κλπ.).

Η ποιότητα ενός κειμένου αυξάνεται με τη σωστή παρουσίαση. Ευτυχώς, διαθέτουμε καλά μέσα για να βελτιώνουμε την παρουσίαση: μαρκαδόρους, πινέλα, κλπ.

Εξάλλου, η χρήση εκτυπωτών κειμένων μας επιτρέπει να επιτυγχάνουμε, με σχετική ευκολία, εξαιρετικές ποιότητες έκδοσης, διάφορους τύπους γραμμάτων, μεγεθών, γραφικών σχημάτων, κλπ. Στο σχολείο επιβάλλεται, σιγά σιγά, όλο και περισσότερο η χρήση υπολογιστών από μικρά παιδιά. Μια ομάδα ξετρελαμένων με την πληροφορική, τυπώνει, σε ορισμένα σχολεία, περιοδικά με κείμενα των πολύ μικρών μαθητών. Τα εκπληκτικά αποτελέσματα γεννούν πρόσθετα κίνητρα για τη γραφή.

Άλλωστε, τα γράμματα είναι όμορφα. Η υπογράμμιση της αισθητικής ομορφιάς των γραμμάτων αποτελεί μια πλευρά της σχολικής δουλειάς που θέλουμε να διεκδικήσουμε. Είναι βέβαιο ότι η καλλιγραφία έχει χάσει μέρος της αίγλης της. Και δικαιολογημένα, όχι εξαιτίας της καλλιγραφίας αυτής καθαυτής, αλλά λόγω της κενότητας με την οποία γίνονταν ασκήσεις στερημένες πια από κάθε νόημα και χρησιμότητα και υποβιβασμένες σε σκέτη και ανατιολόγητη κινητική δραστηριότητα.

Αντίθετα, όλα τα παιδιά απολαμβάνουν να “ζωγραφίζουν” επικεφαλίδες, να επινοούν νέους καλλιγραφικούς τύπους και να ασκούνται σε όσους τους φαίνονται πιο όμορφοι. Αρκεί να δει κανείς τα καλλιγραφικά *γκράφιτι* των εφήβων.

Η προσεγμένη επιμέλεια και έκδοση κειμένων που έχουν νόημα για το παιδί αποτελεί τον καλύτερο τρόπο εισαγωγής του στην ευχαρίστηση που προκαλεί ο σχεδιασμός όμορφων γραμμάτων. Ας μην ξεχνάμε ότι σε πολλούς πολιτισμούς — ανατολικούς, ισλαμικούς, κλπ. — η καλλιγραφία αποτελεί καλλιτεχνικό κλάδο, αντικείμενο μελέτης αλλά και διαγωνισμών. Χωρίς να φτάσουμε μέχρι εκεί, θα μπορούσαμε να επανεισάγουμε τη σωστή σημασία της στο σχολείο. Να σχολιάσουμε είδη γραμμάτων που συναντάμε στους λογότυπους, στις διαφημίσεις, στις επικεφαλίδες, στα βιβλία, κλπ. και να διαπιστώσουμε τη σχέση τους με ιδέες που θέλουμε να εκφράσουμε: σταθερότητα, ελαφρότητα, χάρη, δύναμη, επιβλητικότητα... Να τα μιμηθούμε, να επινοήσουμε νέα σχέδια, να πειραματιστούμε...

ΤΥΠΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Αντιγραφή κειμένων

Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απολύτως δικαιολογημένη: για να καταχωρήσουμε ένα κείμενο στην τελική του μορφή, μετά από μια διαδικασία συλλογικής οικοδόμησης και συζήτησης· όταν χρειάζεται να γράψουμε ένα αλάνθαστο κείμενο (όταν, για παράδειγμα, στέλνουμε ένα γράμμα) και, ιδιαίτερα, όταν πρόκειται να “καθαρογράψουμε” ένα κείμενο που πρώτα το έχουμε κατάλληλα επανεξετάσει και βελτιώσει στην τάξη.

Μερικά μικρά παιδιά, σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή της εξέλιξής τους που ορισμένα ενδέχεται να την παραινούν, νιώθουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση να αντιγράφουν: πρόκειται για μια κινητική άσκηση που δεν απαιτεί γνωστική καταπόνηση και που δίνει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα στα ίδια, στους γονείς, κλπ. Είναι μια επίδειξη δεξιότητας. Και δεν υπάρχει πρόβλημα να συμπεριληφθεί στη δραστηριότητα της τάξης μια εργασία σαν κι αυτή.

Παρ’ όλα αυτά, η δραστηριότητα της αντιγραφής είναι μια δραστηριότητα κινητικής τάξης ή προσοχής, συνέπειας, κλπ. αλλά δεν είναι μια δραστηριότητα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι δεν παράγει κάποιο κείμενο. Ως μάθηση, έχει σχεδόν το ίδιο κύρος με την αντιγραφή εικόνων, μοτίβων, διακοσμητικών σχεδίων, κλπ., που είναι κι ελκυστικότερα.

Υπαγορεύσεις

1. Υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό

Αυτός ο τύπος δραστηριότητας —που τον σχολιάσαμε ήδη στην ενότητα “Σχέσεις μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου”— επιτρέπει:

- Να επικεντρωθεί η προσοχή του μαθητή στη σύνθεση, την οργάνωση του περιεχομένου, του ύφους, κλπ. (επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου).
- Να προσφερθεί στους μαθητές ένα πρότυπο τόσο για τη διαδικασία της σύνθεσης (στην οποία συνεργάζεται και ο εκπαιδευτικός) όσο και της κωδικοποίησης και των συμβατικών πλευρών της γραφής.
- Να παραχθούν σύνθετα κείμενα προτού καν ο μαθητής μάθει να γράφει ή όταν ο βαθμός κατάρκτησης της κωδικοποίησης είναι μικρός.

2. Υπαγόρευση από ένα μαθητή σε άλλον/άλλους

Η κατανομή των εργασιών της γραφής βοηθά στη βελτίωση της παραγωγής και αποτελεί, αναμφίβολα, έναν ισχυρό τρόπο αμφίδρομης μάθησης.

Έχει αποδειχτεί ότι η παραγωγή κειμένων από μαθητές που εργάζονται ανά ζευγάρια συνιστά ένα εξαιρετικό βοήθημα για τη μάθηση της γραφής. Οι δύο μαθητές μοιράζονται το θέμα, τις γνώσεις που έχουν για το κείμενο, τη μορφή, το στόχο, κλπ.

Επίσης, μοιράζεται το έργο από τη στιγμή που ο ένας συνθέτει το κείμενο και ο άλλος γράφει στο χαρτί. Αυτός που υπαγορεύει συνηθίζει στην επίβλεψη της παραγωγής του άλλου, εκτελώντας έτσι το έργο της επανεξέτασης, της ταύτισης αμφιβολιών και της διόρθωσης, ενώ ο “γραμματέας” αναλαμβάνει την καλλιγραφία και την ορθογραφία.

Συχνά, και πολλές φορές αυθόρμητα, τα ζευγάρια μαθητών εναλλάσσονται στην εκτέλεση της εργασίας: κάθε ένας γράφει μια γραμμή, μια παράγραφο, κλπ. με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται και να εμπλουτίζονται οι ρόλοι τους.

Παρ’ όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει τη σύνθεση του ζευγαριού, ώστε να είναι βέβαιος ότι οι δύο μαθητές μπορούν να συνεργαστούν σωστά.

3. Υπαγόρευση του εκπαιδευτικού στους μαθητές

Σε πολλές σχολικές καταστάσεις αιτιολογείται η υπαγόρευση του εκπαιδευτικού στους μαθητές. Λόγου χάρη, για να καταγραφεί ένα κείμενο που έχει συντεθεί συλλογικά από όλους, για να πραγματοποιηθεί μια άσκηση από κοινού, για να σημειωθούν τα μαθήματα που έχουν να κάνουν ή τα πράγματα που πρέπει να φέρουν την επόμενη μέρα, για να γράψουν ένα σημείωμα στους γονείς και να είναι βέβαιοι ότι δεν ξέχασαν κάτι...

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η υπαγόρευση μπορεί να χρησιμεύσει σε εργασίες διόρθωσης ή αξιολόγησης. Παρ’ όλα αυτά, η διόρθωση και η αξιολόγηση γίνονται και με πολλούς, διαφορετικούς τρόπους και μάλιστα σε καθημερινή βάση, με οποιοδήποτε από τα κείμενα που πρέπει να παράγουν και να επεξεργάζονται διαρκώς τα παιδιά στο σχολείο.

Όταν υπαγορεύουμε, σκεφτόμαστε καλά γιατί το κάνουμε.

Γραφή απομνημονευμένων κειμένων

Αν οι μαθητές, όταν αρχίσουν να γράφουν, ξέρουν απ' έξω το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να γράψουν —ένα τραγούδι ή ποίημα, για παράδειγμα—, η πράξη του γραψίματος τονίζει τις απλούστερες πλευρές της γραφής: τη μεταγραφή, την καλλιγραφία, τη γραμμικότητα (την οριζόντια ευθυγράμμιση, δηλαδή), την ορθογραφία, κλπ. Αυτό αποδεικνύεται πολύ χρήσιμο στις ηλικίες μεταξύ τριών και οκτώ ετών.

Η γραφή απομνημονευμένων κειμένων εμφανίζει μικρότερο βαθμό πολυπλοκότητας. Δεν είναι ανάγκη να σκεφτεί κανείς τι γράφεται (το παιδί υπαγορεύει στον εαυτό του), αλλά πώς γράφεται. Όταν η προσοχή του παιδιού συγκεντρώνεται σε αυτά, μπορούμε να δουλέψουμε μαζί του με πιο συγκεκριμένο τρόπο τη μάθηση και τις δυσκολίες: φωνητική ανάλυση, αντιστοιχία ανάμεσα στον ήχο και τη γραφή, ορθογραφικές αμφιβολίες, χωρισμό των λέξεων, καλλιγραφία, κλπ.

Ξαναγράψιμο γνωστών κειμένων

Όταν μια είδηση, ένα παραμύθι ή ένα οποιοδήποτε άλλο κείμενο έχουν δουλευτεί πολύ στην τάξη (έχουν διαβαστεί, σχολιαστεί, ανασυντεθεί προφορικά, κλπ.), το παιδί μπορεί να προχωρήσει στη γραφή τους, βασισμένο στη γνώση του πρωτότυπου κειμένου.

Σε αυτή την περίπτωση, η γνωστική πολυπλοκότητα της εργασίας αυξάνει σε σημαντικό βαθμό, σε σχέση με τα απομνημονευμένα κείμενα. Το παιδί έχει τις ιδέες στο μυαλό του, αλλά πρέπει να τις οργανώσει, να τις εκφράσει σε σωστό λόγο και, τέλος, να τις μεταγράψει και μάλιστα διορθωμένες. Ο βαθμός μάθησης όσο διαρκεί η πραγματοποίηση αυτής της εργασίας είναι πολύ ψηλός. Και αποτελεί την αγαπημένη μας δραστηριότητα!

Με αυτό τον τύπο δραστηριότητας, η γραπτή παραγωγή των παιδιών βελτιώνεται εμφανέστερα σε σχέση με λιγότερο οργανωμένες δραστηριότητες (π.χ. όταν επινοούν ένα παραμύθι, όταν εξηγούν τι έκαναν στο σπίτι, κλπ.). Κι αυτό γιατί, όταν ξαναγράφουν, το περιεχόμενο αποσαφηνίζεται, μοιράζεται με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό και τακτοποιείται. Το πρωτότυπο κείμενο δρα ως προσχέδιο, ως σκελετός του κειμένου που πρόκειται να συντεθεί. Στο, λιγότερο οργανωμένο, ελεύθερο γράψιμο, το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να γραφεί είναι ασαφέστερο και, επομένως, η επεξεργασία του αποδεικνύεται δυσκολότερη.

Το ξαναγράψιμο ενός κειμένου απαιτεί προσπάθεια. Τα παιδιά έχουν κίνητρο να το κάνουν, αν το κείμενο τα ελκύει. Το ξαναγράψιμο δίνει αφορμή για πολλή συζήτηση, παρέχει τη δυνατότητα αμφίδρομης μάθησης, βγάζει στην επιφάνεια πλήθος προβλημάτων για κάθε είδος γραφής, κλπ. Με λίγα λόγια, υποχρεώνει τα παιδιά να σκεφτούν πολύ και ουσιαστικά.

Το σημαντικό στοιχείο αυτού του τύπου δραστηριότητας είναι το γεγονός ότι το παιδί, ξαναγράφοντας, μαθαίνει και αφομοιώνει καλύτερα τα χαρακτηριστικά του πρωτότυπου γραπτού κειμένου, που ενεργεί ως πρότυπο και σημείο αναφοράς. Δεν πρόκειται για αντιγραφή —παρότι υπάρχει μίμηση, πράγμα που δεν είναι κακό—, αλλά για κατάκτηση και ανασύνθεση του κειμένου, με βάση τις δυνατότητες και τις γνώσεις του καθενός.

Εξάλλου, όταν οι μαθητές γράφουν γνωστά κείμενα, υποχρεώνονται να γράφουν πολλά: έχουν στη διάθεσή τους πολλές πληροφορίες για το τι πρέπει να γράψουν. Και το κάνουν με ενθουσιασμό. Το αποτέλεσμα, το να γράφουν δηλαδή σε ορισμένες περιπτώσεις αρκετές σελίδες, είναι κατόρθωμα και σημαντική πηγή ικανοποίησης. Μερικές φορές, μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να διαρκέσει μέρες χωρίς αυτό να μειώσει την κινητοποίησή τους.

Συμπλήρωση κειμένων ελλিপών, με κενά, κλπ.

Και αυτή η δραστηριότητα αιτιολογείται από την ανάγκη διερεύνησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όταν γράφουν. Το κείμενο μπορεί να είναι ελλιπές, επειδή λείπουν λέξεις. Η επιλογή της κατάλληλης λέξης συνιστά σοβαρό πρόβλημα για κάθε συγγραφέα: του θέτει προβλήματα λεξιλογίου, συνωνυμίων, εύρεσης αποχρώσεων.... Κι από την άλλη, του επιτρέπει να εξασκηθεί στη μεταγραφή λέξεων με συγκεκριμένες ορθογραφικές ή γραμματικές δυσκολίες.

Ένας τρόπος πραγματοποίησης αυτής της δραστηριότητας έγκειται στη συμπλήρωση τμημάτων του κειμένου: μπορεί, για παράδειγμα, να συμπληρωθεί το τέλος, το κεντρικό σημείο ή ένα κομμάτι της δράσης, μια περιγραφή, ένας διάλογος, κλπ. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνεται η πολυπλοκότητα: το βάρος πέφτει στη φαντασία ή στην ακριβή γνώση αυτού που πρόκειται να εκτεθεί.

Επιπλέον, αυτή η δραστηριότητα συνδυάζει την προσεκτική και βασισμένη στην κατανόηση του νοήματος ανάγνωση με τη γραφή. Και απαιτεί τη χρήση μιας διαδικασίας που είναι απαραίτητη για το καλό γράψιμο: το προσεκτικό ξαναδιάβασμα, ώστε το κείμενο να προχωράει σωστά.

Γραφή πρωτότυπων κειμένων

Στα παιδιά αρέσει, από πολύ νωρίς, να επινοούν κείμενα, να εκφράζουν τις απόψεις τους, να κοινοποιούν κάτι, κλπ. Πρέπει, βέβαια, να ενθαρρυνθούν, και να τους προσφερθούν πολλαπλές ευκαιρίες, χωρίς περιορισμούς.

Ούτως ή άλλως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του ότι η παραγωγή πρωτότυπων κειμένων είναι μια εργασία εξαιρετικά πολύπλοκη, η οποία, συχνά, αποδυναμώνει το αποτέλεσμα της γραφής.

Συνιστούμε, όταν προτείνεται η γραφή πρωτότυπων κειμένων, να διευρευνάται καλά το πεδίο: το θέμα, τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου, η μορφή, κλπ. Είναι προτιμότερο να μιλάει κανείς για συγκεκριμένα πράγματα που το παιδί μπορεί να τα μοιραστεί με το δάσκαλο ή τους άλλους συμμαθητές (ώστε να συζητήσουν μαζί πώς να τα γράψουν).

Για παράδειγμα, το να πει ένας μαθητής τι έκανε το Σαββατοκύριακο ή στις διακοπές είναι αρκετά ασαφές και δεν προσφέρει δυνατότητες αντιπαραβολής, προτάσεων ή εμπλουτισμού της παραγωγής του. Και το να επιλέξει ο εκπαιδευτικός ποια δραστηριότητα θα γραφεί —απ' όσες έχουν πραγματοποιηθεί— είναι ομολογουμένως δύσκολο.

Γι' αυτό το λόγο, συνιστούμε το προτεινόμενο κείμενο να είναι σαφές και σύντομο, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να βελτιωθεί. Σ' αυτή την εργασία μπορούν να σχολιαστούν, για παράδειγμα, οι υπότιτλοι εικόνων ή φωτογραφιών, να επινοηθούν τίτλοι, διαφημίσεις ή προβλήματα αριθμητικής, να ετοιμαστούν ερωτήσεις, να συμπληρωθούν κείμενα που έχουν κενά ή τα "συννεφάκια" ενός απλού κόμιξ, κλπ.

Βέβαια, η επαφή που τυχόν έχει το παιδί με άλλους τύπους κειμένων (όπως παραμύθια, ποιήματα, περιγραφές, κλπ.), του επιτρέπει να προσεγγίσει τη γραφή πρωτότυπων κειμένων, ανάλογων με αυτά που έχει γνωρίσει.

Δραστηριότητες επιμέλειας, φωτοτυπικής αναπαραγωγής και εκτύπωσης

Για πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους, συνιστάται το σχολείο να δίνει μεγάλη προσοχή στη διδασκαλία των διαδικασιών επιμέλειας και εκτύπωσης κειμένων, να διδάσκει δηλαδή, τη χρήση του θεμελιώδους στοιχείου της γραφής: το να φτάνει στον αναγνώστη σε άριστη κατάσταση.

Οι λόγοι αυτοί είναι:

- Η πρόσθετη κινητοποίηση την οποία εισάγει η χρήση διάφορων υλικών: τυπογραφικά στοιχεία τύπου "λετρασέτ", κινητά γράμματα, γραφομηχανές, υπολογιστές... υλικά που είναι καλά για όλους τους μαθητές και απαραίτητα για ορισμένους (μαθητές με σοβαρά κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα...).
- Το γεγονός ότι τα υλικά αυτά βοηθούν στη σωστή γραφή, επειδή αίρουν μερικά προβλήματα (όπως π.χ. την καλλιγραφία) που διαταράσσουν τη γραφή.
- Το γεγονός ότι εισάγονται πλευρές χειρισμού και τεχνολογίας που συμπληρώνουν την πνευματική δραστηριότητα της ανάγνωσης και της γραφής.
- Την εκπαίδευση στις βασικές στάσεις που αναφέρονται στην ευχαρίστηση που απορρέει από μια καλή δουλειά, την αναγκαιότητα διόρθωσης, ώστε να επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα, τη σημασία της καλής παρουσίας ενός γραπτού, κλπ.

Η χρήση φωτοτυπικών μηχανημάτων —που να έχουν δυνατότητες μεγέθυνσης, σμίκρυνσης, αναπαραγωγής κολάζ, κλπ.— επιτρέπει στους μαθητές να διαδώσουν το γραπτό λόγο (με σχολικά περιοδικά, αφίσες, συνταγές, συλλογές παραμυθιών ή ποιημάτων που έχουν γράψει μαθητές, θεματικά "βιβλία"...), γεγονός που ενθαρρύνει τη διόρθωση, τη σύνθεση και την καθαρογραφή, βελτιώνοντας την παρουσίαση και τη συνάρθρωση κειμένου και εικόνας, κλπ.

ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

➤ *Αντιγραφή κειμένων*

Σωστή αναπαραγωγή του κειμένου.

Γραφικές και τυπογραφικές συμβατικές πλευρές.

Αισθητική ποιότητα της εργασίας που πραγματοποιήθηκε.

➤ *Υπαγορεύσεις*

1. Υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό.

2. Υπαγόρευση από ένα μαθητή σε άλλον/άλλους.

3. Από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές.

- Επεξεργασία του κειμένου που πρόκειται να γραφεί. Συνοχή και σειρά του υπαγορευμένου κειμένου. Αυτοέλεγχος αυτού που λέγεται και που αποτελεί —ή όχι— μέρος του κειμένου· αυτού που πρέπει να γραφεί· αυτού που έχει γραφεί και αυτού που λείπει.
- Προφορική επεξεργασία του κειμένου που πρόκειται να γραφεί. Έλεγχος αυτού που λέγεται... Ανάγνωση ή ερμηνεία του γραπτού κειμένου. Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος. Αφομοίωση των δύο ρόλων (παραγωγού του κειμένου και γραμματέα).
- Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος. Δυσκολίες κωδικοποίησης.

➤ *Γραφή απομνημονευμένων κειμένων*

Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.

Σεβασμός των συμβατικών πλευρών.

➤ *Ξαναγράψιμο γνωστών κειμένων*

Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.

Προσαρμογή στις πλευρές που συμφωνήθηκαν στο προκαταρκτικό κείμενο.

Πισιότητα στο περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του πρωτότυπου κειμένου.

Συνεπής επεξεργασία του κειμένου.

➤ *Συμπλήρωση κειμένων ελλειπών, με κενά, κλπ.*

Επίπεδα ανάγνωσης των κειμένων.

Στρατηγικές πρόβλεψης του τμήματος που λείπει.

Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.

Αιτιολόγηση των αποφάσεων που πάρθηκαν.

➤ *Γραφή πρωτότυπων κειμένων*

Αποσαφήνιση του σκοπού και των χαρακτηριστικών του κειμένου που θα γραφεί.

Επίπεδα οικοδόμησης του αλφαβητικού συστήματος.

Προηγούμενη επεξεργασία του κειμένου (προσχέδιο...).

Συνοχή του κειμένου.

Παρατήρηση, στο κείμενο, των χαρακτηριστικών της τυπολογίας που χρησιμοποιήθηκε.

► Δραστηριότητες επιμέλειας έκδοσης και εκτύπωσης

Προσαρμογή στις συμφωνημένες οδηγίες και όρους.

Χρήση βοηθημάτων για την αισθητική βελτίωση του κειμένου.

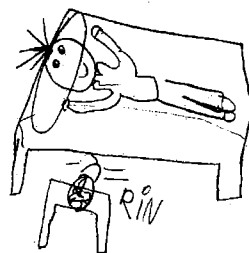
Χρήση βοηθημάτων σελιδοποίησης, εικονογράφησης, βιβλιοδεσίας, κλπ.

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

AL RALLO x4

TIC TAC ARA dormu
ARA dormu tic
tac ring el soroll
Madaspartat

Núria



ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

«EL RELLOTGE. TIC TAC ARA dormo, ara dormo / Tic Tac, ring, el soroll m'ha despertat. NURIA.»

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΤΟ ΡΟΛΟΪ. ΤΙΚ ΤΑΚ ΤΩΡΑ κοιμάμαι, τώρα κοιμάμαι, Τικ Τακ, ρινγκ, ο θόρυβος με ξύπνησε. Νούρια.

Γραφή ενός απομνημονευμένου τραγουδιού (Νούρια, 5 ετών)

EL PEIX MÀGIC

BETA CIT UNA BABADA UN PASCADOR
CA BULIA SERIC I BA ANAR A
PASCAR AL RIU MENTRA PASCABA
AS BA CADA ADURMIT I
SUMIABA CA TANTA UN
TRASOR I MENTRA DURMIA
UN PEIX GROC BA MOSSEGAR
LAM BA ANAR A CASA AMB
AL PEIX ALA CISTELLA I CUM BA
ARRIBA A CASA SEBA SAL BA
MAJA PRDELL MOSABIA CA ACELL
PEIX ERA MÀGIC I ACELL OMA
ASBA CUMBATI AN UNA STUA DOR
I DE DECLU DIA BAS LOMAMES
RIC DEL MÓN.

ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

EL PEIX MÀGIC. / Vet aquí una vegada un pescador / que volia ser ric i va anar a / pescar al riu, mentre pescava, / es va quedar adormit i / somiava que tenia / un tresor i mentre dormia, / un peix groc va mossegar / la ma. Va anar a casa amb / el peix a la cistella i quan va / arribar a casa seva, se'l va / menjar, però ell no sabia que aquell / peix era màgic i aquell home, / es va convertir en una estàtua d'or / i des d'aquell dia, va ser l'home més / ric del món

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΨΑΡΙ.

Μια φορά, ένας ψαράς που ήθελε να γίνει πλούσιος και πήγε να ψαρέψει στο ποτάμι(,) ενώ ψάρευε αποκοιμήθηκε και ονειρευόταν ότι είχε ένα θησαυρό κι ενώ κοιμόταν(,) ένα κίτρινο ψάρι του δάγκωσε το χέρι(,) πήγε στο σπίτι του με το ψάρι στο καλάθι κι όταν έφτασε στο σπίτι του το έφαγε(,) αλλά αυτός δεν ήξερε ότι εκείνο το ψάρι ήταν μαγικό κι εκείνος ο άνθρωπος μεταμορφώθηκε σε ένα χρυσό άγαλμα κι από τότε έγινε ο πιο πλούσιος άνθρωπος του κόσμου.

Ξαναγράψιμο ενός γνωστού παραμυθιού (5 ετών)

Γραφή ειδήσεως
(6 ετών)

LA ORCA ULISES SE-
ESTA TORNAN BOJA



6 SIA NTIFICS 4A STRANJES Y
2 CATALANS GAN RAUNT
A BARCELONA PAR DASIDI
SIL TORNAN AL MAR
DE ISLANDIA O LA
PORTAN AL PARC
ACUATIC DELS ESTATS
Unitz

ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

L'ORCA ULISSES S'ESTÀ
TORNANT BOJA.

6 científics, 4 estrangers i 2 catalans, s'han reunit a Barcelona per decidir si la tornen al mar d'Islàndia o la porten al parc aquàtic dels Estats Units.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Η ΦΑΛΑΙΝΑ ΟΔΥΣΣΕΑΣ
ΤΡΕΛΑΙΝΕΤΑΙ

6 επιστήμονες, 4 ξένοι και δύο Κατα-
λανί, συγκεντρώθηκαν στη Βαρκε-
λώνη για να αποφασίσουν αν θα τη-
γυρίσουν στη θάλασσα της Ισλανδίας
ή θα την πάνε στο θαλάσσιο πάρκο
των Ηνωμένων Πολιτειών.

Non amore

Data di versura 3 0' APRIL DE 1992

En Pere Gat

Al terrat de casa meua
~~perseuava~~ sempre em gai,
els ulls grossos com taronges
i de bigotys entinats.

Conseixia moltes rates,
pero a ca no lia amb;
preferia les patates
amb vinagre, oli i sal.



El primer que va passar va ser l'ànc
i amb veu de nas va parlar:

- airtite que estilhaça

usoldrixi carayamb mi

- Ai începe să se simtă rău, să se simtă rău
noastră viață?

- Quas Quas

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΜΕ ΚΕΝΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Ο Πέδρο ο Γάτος / Απ' τη στέγη του σπιτιού μου / περνούσε πάντα ένας γάτος / με μάτια μεγάλα σαν πορτοκάλια / και τα μουστάκια τεντωμένα. Ήξερε πολλά ποντίκια / αλλά κανένα δεν πείραζε / προτιμούσε τις πατάτες / με λαδό- ξυδο κι αλάτι. (Μαρκ, 7 ετών).	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΚΟΜΜΑΤΙΟΥ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ "ΤΟ ΦΑΝΤΑΣΜΕΝΟ ΠΟΝΤΙΚΑΚΙ" ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Πρώτα πέρασε η πάπια / και με την ένρινη φωνή της είπε: / Αχ, ποντικάκι, τι όμορφο που είσαι / θα 'θελες να με παντρευτείς; / Αχ, πάπια, μ' αφήνεις ν' ακούσω πρώτα / τη φωνή σου; / Κουάκ, κουάκ... (Μαρκ, 7 ετών).
--	--



SANDRA
Dijous, 26 de març de 1992
Tinc una papallona

Tinc una papallona
que té piquets negres,
sempre que pot
s'enfila a les gerres.

Tinc dues papallones
que són molt boniques
sempre que poden
mugir a caniques.



ΓΡΑΦΗ ΕΝΟΣ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ ΔΙΣΤΙΧΟΥ (5 ετών)	ΓΡΑΦΗ ΕΝΟΣ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ (Σάντρα, 7 ετών)
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Το πρωί ο Μαρτίν / θέλει να κοιμηθεί κάτω από ένα πεύκο.	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Έχω μια πεταλούδα / με μαύρες βούλες / όποτε μπορεί ανεβαίνει στις κανάτες. / Έχω δυο πεταλούδες / που είναι όμορφες πολύ / όποτε μπορούν παίζουν βόλους ¹ .

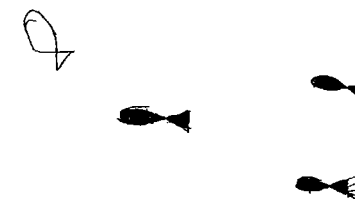
¹ Είναι κρίμα που η μετάφραση δεν μπορεί να αποδώσει την ομοιοκαταληξία του καταλανικού πρωτότυπου¹ για παράδειγμα, η διορθωμένη μεταγραφή του δίστιχου μας δίνει το "Al matí en Martí / vol dormir sota un pi" (ΣτΜ).



LALLETPASQUALEG
BONA PARFE
EL KAFE
ES LA MILLOR DALMON

Els gupys

com són?
els gupys tenen 5 aletes
el mascle té la cua més llarga que la femella
el mascle té la cua més taronja que la femella
la femella té la cua més pigada els gupys són d'aigua calenta i d'aigua dolça.



ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

La llet Pascual és / bona per fer / el cafè / és la millor del món.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Το γάλα Πασκουάλ είναι καλό για τον καφέ. Είναι το καλύτερο του κόσμου.

ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

ELS GUPPYS.
Com són? Els gupys tenen 5 aletes. El mascle té la cua més llarga que la femella. El mascle té la cua més taronja que la femella. La femella té la cua més pigada. Els gupys són d'aigua calenta i d'aigua dolça.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΤΑ ΓΚΟΥΠΥ.
Πώς είναι; Τα γκούπυ έχουν 5 πτερύγια. Το αρσενικό έχει πιο μακριά ουρά από το θηλυκό. Η ουρά του αρσενικού είναι πιο πορτοκαλιά απ' του θηλυκού. Η ουρά του θηλυκού είναι πιο πιτσιλωτά. Τα γκούπυ είναι του θερμού και του γλυκού νερού.

Γραφή μιας διαφήμισης (5 ετών)

Γραφή ενός κειμένου παρουσίασης (6 ετών)

Banyoles, 26 de març

Estimats bombers:

Som els nens de Banyoles que
vam venir dimarts 24.
Ens va agradar molt.

El camió dels bombers
que ens van deixar
enraonar pel telèfon era molt maco.
I la sirena ens va agradar molt.

Hem muntat un racó de bombers de
les coses que ens van donar.
hem mesurat tots els nens.

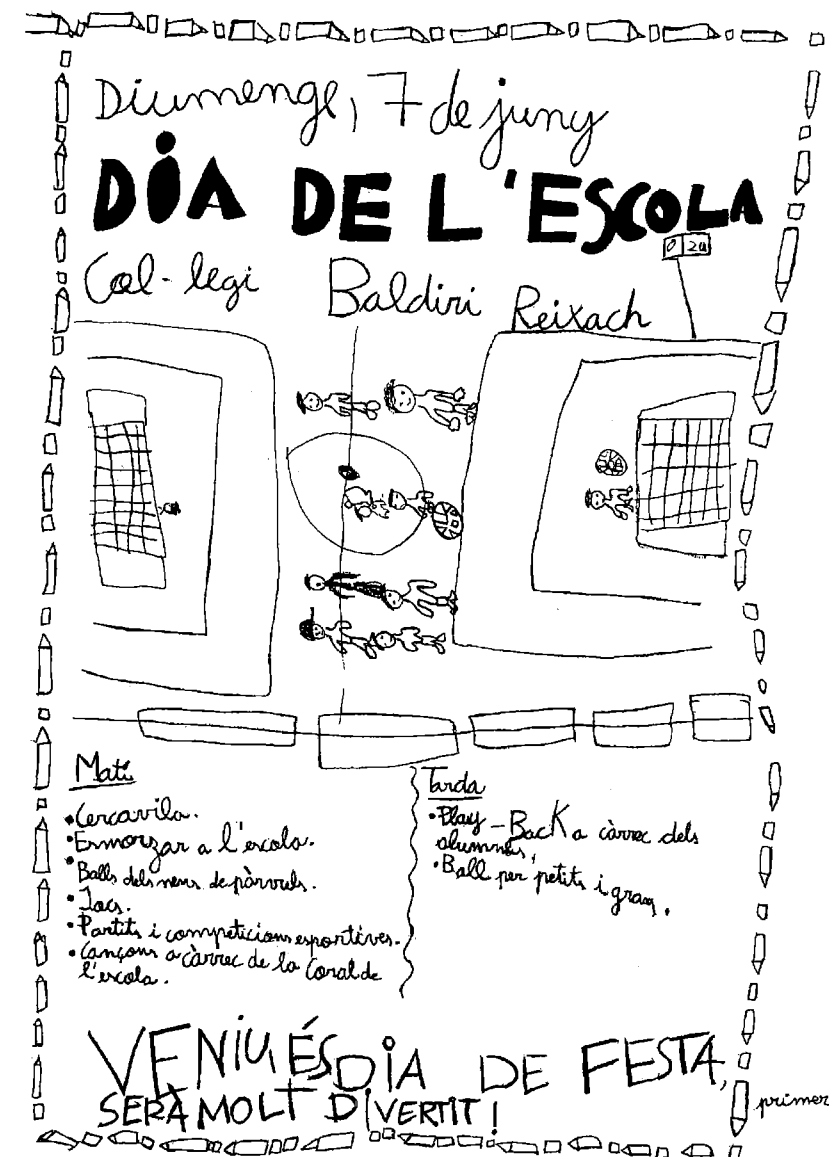
Gracies per tot. Sume Melina
Alba Estefania José Isaac
Alba Estefania José Isaac
Alba Estefania José Isaac
Alba Estefania José Isaac
Alba Estefania José Isaac

ΔΙΟΡΘΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

Banyoles, 26 de març / Estimats bombers: / Som els nens de Banyoles que / vam venir dimarts 24 / Ens va agradar molt. / El camió dels bombers que ens vàreu deixar / enraonar pel telèfon era molt maco / i la sirena ens va agradar molt / Hem muntat un racó de bombers de / les coses que ens vàreu donar. / Hem mesurat tots els nens. / Gracies per tot.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Μπανυόλες, 26 Μαρτίου. / Αγαπητοί πυροσβέστες: / Είμαστε τα παιδιά του Μπανυόλες που / ήρθαμε στις 24 Μαρτίου. / Μας άρεσε πολύ. / Το αυτοκίνητο των πυροσβεστών που μας αφήσατε / να μιλήσουμε απ' το τηλέφωνο ήταν πολύ ωραίο. / Και η σειρήνα μας άρεσε πολύ. / Κάναμε μια γωνιά πυροσβεστών με / τα πράγματα που μας δώσατε. / Μετρήσαμε όλα τα παιδιά. / Ευχαριστούμε για όλα.



Επιμέλεια μιας αφίσας που αναγγέλλει τη γιορτή του σχολείου (6 ετών)

Η γραφή διορθώθηκε εξαντλητικά δεδομένου του δημόσιου χαρακτήρα της αφίσας.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Κυριακή, 7 Ιουνίου. ΗΜΕΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. Σχολείο Baldori Reixach. Αύριο Παρέλαση στο δρόμο / Πρόγευμα στο σχολείο / Χοροί με τα νήπια / Παιχνίδια / Ματς και αθλητικοί αγώνες / Τραγούδια από την ομάδα χορωδίας του σχολείου. / Απόγευμα Πλέυ-μπακ με τη φροντίδα των μαθητών / Χορός για μικρούς και μεγάλους.

ΕΛΑΤΕ, ΕΙΝΑΙ ΜΕΡΑ ΓΙΟΡΤΗΣ, ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ!

Η ανάγνωση ως ερμηνεία και κατανόηση των κειμένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΑΝ: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ.

Αναγκαίες γνώσεις για την ανάγνωση:

1. Η αναγκαιότητα και ο σκοπός της ανάγνωσης.
2. Οι δείκτες των συμφραζομένων που είναι χρήσιμοι, ώστε να προβλεφθεί το περιεχόμενο του κειμένου που πρόκειται να διαβαστεί (κατάσταση, εικονογραφήσεις, τυπογραφικά στοιχεία, γραφικό υλικό...).
3. Το θέμα.
4. Η δομή του κειμένου σύμφωνα με την τυπολογία του.
5. Το λεξιλόγιο, οι τυπικές δομές, κλπ.
6. Οι ειδικές γραμματικές πλευρές του κειμένου.

Διαδικασίες

ΑΝ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.

1. Αποσαφήνιση του σκοπού της ανάγνωσης και του θέματος του κειμένου.
2. Πρόβλεψη του περιεχομένου:

- Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων.
- Χρήση των συμφραζομένων και άλλων δεικτών, για την κατανόηση του κειμένου.
- Διατύπωση ερωτήσεων: προσχέδιο ανάγνωσης.

3. Αμφίδρομη ανάγνωση:

- Σταδιακή οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου.
- Επαλήθευση και επαναδιατύπωση υποθέσεων.
- Εντοπισμός και ανάλυση των λαθών της ανάγνωσης.

4. Ανακεφαλαίωση.

5. Διεύρυνση της ανάγνωσης.

Στάσεις

ΑΝ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.

1. Κινητοποίηση, περιέργεια και ενδιαφέρον μέσω της ανάγνωσης κειμένων που περιβάλλουν το παιδί.
2. Απαίτηση από τον εαυτό κατά την ανάγνωση και εκτίμηση, από πλευράς του παιδιού, του βαθμού κατανόησης του κειμένου. Αυτοαξιολόγηση του βαθμού κατανόησης και των δυσκολιών στην ανάγνωση.
3. Κριτική στάση για τα μηνύματα που μεταβιβάζουν τα γραπτά κείμενα, με επίδειξη ιδιαίτερης ευαισθησίας για όσα περιέχουν μηνύματα κοινωνικών διακρίσεων, διακρίσεων φύλου, εθνότητας, κλπ.
4. Ενεργός και διερευνητική στάση για το κείμενο: αναρώτηση, εδραίωση σχέσεων με τα ήδη γνωστά, διατύπωση υποθέσεων, προσωπικών κρίσεων και απόψεων, κλπ.
5. Προσοχή, συγκέντρωση, συγχία και τάξη στη διάρκεια της ανάγνωσης που είτε γίνεται από κάθε παιδί χωριστά είτε κατά ομάδες. Ενεργός συμμετοχή σε εργασίες προετοιμασίας και σχολιασμού του κειμένου.
6. Αναγνωστικές συνήθειες στο σχολείο και το σπίτι. Χρήση βιβλιοθηκών.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Μερικές σχολικές διαστροφές σε σχέση με την ανάγνωση

Ορκιζόμαστε ότι δεν το λέμε προσβλητικά. Αλλά όλες οι έρευνες που γίνονται με θέμα τη διδασκαλία της ανάγνωσης στο σχολείο (κι όχι μόνο στην Ισπανία), συγκλίνουν στο ότι το σχολείο αφιερώνει πολύ περισσότερο χρόνο στην αξιολόγηση της κατανόησης παρά στη διδασκαλία της. Κι ότι, επίσης, έχει την τάση να αξιολογεί άσχημα.

Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων “αναγνωστικής κατανόησης” συνίσταται στην υποβολή ερωτήσεων για ό,τι διαβάστηκε. Ωραία λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος αυτών των ερωτήσεων δεν αναφέρονται στην πραγματική κατανόηση αλλά σε άλλες δραστηριότητες (εντοπισμό, μνήμη, κλπ.). Η Isabel Solé (1987) παρουσίασε ένα πολύ παραστατικό παράδειγμα, που μπαίνουμε στον πειρασμό να αναπαραγάγουμε, έχοντάς το προσαρμόσει στη γλώσσα μας:

Διαβάστε αυτό το κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις:

“Η Ισαβέλ τεντωράπευε λι και το τεχνάδινε στην Κάρμεν. Ο Αλμπέρτο δε ζωγράζωνε με ούτε τένες, γιατί η Ισαβέλ και η Κάρμεν επίλεπαν νίπες.

1. Ποιος τεντωράπευε λι;
2. Γιατί ο Αλμπέρτο δε ζωγράζωνε με ούτε τένες;
3. Τι επίλεπαν η Ισαβέλ και η Κάρμεν;”

Είναι βέβαιο ότι έχετε πάρει άριστα στην αναγνωστική κατανόηση αυτού του κειμένου...

Σε πολλές άλλες περιπτώσεις, οι ερωτήσεις “κατανόησης” αναφέρονται σε ασήμαντες, δευτερεύουσες λεπτομέρειες που δεν επηρεάζουν την κατανόηση των βασικών ιδεών. Άρα, μεγάλη προσοχή με τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου!

Από την άλλη, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γραφή, το σχολείο έχει την τάση να κατατεμαχίζει τη διαδικασία διδασκαλίας της ανάγνωσης: πρώτα, η διδασκαλία των υποτιθέμενων “προαπαιτούμενων δεξιοτήτων”· έπειτα, η αποκωδικοποίηση (η γνώση των γραμμάτων, η “ένωσή” τους σε συλλαβές: το Μ και το Α, ΜΑ)· στη συνέχεια, η εξάσκηση, για να επιτευχθεί η ενοποίηση της λέξης και η αναγνωστική ταχύτητα. Στο τέλος, δηλαδή πολύ αργά, η κατανόηση.

Αντίθετα, σπάνια στο σχολείο διατυπώνονται υποθέσεις, εικάζεται το περιεχόμενο του κειμένου που πρόκειται να διαβαστεί, συζητείται ο τίτλος και εκτιμάται ως πηγή πληροφοριών, συζητείται η λογική που οδήγησε σε ένα ερμηνευτικό λάθος, διδάσκεται η πραγματοποίηση περιλήψεων και προσχεδίων, συζητούνται οι κεντρικές ιδέες και η υπογράμμιση, κλπ.

Τι είναι ανάγνωση;

Προτείνουμε να θεωρείται ότι *ανάγνωση είναι η κατανόηση ενός κειμένου* (Solé, 1987), το να δίνουμε νόημα σ’ αυτό που είναι γραμμένο· να ερμηνεύουμε ό,τι λέει ένα κείμενο· να ανακαλύπτουμε την έννοιά του. Είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενεργό σκέψη του αναγνώστη και σ’ αυτό που λέει το κείμενο.

Αποδίδουμε καλύτερα στην ανάγνωση, όταν ό,τι ερμηνεύουμε αντιστοιχεί απολύτως σ’ ό,τι είναι γραμμένο. Γι’ αυτό και ποτέ δε φτάνουμε στην τελειότητα ούτε όταν διαβάζουμε, ούτε όταν γράφουμε. Εσείς, για παράδειγμα, διαβάζοντας αυτό το κείμενο είναι βέβαιο ότι το κατανοείτε, δε σημαίνει όμως ότι δεν υπάρχουν σκοτεινά σημεία κι ίσως κάποια στιγμή να μας ερμηνεύετε λάθος. Κανείς απ’ όσους γράφουμε αυτό το κείμενο δεν ξέρει να διαβάσει σωστά τον Αϊνστάιν... ούτε ένα σωρό άλλους!

Γι’ αυτό, όταν ένα παιδί τριών ετών βρίσκεται μπροστά σ’ ένα κείμενο που συνοδεύεται από μια εικόνα —που του δίνει κατευθύνσεις και αναφορές— μπορεί να ερμηνεύσει ότι λέει... μπάλα, αν η εικόνα δείχνει μια μπάλα. Μπορεί και να μην πέσει διάνα, αλλά πάντως δίνει μια απάντηση λογική και με σκέψη που αποτελεί το πρώτο βήμα για την ανάγνωση: ό,τι κάνουμε όλοι, να προωθούμε δηλαδή υποθέσεις.

Τελικά, όταν ένα παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα κείμενο, στην ουσία κάνει ό,τι ακριβώς κάνουμε και οι ενήλικες:

1. ΔΙΑΤΥΠΩΝΟΥΜΕ ΜΙΑ ΥΠΟΘΕΣΗ: Φανταζόμαστε τι λέει εδώ, με βάση ενδείξεις ή σημάδια (συμφραζόμενα, εικόνες, μέγεθος και μορφή των λέξεων, κλπ.)
2. ΕΠΑΛΗΘΕΥΟΥΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΘΕΣΗ: Χρησιμοποιούμε τις γνώσεις μας (αποκωδικοποίηση, συμφραζόμενα, κλπ.)
3. ΠΡΟΧΩΡΟΥΜΕ Ή ΟΠΙΣΘΟΧΩΡΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Αν αυτό που συναντούμε γραμμένο δεν αντιστοιχεί με την αντίληψη που είχαμε σχηματίσει, πιθανότατα θα σταματήσουμε, θα ξαναδιαβάσουμε, για να βεβαιωθούμε ή να αλλάξουμε γνώμη, κλπ.

Για παράδειγμα, διαβάζοντας:

*Ο ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ΚΟΛΟΜΒΟΣ ΑΝΑΚΑΛΨΕ ΤΗΝ ΑΜΡΙΚΗ ΣΤΙΣ
12 ΟΚΤΩΒΑΙΟΥ ΤΟΥ 1592,*

είναι πιθανό ότι:

α) Θα διορθώσουμε αυθόρμητα μερικά από τα 4 λάθη, χωρίς καν να τα αντιληφθούμε, επειδή αυτό που περιμέναμε να διαβάσουμε υπερίσχυσε αυτού που πραγματικά είναι γραμμένο.

β) Θα σταθούμε και θα ξαναδιαβάσουμε, για να διαπιστώσουμε αν πραγματικά λέει ό,τι λέει, δεδομένου ότι είναι απρόσμενο.

Οι παραπάνω διαδικασίες, που χαρακτηρίζουν όσους ξέρουν να διαβάζουν καλά, είναι ακριβώς αυτές που πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να τις περιλαμβάνουν και να επιμένουν στην ενεργητική τους άσκηση όλες οι δραστηριότητες ανάγνωσης.

Ας δούμε, στη συνέχεια, πώς οργανώνουμε στην τάξη ένα μάθημα ανάγνωσης, με σκοπό να διδάξουμε στους μαθητές μας τις διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την ανάγνωση με νόημα. Στην πραγματικότητα, χρησιμοποιούμε ως πρότυπο των δεξιοτήτων που πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές, την αναγνωστική πορεία που ακολουθούμε οι έμπειροι ενήλικες.

Ορισμός του σκοπού και των στόχων της ανάγνωσης

➤ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

- Ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων.
- Χρησιμοποίηση των συμφραζομένων και άλλων ενδείξεων.
- Διατύπωση ερωτήσεων: προσχέδιο ανάγνωσης.

➤ ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- Σταδιακή οικοδόμηση του νοήματος.
- Επαλήθευση και επαναδιατύπωση της υπόθεσης.
- Εντοπισμός και διόρθωση των λαθών της ανάγνωσης.

➤ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΥΤΟΥ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΤΗΚΕ

➤ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

- Αποτίμηση του βαθμού κατανόησης που επιτεύχθηκε.
- Σχολιασμός του κειμένου.
- Περίληψη και κεντρική ιδέα.

Κίνητρο και αγάπη για την ανάγνωση

Ο γραπτός λόγος έχει πολλούς επίφοβους ανταγωνιστές, που διεκδικούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών: η τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια, κλπ. καταλαμβάνουν χώρους που πριν θα μπορούσαν να αφιερωθούν στην ανάγνωση... και που απαιτούν μικρότερη πνευματική προσπάθεια.

Παρ' όλα αυτά, δεν έχει κανένα νόημα να μάθει κανείς ανάγνωση, αν μετά δεν τη χρησιμοποιεί. Ένα σχολείο που δεν κατορθώνει να κάνει τα παιδιά να αγαπήσουν την ανάγνωση και δε δημιουργεί αναγνωστικές συνήθειες, έχει πολύ μικρή αξία.

Συνήθειες: Να διαβάζουν πολύ και καλά. Στην τάξη και έξω από το σχολείο.

Παροχή κινήτρου: Να προτείνονται κείμενα ποιοτικά και κατάλληλα για τα παιδιά. Να προτείνονται και να σχεδιάζονται καταστάσεις που να ευνοούν την ανάγνωση: μαθήματα σε βιβλιοθήκες, ψυχία, άνεση... Να προτείνονται εργασίες που να έχουν το στοιχείο της πρόκλησης —στα μέτρα όμως των παιδιών— και να κεντρίζουν τη σκέψη και τη φαντασία τους.

Καταστάσεις ανάγνωσης που να έχουν νόημα, να συνδέονται με θέματα που αφοπνίζουν την περιέργεια των παιδιών, να είναι ευχάριστες και να τους αφήνουν ένα περιθώριο επιλογής για το τι θα διαβάσουν και πώς θα το κάνουν.

1° Δε διαβάζουμε πάντα με τον ίδιο τρόπο: ο σκοπός και οι στόχοι της ανάγνωσης

Όταν διαβάζουμε, είναι βασικό, περισσότερο κι από όταν γράφουμε, να ξέρουμε με σαφήνεια ΓΙΑΤΙ θα διαβάσουμε. Αυτό είναι καθοριστικό για την ανάγνωση.

Υπάρχουν τρόποι ανάγνωσης πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους. Διαφοροποιούνται από τις διαδικασίες που έχουν σχέση με αυτούς: υπάρχουν ειδικοί τρόποι ανάγνωσης, που τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν σιγά σιγά, από πολύ νωρίς.

Η ανάγνωση εξαρτάται από την κατάσταση: δεν είναι το ίδιο να διαβάζει κανείς στο κρεβάτι και στη βιβλιοθήκη. Εξαρτάται από τον τύπο του κειμένου: δε διαβάζεται με τον ίδιο τρόπο ένα αστυνομικό μυθιστόρημα και ένα σύγγραμμα για τη φιλοσοφία του Μεσαίωνα. Εξαρτάται, επίσης, από την πρόθεση του αναγνώστη: αν θέλει να περάσει ευχάριστα την ώρα του ή να προετοιμαστεί για ένα διαγώνισμα, κλπ.

Ούτε στο σχολείο υπάρχει μόνον ένας τρόπος ανάγνωσης: η ανάγνωση μπορεί να γίνεται με ψυχία, μεγαλόφωνα, εν χορώ, για τον εαυτό, για ένα συμμαθητή, για το

δάσκαλο, για όλους, για να καταλάβουμε κάτι, για να μελετήσουμε, για να απομνημονεύσουμε, για να απολαύσουμε...

Επιπλέον, η ανάγνωση στην τάξη μπορεί να έχει διάφορους στόχους, που είναι καλό να τους κάνουμε σαφείς. Ίσως διαβάζουμε για να μετρήσουμε την ταχύτητά μας ή να μάθουμε να αποκωδικοποιούμε: σε αυτές τις περιπτώσεις, η ακριβής κατανόηση των όσων διαβάσαμε περνάει σε δεύτερο πλάνο.

Στο σχολείο, συχνά η ανάγνωση γίνεται με στόχο να απαντήσουν μετά τα παιδιά σε ερωτήσεις, να κάνουν μια περίληψη, να μελετήσουν, να καταλάβουν κάποιες οδηγίες...

Επιπλέον, ο τρόπος της ανάγνωσης καθορίζεται και από τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου και το σκοπό της ανάγνωσής του. Όπως ήδη είπαμε, όταν αναφερθήκαμε στη γραφή, είναι χρήσιμο να διακρίνουμε πέντε χονδρικούς τρόπους ανάγνωσης. Οι τρόποι αυτοί περιλαμβάνουν μια σειρά ειδικών διαδικασιών και καλό θα ήταν το σχολείο να ακολουθεί αυτή τη διάκριση. Ομαδοποιήσαμε τους πέντε τρόπους, βασισμένοι στις βασικές χρήσεις και στόχους της ανάγνωσης:

1. Εντοπισμός και χειρισμός στοιχείων (ΑΠΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ).
2. Επικοινωνία και γενικές πληροφορίες (ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ).
3. Μελέτη (ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ).
4. Απόλαυση και λογοτεχνία (ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ).
5. Μάθηση κάποιου πράγματος (ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ).

Υπάρχουν κάποιες γενικές διαδικασίες, κοινές σε όλους τους τύπους ανάγνωσης, που θα πρέπει να διδάσκονται πάντα στο σχολείο, σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, όμως, ανάλογα με τον τύπο του κειμένου και το στόχο της ανάγνωσης, θα χειριστούμε και θα διδάξουμε κι άλλες, ειδικότερες διαδικασίες. Θα αναπτύξουμε το θέμα αυτό στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο: "ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ".

2° Πρόβλεψη του περιεχομένου

Οι έμπειροι αναγνώστες δεν αρχίζουν να διαβάζουν απευθείας από την αρχή. Τι κάνουν πρώτα;

Προσεγγίζουν το κείμενο. Το τοποθετούν, του ρίχνουν μια ματιά, κοιτάνε την έκτασή του, την εικονογράφηση, τα τυπογραφικά στοιχεία... Αυτό τους παρέχει πολλές χρήσιμες πληροφορίες για να αναπαραστήσουν το περιεχόμενο αυτού που θα διαβάσουν, να σχηματίσουν, δηλαδή, μια εικόνα, να προβλέψουν το περιεχόμενο. Και από 'κει και πέρα, επεξεργάζονται ένα προσχέδιο για την ανάγνωση.

Αυτό το πρώτο βήμα μπορεί να γίνεται αυτόματα —και υποσυνείδητα— σε πολλούς ενήλικες, αλλά τα παιδιά πρέπει να το διδαχτούν επί τούτου. Και από μian άλλη πλευρά,

αυτές οι δραστηριότητες διερεύνησης και πρόβλεψης χρησιμεύουν στην ενεργοποίηση των νευρώνων και τη δραστηριοποίησή τους για μια ανάγνωση που δεν είναι απλώς πρόσληψη αλλά ενεργός πνευματική προσπάθεια.

Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων

Καταρχήν, στηρίζομαστε στις προηγούμενες γνώσεις που έχουμε για το περιεχόμενο του κειμένου. Αν το κείμενο αναφέρεται σε μian είδηση, πρέπει να θυμηθούμε ότι οι ειδήσεις μάς πληροφορούν για σημαντικά γεγονότα: ότι παραθέτουν τι συνέβη, που, πότε, πώς, γιατί και ποιες ήταν οι συνέπειές τους. Αυτή η γνώση για τη δομή της είδησης διευκολύνει την ανάγνωσή μας. Το ίδιο συμβαίνει και σε σχέση με την τυπική δομή των παραμυθιών ή των αφηγήσεων.

Αν το κείμενο αναφέρεται σε ένα θέμα που θα μελετηθεί στην τάξη, είναι απαραίτητο να θυμηθούμε τι ξέρουμε γι' αυτό, ώστε να μπορέσουμε να το συνδέσουμε με τις πληροφορίες που παρέχει το κείμενο.

Επίσης, οι προηγούμενες γνώσεις ενεργοποιούνται με κάθε λέξη που διαβάζουμε: Ο Χριστόφορος Κολόμβος, για παράδειγμα, ενεργοποιεί μια σειρά συνειρμών: Ανακάλυψη, Αμερική, Γενοβέζος, Καθολικοί Βασιλείς, караβέλες, 12 Οκτωβρίου, 1492, κλπ.² Οποιαδήποτε από τις παραπάνω λέξεις είναι αναμενόμενη, ενώ, αντίθετα, δεν περιμένουμε να συναντήσουμε, μαζί μ' αυτές, λέξεις όπως εφεύρεση, Αφρική, Πολωνός, Μέγας Αλέξανδρος, αεροδρόμιο, 25 Δεκεμβρίου ή 1945...

Χρήση των συμφραζομένων και άλλων δεικτών

Η κατάσταση, στα πλαίσια της οποίας παράγεται η ανάγνωση, σημαδεύει επίσης τον τρόπο και τις διαδικασίες της ανάγνωσης. Αν γίνεται μόνο για ευχαρίστηση και στην αγαπημένη μας πολυθρόνα, ο τρόπος της ανάγνωσης θα είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν που γίνεται στην τάξη, μπροστά στο δάσκαλο και με τους συμμαθητές. Όπως διαφορετική θα είναι η ανάγνωση, ανάλογα αν γίνεται στη βιβλιοθήκη ή στο λεωφορείο, μπροστά σε κοινό ή όχι, μεγαλόφωνα ή σιωπηλά, για να περάσει η ώρα ή ενόψει διαγωνίσματος.

Έπειτα, εξετάζουμε τα συμφραζόμενα: δεν περιμένουμε να βρούμε ειδήσεις επικαιρότητας σε ένα βιβλίο με μορφή και εικονογράφηση που προσιδιάζουν σε παραμύθια για παιδιά. Αν η εικονογράφηση δείχνει την Κοκκινোসκουφίτσα, θα εκπλαγούμε αν το κείμενο μιλάει για τον Παπουτσωμένο Γάτο ή για εξισώσεις. Έτσι, από τα συμφραζόμενα μπορούμε να προβλέψουμε το περιεχόμενο, που δεν είναι το ίδιο σε ένα έντυπο και σε μια αφίσα. Όπως επίσης θα διαφέρει, ανάλογα με το αν πρόκειται για σοβαρό περιοδικό ή για χιουμοριστική έκδοση, για εφημερίδα γενικής ενημέρωσης ή αθλητική.

Το κείμενο ενδέχεται να συνοδεύεται από εικονογραφήσεις, που δίνουν πληροφορίες για το περιεχόμενο. Μπορεί να διαθέτει διάφορους τυπογραφικούς δείκτες: τίτλους, υπότιτλους, κείμενα σε πλαίσιο, πίνακες, υπογραμμίσεις, έντονους ή πλάγιους χαρακτήρες...

² Για έναν Ισπανό, οι παραπάνω συνειρμοί είναι αντίστοιχοι με ό,τι θα έφερνε στο νου ενός Έλληνα η 28η Οκτωβρίου. Με την ονομασία "Καθολικοί Βασιλείς" εννοούνται ο Φερδινάνδος και η Ισαβέλλα, οι οποίοι στήριξαν τις εξερευνητικές αποστολές του Κολόμβου (ΣτΜ).

Ο τίτλος μας κατατοπίζει επίσης για ό,τι πρόκειται να διαβάσουμε, ειδικά σε ενημερωτικά κείμενα ή σε κείμενα παρουσίασης: ο τίτλος μιας είδησης μας χρησιμεύει για να αποφασίσουμε αν μας ενδιαφέρει να τη διαβάσουμε ή όχι· σ' ένα βιβλιοπωλείο, ο τίτλος ενός βιβλίου μας δείχνει επίσης αν το βιβλίο μας ενδιαφέρει ή όχι.

Αντίθετα, οι τίτλοι των λογοτεχνικών βιβλίων περιέχουν λίγες χρήσιμες πληροφορίες, ώστε να προβλέψουμε το περιεχόμενό τους: Η Οδύσσεια, Ο Κιχώτης, ο Μόμπυ Ντικ, το Κόκκινο και το Μαύρο ή ο Κοντορεβυθούλης δύσκολα μας πληροφορούν για το τι να περιμένουμε, εκτός κι αν τα ξέρουμε ήδη. Στη λογοτεχνία, ανατρέχουμε σε άλλα στοιχεία που να περιέχουν δείκτες: στο συγγραφέα, στα σχόλια των εσωφύλλων, στις εικόνες, στον τύπο έκδοσης, κλπ....

Σε άλλα είδη κειμένων, θα εξετάσουμε τον *πίνακα περιεχομένων*, τα σχόλια των εσωφύλλων ή των οπισθοφύλλων, κλπ. που έχουν πληροφορίες για το κείμενο.

Διατύπωση ερωτήσεων: Προσχέδιο ανάγνωσης

Όλες αυτές οι πληροφορίες που έχουμε πριν αρχίσουμε την ανάγνωση, χρησιμεύουν για να μας ετοιμάσουν πνευματικά για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης.

Μας επιτρέπουν να επεξεργαστούμε κάποιο πλάνο, ένα προσχέδιο ανάγνωσης: ο βαθμός του πιθανολογούμενου ενδιαφέροντος θα καθορίσει μια ανάγνωση λίγο πολύ επιφανειακή. Θα αναζητήσουμε μόνο τα βασικά στοιχεία ή θα σταθούμε στις λεπτομέρειες και τις αποχρώσεις, κλπ.

Εδώ, είναι χρήσιμο να γίνει και πάλι σαφές στους μαθητές το προσχέδιο ανάγνωσης που θα καθοδηγήσει το έργο τους. Όταν διαβάζουμε, περιμένουμε πάντα να αποκτήσουμε κάτι νέο, να απαντήσουμε σε κάποιες ερωτήσεις (ποιος είναι ο δολοφόνος; πώς το έκανε;). Ψάχνουμε κάτι συγκεκριμένο.

Ένα στοιχείο-κλειδί είναι η *διατύπωση ερωτήσεων*, με βάση τις προηγούμενες πληροφορίες που διαθέτουμε. Για παράδειγμα, μια εικόνα ενός παραμυθιού θα προκαλέσει ερωτήσεις για τα πρόσωπα του παραμυθιού, την προέλευσή τους, τα φανταχτερά ρούχα τους, τα εντυπωσιακά αντικείμενα που κουβαλάνε, κλπ.

Ο τίτλος ενός κειμένου παρουσίασης επιτρέπει τη διατύπωση ερωτήσεων για τις πλευρές που αναμένουμε να συναντήσουμε.

Κι όχι μόνο ερωτήσεις, αλλά και *υποθέσεις* και προβλέψεις των πιθανών απαντήσεων.

Με λίγα λόγια, πρόκειται για μια προσέγγιση του κειμένου με τρόπο διερευνητικό, ενεργητικό, εύστροφο.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει αυτή τη στάση στους μαθητές του. Είναι, επίσης, κι ένας τρόπος να τους δώσει κίνητρα για την ανάγνωση και να καθοδηγήσει την πνευματική εργασία τους ενόσω διαβάζουν. Είναι ο καλύτερος τρόπος να κάνει αποδοτική τη δραστηριότητα της ανάγνωσης. Θα βελτιώσουμε, σχεδόν πάντα, την ανάγνωση, αν γράψουμε στον πίνακα ένα προσχέδιο ανάγνωσης, το οποίο να περιλαμβάνει όσες σημαντικές ερωτήσεις τέθηκαν για το κείμενο κατά τη φάση της προετοιμασίας.

3° Αμφίδρομη ανάγνωση

Σταδιακή οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου

Όταν διαβάζουμε, το νόημα μας αποκαλύπτεται σιγά σιγά. Ό,τι διαβάζουμε προσαρμόζεται ή όχι στις προσδοκίες μας, εμφανίζονται απρόσμενες πλευρές που ξαφνιάζουν, μας τίθενται νέα ερωτήματα.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δε μένουμε παθητικοί, αν θέλουμε να εμβαθύνουμε στο νόημα. Ενόσω διαβάζουμε, ταυτόχρονα σκεφτόμαστε, αξιολογούμε, ασκούμε κριτική, διατυπώνουμε ερωτήσεις. Επίσης, ξαναπηγαίνουμε πίσω, για να διευκρινίσουμε σκοτεινά ή ασαφή σημεία. Επιταχύνουμε το ρυθμό ή τον επιβραδύνουμε, ανάλογα με τη δυσκολία ή το ενδιαφέρον που έχουν όσα διαβάζουμε, προσπερνάμε παραγράφους που θεωρούμε βαρετές ή περιττές, νιώθουμε συγκινήσεις: μας καταλαμβάνει τρόμος ή γέλαμα ή ανησυχούμε ή απολαμβάνουμε...

Αυτές οι διαδικασίες ενεργητικής ανάγνωσης, δια-σύνδεσης με το κείμενο, εμπλοκής του αναγνώστη, πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας. Καταρχήν, ξεκινώντας από το πρότυπο που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαβάζει και δείχνει στους μαθητές τι σκέφτεται όσο διαβάζει. Έπειτα, όταν πρόκειται για ομαδική ανάγνωση, διακόποντας —στις κατάλληλες στιγμές, όχι σαν τις διαφημίσεις, όταν παίζονται ταινίες στην τηλεόραση, που παρεμβάλλονται πάντα στα πιο ακατάλληλα σημεία— και ανακεφαλαιώνοντας ό,τι έχει διαβαστεί, σχολιάζοντας μια έκφραση, ρωτώντας τι θα συμβεί στη συνέχεια, επαληθεύοντας ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα βασικά σημεία και άρα εξακολουθεί να τους ενδιαφέρει η ανάγνωση.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τα παιδιά οικοδομούν νοήματα, μαθαίνουν, σκέφτονται.

Επαλήθευση και επαναδιατύπωση υποθέσεων

Πώς επαληθεύουμε τις υποθέσεις μας; Διαβάζοντας και αποκρυπτογραφώντας. Αλλά χρειάζεται επιπλέον και μια ενεργητική στάση εκ μέρους του αναγνώστη: δεν είναι αναγκαίο να αποκρυπτογραφούμε όλα και κάθε ένα γράμμα και λέξη, αν θέλουμε ν' αποκτήσουμε ταχύτητα. Τα πρώτα γράμματα και η γενική μορφή της λέξης συχνά αρκούν για να υποθέσουμε ποια είναι η λέξη που βλέπουμε γραμμένη. Αυτό που επιβεβαιώνει ότι η εκτίμησή μας είναι ορθή ή, στην αντίθετη περίπτωση, αυτό που μας κάνει να γυρίζουμε πίσω και να διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ώστε να αποκρυπτογραφήσουμε, είναι το περιεχόμενο, η συνοχή της φράσης ή των ιδεών.

Φυσικά, οι μαθητευόμενοι αναγνώστες κάνουν περισσότερα λάθη από τους ενήλικες. Αλλά η διαδικασία είναι ίδια και ο αριθμός των λαθών θα μειώνεται, εφόσον:

- Το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να διαβαστεί είναι αρκετά γνωστό στο παιδί και παρόν στη συνείδησή του. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο θα ενεργοποιηθεί περισσότερο. Γι' αυτό είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να διαβάζει προηγουμένως το κείμενο, να κάνει περίληψη ή να εντοπίζει τις βασικές ιδέες. Αυτό βοηθάει στο να κατευθυνθεί σωστά η ανάγνωση του παιδιού.
- Τα συμφραζόμενα είναι όσο το δυνατόν σαφέστερα: η μορφή, η εικονογράφηση, η

κατάσταση της ανάγνωσης, το αντικείμενό της, κλπ. Γι' αυτό συνιστούμε η ανάγνωση να προετοιμάζεται πάντα, να ορίζεται ο σκοπός της, να ρίχνουν τα παιδιά μια ματιά στο κείμενο, να σχολιάζονται οι εικόνες, κλπ.

γ) Η στάση του παιδιού είναι όσο το δυνατόν ενεργητικότερη: πρέπει να διατυπώνει ερωτήσεις, να προβλέπει τις πιθανότητες, τις λέξεις που έπονται, τις ιδέες και τα γεγονότα που θα ακολουθήσουν, κλπ.

δ) Η ποιότητα, η ταχύτητα και ο αυτοματισμός στην αποκρυπτογράφηση είναι μεγαλύτερα.

Εντοπισμός και διόρθωση των λαθών κατά την ανάγνωση

Όπως και σε οποιοδήποτε γνωστικό πρόβλημα, το θεμελιώδες στην ανάγνωση είναι ο καταρχήν εντοπισμός του προβλήματος.

Συχνά, τα παιδιά και οι ενήλικες κάνουν λάθη, όταν διαβάζουμε. Λάθη αποκρυπτογράφησης και κατανόησης. Δεν έχουν όλα την ίδια σημασία. Μερικά εμποδίζουν τη σωστή κατανόηση του κειμένου, ενώ άλλα καθόλου και μπορούμε να τα αγνοήσουμε.

Τα λάθη που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου πρέπει να εντοπιστούν και να αναγνωριστούν γρήγορα, αλλιώς θα προκαλέσουν παρανοήσεις.

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να εντοπίζουν τα λάθη. Όταν διαβάζουν μεγαλόφωνα στιγμή κατά την οποία μπορούμε να παρακολουθήσουμε την πορεία της ανάγνωσής τους— πρέπει να τα διακόπτουμε, αλλά όχι πάντα: μόνον όταν το λάθος είναι άξιο λόγου. Η διακοπή από μόνη της θα πρέπει να αρκεί, ώστε να εντοπίσουν το λάθος που έκαναν. Δεν είναι σκόπιμο να τους δώσει τη σωστή λύση είτε ο εκπαιδευτικός είτε κάποιος από τους συμμαθητές. Πρέπει να τη βρουν μόνοι τους.

Επιπλέον, τα λάθη μαρτυρούν, σχεδόν πάντα, μια λανθασμένη διαδικασία. Μια διαδικασία που αφορά την αποκρυπτογράφηση: για παράδειγμα, να παρασυρθεί κανείς από τα πρώτα γράμματα και να συναγάγει την κατάληξη της λέξης: αυτό μπορεί να αλλοιώσει το γένος, τον αριθμό, το ρηματικό χρόνο, τη συμφωνία (αριθμού, πτώσης, γένους...), κλπ. Ή να γίνουν λάθη, επειδή δεν προβλέπεται συνολικά η λέξη, αλλά αναλύεται γράμμα προς γράμμα, γεγονός που δυσχεραίνει την κατανόηση του νοήματός της.

Μπορεί επίσης να πρόκειται για λάθη κατανόησης. Ένα από αυτά έγκειται στην εξαγωγή συμπεράσματος για το νόημα μιας λέξης με βάση ό,τι προηγείται αλλά όχι και ό,τι ακολουθεί, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

Ένα κείμενο με θέμα τα σύγχρονα αλιευτικά σκάφη, λέει:

“els avenços tècnics permeten *romandre* els vaixells de pesca molt de temps a la mar...” (“η τεχνική πρόοδος επιτρέπει στα αλιευτικά να *παραμένουν* για πολύ καιρό στη θάλασσα...”).

Η λέξη *ROMANDRE* δεν είναι τρέχουσα στα καταλανικά, γι' αυτό και η δασκάλα ρωτάει τι σημαίνει. Ένα παιδί απαντά: “να περιμένουν μια καλή ψαριά”. Όταν η δασκάλα ρωτάει πώς το συμπεραίνει, το παιδί επαναλαμβάνει το πρώτο μέρος της φράσης “η τεχνική πρόοδος επιτρέπει στα αλιευτικά να *περιμένουν* μια καλή ψαριά”. Δεν έλαβε υπόψη του το δεύτερο μέρος της φράσης.

Αν, αντί να αποσαφηνίσουμε το λάθος, δώσουμε έτοιμη τη σωστή λύση ή περάσουμε σε άλλο μαθητή μέχρι να τη βρούμε, η διαδικασία η οποία δημιουργήσει το λάθος θα παραμείνει άθικτη και θα εξακολουθήσει να προκαλεί πλάνες. Η ανάλυση της αιτίας του λάθους μπορεί να απαιτεί περισσότερο χρόνο, αλλά είναι μια πολύτιμη δραστηριότητα στην τάξη, που βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

4° Ανακεφαλαίωση

Όταν τελειώνει η ανάγνωση, είναι χρήσιμο να ανακεφαλαιώνουμε, να επεξεργαζόμαστε, δηλαδή, μια ολική αναπαράσταση του κειμένου ως συμπέρασμα αυτού που διαβάστηκε και κατανοήθηκε.

Όπως είδαμε, στα μεγάλα κείμενα, η ανακεφαλαίωση αποτελεί μέρος της ίδιας της ανάγνωσης. Σε αναγνώσεις που διασπώνται, καταλαμβάνοντας περισσότερες από μια ώρες μαθήματος, η ανακεφαλαίωση στην αρχή κάθε μαθήματος είναι θεμελιώδης για την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων.

Όταν, μετά την ανάγνωση, ζητούμε από τους μαθητές να ανασυνθέσουν ό,τι διαβάστηκε —π.χ. ένα παραμύθι— η δραστηριότητα αυτή μπορεί να αποτελέσει μια αξιολόγηση για το τι κατανοήθηκε, για τη μνήμη του καθενός, κλπ. Αλλά, επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει και μια εκπληκτική εργασία οικοδόμησης ενός κειμένου που να έχει τα χαρακτηριστικά του γραπτού που διαβάστηκε. Το παιδί που γνωρίζει καλά το παραμύθι, όταν το ανασυνθέτει προφορικά, ενσωματώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε γραπτό κείμενο: τις παραδοσιακές φόρμουλες (“μία φορά κι έναν καιρό...”), τις εντυπωσιακές λογοτεχνικές εκφράσεις, την πλήρη διαδοχή των γεγονότων, το τέλος, τις λεπτομέρειες, κλπ.

Επομένως, είναι κι αυτή μια καλή δραστηριότητα οικοδόμησης κειμένων, η οποία διδάσκει τα παιδιά όχι μόνο να μαθαίνουν να κατανοούν ό,τι διαβάζουν, αλλά και να συντάσσουν και να γράφουν.

Η ανακεφαλαίωση στο τέλος της ανάγνωσης είναι μια συχνή δραστηριότητα στο σχολείο και άρα δε χρειάζεται να επεκταθούμε περισσότερο. Εμείς θα επιμείνουμε απλώς σε ορισμένες πλευρές:

- Την ανακεφαλαίωση πρέπει να την επεξεργάζονται οι ίδιοι οι μαθητές κι όχι ο εκπαιδευτικός. Τα στοιχεία που προκύπτουν πρέπει να συζητούνται και να επανεξετάζονται από τους ίδιους τους μαθητές, στην πορεία μιας συζήτησης με τη συμμετοχή όλων.
- Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί την ανακεφαλαίωση μέσω ερωτήσεων: είτε κάνοντας τις ίδιες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο προσχέδιο ανάγνωσης ή άλλες, καινούριες, που προέκυψαν στο μεταξύ.
- Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γράφει στον πίνακα, μπροστά στα παιδιά, όσα θυμούνται ως ανακεφαλαίωση αυτού που διάβασαν.

Αν η ανακεφαλαίωση είναι πάντα σημαντική, η διεύρυνση της ανάγνωσης για μεταγενέστερες εργασίες είναι απαραίτητη: το ξαναγράψιμο του κειμένου, ο σχολιασμός, η περίληψή του, κλπ. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ανακεφαλαίωση χρησιμεύει ως προκαταρκτικό κείμενο για την επόμενη δραστηριότητα.

5° Διεύρυνση της ανάγνωσης

Στη ζωή, τις περισσότερες φορές, αρκεί να διαβάζουμε (εκτός κι αν πρέπει να προετοιμαστούμε για ένα διαγώνισμα ή να εκτελέσουμε μια εργασία, ακολουθώντας τις οδηγίες). Η ανάγνωση μιας εφημερίδας, ενός λογοτεχνικού έργου, ενός βιβλίου, ενός περιοδικού, κλπ. αιτιολογούνται από μόνες τους, χωρίς να χρειάζεται η εκπόνηση μεταγενέστερων εργασιών.

Στο σχολείο, σχεδόν πάντα, η ανάγνωση αποτελεί τον προθάλαμο για εργασίες που πρόκειται να ακολουθήσουν. Αυτό συχνά σημαίνει μια σημαντική διαστρέβλωση. Ο καλύτερος τρόπος για να γίνει βαρετό ένα υπέροχο κείμενο είναι να υποχρεώσουμε τους μαθητές να κάνουν “μια εργασία” πάνω σ’ αυτό. Πρέπει να προσέχουμε πολύ ποια εργασία θα ακολουθήσει την ανάγνωση, ώστε να αποφύγουμε αυτό το ολέθριο αποτέλεσμα.

Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Έχουμε ήδη εκφράσει το σκεπτικισμό μας για τις συνήθεις ερωτήσεις που εμφανίζονται στα βιβλία με κείμενα: ερωτήσεις οι οποίες υποτίθεται ότι γίνονται για να αξιολογήσουν την “κατανόηση”. Συχνά, απλώς αξιολογούν τη μνήμη, τη δεξιότητα εντοπισμού και αντιγραφής, κλπ.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένα κριτήρια για την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να στρέφεται η δραστηριότητα αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου:

1. Η αξιολόγηση πρέπει να αναφέρεται στους στόχους και το σκοπό της ανάγνωσης, που πρέπει να έχουν συμφωνηθεί από πριν. Πρέπει, δηλαδή, να αντιστοιχεί με τις ερωτήσεις του προσχεδίου ανάγνωσης.
2. Είναι προτιμότερο να διατυπώνονται ερωτήσεις που να διεγείρουν τη σκέψη και τη μάθηση διαδικασιών, χρήσιμων για τη βελτίωση της κατανόησης. Για παράδειγμα:
 - Εξαγωγή του νοήματος μιας λέξης από τα συμφραζόμενα, πριν ζητηθεί η συνδρομή λεξικού. Επιλογή εκείνων των αγνώστων λέξεων που είναι πραγματικά σημαντικές για την ολική κατανόηση του κειμένου.
 - Ικανότητα επαγωγών: εξαγωγής, δηλαδή, πληροφοριών που δεν αναφέρονται ρητά στο κείμενο αλλά που μπορούν να συναχθούν από ορισμένα στοιχεία του (π.χ. από την περιγραφή των ρούχων να συνάγεται η εποχή του έτους ή η κατά προσέγγιση χρονολογία, κλπ.). Γιατί ο πρωταγωνιστής έκανε...;
 - Εντοπισμός των σημαντικότερων στοιχείων του κειμένου, των βασικών ιδεών, των ουσιαστικότερων γεγονότων...
 - Η πρόταση τίτλων για ένα κείμενο αποτελεί έναν καλό τρόπο για να επιβεβαιωθεί αν έχει γίνει κατανοητή η κεντρική ιδέα.
 - Η επιλογή της καλύτερης περίληψης είναι μια δραστηριότητα που έχει ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της κατανόησης. Επίσης, διδάσκει πώς να γίνονται οι περιλήψεις.

Άλλες δραστηριότητες διεύρυνσης σχολιάζονται στην πρόταση δραστηριοτήτων (περίληψη, ανασύνθεση κειμένου, κλπ.).

ΤΥΠΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό

Η δραστηριότητα αυτή σχολιάστηκε σε σχέση με το κομμάτι “Σχέσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου”.

Εκτός από αυτά, η ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό χρησιμεύει ως πρότυπο για το μαθητή σε ό,τι αφορά τον τρόπο ανάγνωσης, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός κάνει σαφές τι σκέφτεται πριν, στη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

Ανάγνωση που γίνεται σιωπηλά ή μεγαλόφωνα

Η ανάγνωση είναι μια προσωπική δραστηριότητα που συνδυάζει τη σκέψη με το κείμενο. Οι στρατηγικές και οι διαδικασίες μιας ανάγνωσης που να έχει νόημα απαιτούν μια σιωπηλή, εσωτερική ανάγνωση. Μόνον έτοι μπορούμε να συγκεντρωθούμε στο έργο της κατανόησης του κειμένου.

Βέβαια, στη σιωπηλή ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει την πορεία που πραγματοποιεί το παιδί παρά μόνο μέσω των αποτελεσμάτων της: του βαθμού κατανόησης, δηλαδή, που έχει επιτύχει. Αλλά αυτό είναι το σημαντικότερο!

Στη μεγαλόφωνη ανάγνωση —που τόσο συχνή είναι στα σχολεία μας— τονίζονται οι δευτερεύουσες πλευρές της ανάγνωσης: η απαγγελία, η ταχύτητα, η ένταση της φωνής, τα λάθη αποκρυπτογράφησης, κλπ. Έτσι, στην ανάγνωση που γίνεται μεγαλόφωνα, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές μικρούς και σχεδόν άπειρους, η κατανόηση αυτού που διαβάζεται περιορίζεται εμφανώς.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση έχει νόημα, όταν γίνεται με αποδέκτη κάποιον: ο εκπαιδευτικός που διαβάζει στους μαθητές του, κάποιος που απαγγέλλει ένα ποίημα, ένας μαθητής που διαβάζει στους υπόλοιπους ό,τι έγραψε.

Αντίθετα, δεν έχει νόημα να διαβάζει ένας μαθητής με το δικό του ύφος αυτό που όλοι είναι σε θέση να διαβάσουν στο βιβλίο τους, ο καθένας με το ρυθμό του.

Η συλλογική, μεγαλόφωνη ανάγνωση — όλοι μαζί και ταυτόχρονα— στερείται κάθε νοήματος, εκτός κι αν πρόκειται για χορωδία.

Παρ’ όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις που είναι αναγκαίο να ζητάμε από τα παιδιά να διαβάζουν μεγαλόφωνα: όταν κάνουν σφάλματα ερμηνείας ή δεν κατανοούν ένα κείμενο, χρειάζεται να τους ζητήσουμε να διαβάσουν μεγαλόφωνα, ώστε να ανακαλύψουν πού βρίσκεται το λάθος και γιατί γίνεται, να το αναλύσουν και να υποδείξουν τρόπους διόρθωσής του. Ή επίσης, περιστασιακά, για να αξιολογήσουμε τη δεξιότητα του μαθητή σε θέματα αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής ταχύτητας, τονισμού, απαγγελίας, κλπ.

Ανάγνωση κειμένων ελλιπών, με κενά...

Αν και στην καθημερινότητά μας σχεδόν ποτέ δε συναντούμε ελλιπή κείμενα (εκτός κι αν πρόκειται για παιχνίδι), η πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας στο σχολείο

έχει αξία, επειδή διδάσκει στρατηγικές πρόβλεψης και δημιουργεί στους μαθητές αναγνωστικές συνήθειες βασισμένες στην αλληλεπίδραση.

Τα κενά πρέπει να βρίσκονται σε σημεία που να έχουν νόημα και να μπορούν να συναχθούν από τα προηγούμενα συμφραζόμενα. Μπορούμε να καλύψουμε μερικές λέξεις στο κείμενο που διαβάζει ένα παιδί, και να του ζητήσουμε να τις συναγάγει. Στη συνέχεια, θα ελέγξει αν τις συνήγαγε σωστά και, αν όχι, θα πρέπει να δει αν η γραμμένη λέξη έχει την ίδια έννοια με τη λέξη που υπέθεσε. Σε περίπτωση που έχει κάνει λάθος, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί τι ήταν αυτό που οδήγησε στο λάθος και να ξαναγίνει η ανάλυση αυτού που είχε διαβάσει προηγουμένως, έτσι ώστε να καταλάβει τη λέξη που δε βρήκε.

Όταν πρόκειται για μαθητή με περιορισμένη εμπειρία, που επομένως εμφανίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, το νόημα της ανάγνωσης το δίνει ο εκπαιδευτικός ή ο ενήλικας που διαβάζει ένα κείμενο: σταματάει πότε-πότε, για να επιτρέψει στο παιδί να διαβάσει μια συγκεκριμένη, ευκολονόητη λέξη και ψάχνει μαζί του την έννοιά της. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής δε θα μπορούσε να κατανοήσει μόνος του το νόημα ενός ολόκληρου κειμένου, γεγονός που αιτιολογεί τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Στα επόμενα στάδια της σχολικής πορείας, η ανάγνωση κειμένων όπου παραλείπονται λέξεις, φράσεις ή μεγαλύτερα κομμάτια της αφήγησης (όπως, π.χ. το τέλος) απαιτεί από το μαθητή να χρησιμοποιήσει τα άμεσα συμφραζόμενα, ώστε να προβλέψει και να διατυπώσει υποθέσεις για ό,τι λείπει: μια εργασία που είναι θεμελιώδης σε οποιαδήποτε ανάγνωση.

Αυτή η δραστηριότητα διευκολύνεται, όποτε αυτό είναι δυνατόν, όταν του παρέχουμε την ευχέρεια να επιλέξει την κατάλληλη λέξη (ή φράση), ανάμεσα από διάφορες πιθανές λέξεις (ή φράσεις).

Ανασύνθεση κειμένων που έχουν κατατμηθεί και ανακατευτεί

Η ανασύνθεση κειμένων, που δίνονται στο μαθητή ανακατεμένα, αποτελεί μια πολύπλοκη δραστηριότητα ανάγνωσης (και γραφής χωρίς κωδικοποίηση).

Μπορεί να συνίσταται στον τίτλο ενός παραμυθιού, στο κείμενο ενός γνωστού τραγουδιού ή στο κείμενο μιας είδσης γνωστής στους μαθητές.

Συχνά, ένα κείμενο προσφέρει περισσότερες από μια δυνατότητες ανασύνθεσής του, γεγονός που προκαλεί ποικιλία απαντήσεων και συλλογική συζήτηση. Ή μπορεί, κατά την ανασύνθεσή του, να εντοπιστούν λάθη που να δείχνουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν σε διαφορετικό βαθμό τους τυπογραφικούς, γραμματικούς, συντακτικούς ή σημασιολογικούς δείκτες. Η ανάλυση των λαθών αυτών επιτρέπει τη μάθηση νέων στρατηγικών.

Οι δυσκολίες μιας εργασίας ανασύνθεσης ενός κειμένου ποικίλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Απ' τη μια εξαρτώνται από το αν το κείμενο που δίνεται στα παιδιά, τους είναι λίγο-πολύ γνωστό, κι από την άλλη, από τον τρόπο που έχουμε χρησιμοποιήσει για να κατατμήσουμε το κείμενο. Ένα κείμενο ανασυντίθεται ευκολότερα, αν το έχουμε κατατμήσει σε παραγράφους, παρά αν έχουμε απομονώσει φράσεις.

Αναμφίβολα όμως, το δυσκολότερο έργο είναι η ανασύνθεση φράσεων από απομονωμένες λέξεις, εκτός αν τα παιδιά έχουν απομνημονεύσει από πριν άριστα τη φράση.

Συσχετισμός ή ταξινόμηση διαφορετικών κειμένων

Μπορούμε να συσχετίσουμε ονόματα ζώων, αντικειμένων ή προσώπων, με την περιγραφή τους· ορισμούς λέξεων, με την κατάλληλη λέξη· σύντομες ειδήσεις που είτε έχουν επικεφαλίδα είτε είναι απλώς ενσωματωμένες μέσα σε μια εφημερίδα· διαφημιστικά κείμενα με τον λογότυπο· εκφωνήσεις προβλημάτων αριθμητικής με τη λύση τους· λίστες ζώων ή αντικειμένων που έχουν μελετήσει τα παιδιά, με τις ομάδες λέξεων που μας ενδιαφέρει να κατηγοριοποιήσουμε (για παράδειγμα: πουλιά, ερπετά, έντομα, θηλαστικά...).

Όλα τα παραπάνω είναι δραστηριότητες ανάγνωσης που απαιτούν ακριβή κατανόηση και αιτιολογούνται, επιπλέον, από την ανάγκη να μάθουν τα παιδιά ορισμούς, ταξινομήσεις, κλπ.

Περίληψη και εντοπισμός της κεντρικής ιδέας

Πρόκειται για μια εργασία που είναι ουσιαστική για την κατανόηση και τη διεύρυνση της δραστηριότητας της ανάγνωσης. Αφορά οποιοδήποτε κείμενο, αλλά είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στα κείμενα παρουσίασης.

Η πολυπλοκότητα της εργασίας της περίληψης είναι πολύ μεγάλη, παρότι εξαρτάται και από την πολυπλοκότητα του εκάστοτε κειμένου. Άλλωστε, υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία αφιερωμένη στο θέμα αυτό.

Η περίληψη περιλαμβάνει διάφορες εργασίες: εκτίμηση τίτλων και υποτίτλων, ορισμό του θέματος, υπογράμμιση, πραγματοποίηση σχεδιαγραμμάτων, συνοπτικούς πίνακες, προσχέδια, πίνακες με διαφόρων τύπων ομαδοποιήσεις λέξεων...

Μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να συζητηθούν οι βασικές ιδέες. Τα παιδιά έχουν πολύ ιδιαίτερες απόψεις γι' αυτό. Εύκολα θεωρούν ότι η κεντρική ιδέα είναι ένας αριθμός ή μια δύσκολη λέξη. Ή η ιστορία που χρησιμεύει ως επεξήγηση της κεντρικής ιδέας. Ή η πρώτη γραμμή μιας οποιασδήποτε παραγράφου, κλπ. Η συζήτηση με τα παιδιά για τα κριτήρια που χρησιμοποιούν, ώστε να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα, έχει μεγάλη αξία ως στρατηγική μάθησης.

Ένας καλός τρόπος για να εντοπιστούν οι βασικές ιδέες ή να γίνει μια σωστή περίληψη, είναι η διατύπωση ερωτήσεων που μπορούν να απαντηθούν με βάση το κείμενο. Μπορεί να το κάνει ο εκπαιδευτικός (ευκολότερο) ή τα ίδια τα παιδιά (μεγαλύτερη γνωστική αξία). Με την ευκαιρία, θα μάθουν να απαντούν σωστά στα διαγωνίσματα, να διαφοροποιούν σωστά το "τι" και το "γιατί;", το "πώς;" και το "πότε;".

Μπορεί να γίνει η επεξεργασία μιας περίληψης ή ενός προσχεδίου ή ενός συνοπτικού πίνακα... Φυσικά, το κύριο έργο θα το αναλάβει ο εκπαιδευτικός, αλλά αυτό βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν, να βλέπουν υποδείγματα, να ανακαλύπτουν ποιος είναι ο ευκολότερος τρόπος για να θυμούνται καλύτερα, κλπ. Κι έπειτα, μπορούν να ανασυνθέσουν το κείμενο.

Δραστηριότητες σε βιβλιοθήκες και αγάπη για την ανάγνωση

Ούτε εδώ μπορούμε να επεκταθούμε στην περιγραφή των πολλαπλών δραστηριοτήτων αυτού του είδους που μπορούν να γίνουν στο σχολείο και για τις οποίες έχουν, επίσης, κατατεθεί πολλές εμπειρίες και δημοσιεύσεις.

Αρκεί απλώς να σημειώσουμε ότι έχουν μεγάλη αξία από πολύ μικρή ηλικία. Εκτός από την τακτική χρήση της βιβλιοθήκης του σχολείου, της γειτονιάς, κλπ. κάθε τάξη οφείλει να έχει μέσα στην αίθουσα μια βιβλιοθήκη φροντισμένη, με πολλά και επιλεγμένα βιβλία. Τα παιδιά μπορούν να φέρνουν βιβλία από το σπίτι τους ή βιβλία που τους συνιστά ο εκπαιδευτικός, σε γιορτές όπως των Χριστουγέννων, της Μέρας του Βιβλίου, κλπ. Τα βιβλία πρέπει να χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες της τάξης. Από την πρώτη μέρα του σχολείου, τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κοιτούν, να διαβάζουν, να σχολιάζουν και να συζητούν για βιβλία κάθε είδους.

Με την ευκαιρία, να υπενθυμίσουμε ότι όσο λιγότερα είναι τα ερεθίσματα για ανάγνωση που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη πρέπει να είναι η προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο για να ανυποστηρίξει την κατάσταση και να παρέχει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ευκαιριών, ώστε τα παιδιά να *απολαμβάνουν* την ανάγνωση.

Η “υποχρέωση” να κοιτούν ή να διαβάζουν —σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση— ένα βιβλίο, πρέπει τουλάχιστον να εξισορροπείται από το γεγονός ότι ο στόχος είναι να περνούν καλά και να μάθουν να αγαπούν τα βιβλία. Το έργο της επιβεβαίωσης ότι όντως τα έχουν διαβάσει πρέπει να είναι ανάλαφρο, απλό και ευχάριστο, χωρίς να προκαλεί κούραση ή πλήξη.

Όσο για το ενδιαφέρον των παιδιών για βιβλία τρόμου ή χαμηλής ποιότητας, ας υπενθυμίσουμε ότι μόνο η θετική επαφή με την ποιοτική λογοτεχνία θα νικήσει τη σκουπιδο-λογοτεχνία. Και δεν πρέπει ποτέ να περιορίζουμε προς τα πάνω το επίπεδο και την ποιότητα των βιβλίων στα οποία έχουν πρόσβαση τα παιδιά. Τίποτα δεν εμποδίζει να εμφανίζονται σε τάξεις για παιδιά από 3 έως 8 ετών, κλασικοί συγγραφείς, βιβλία με προσεγμένο δέσιμο, επιμελημένες εικονογραφήσεις, κλπ.

Δραστηριότητες αρχειοθέτησης και ταξινόμησης κειμένων

Στο σχολείο υπάρχουν πολλές δραστηριότητες αρχειοθέτησης που είναι πολύ χρήσιμες για την εκμάθηση της αλφαβήτου, διαδικασιών εντοπισμού, καταχώρησης, ταύτισης, ταξινόμησης λέξεων, κλπ. Όπως υπάρχουν και διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης: κατά το όνομα του συγγραφέα, κατά το θέμα ή το περιεχόμενο, κατά την ημερομηνία, κατά τη συλλογή...

Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν τα ντοσιέ όπου φυλάνε τις σχολικές τους εργασίες, να ετοιμάσουν τα λευκώματα με τις σχολικές εργασίες στο τέλος κάθε τριμήνου, να οργανώσουν θεματικά ντοσιέ, να αρχειοθετήσουν τα βιβλία της βιβλιοθήκης, να τακτοποιήσουν περιοδικά, εφημερίδες, έντυπα, καταλόγους, καρτ-ποστάλ ή γράμματα που έχουν λάβει.

ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

- *Ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό*
Ολική κατανόηση του κειμένου που διαβάστηκε.
Συγκράτηση, στη μνήμη, της υπόθεσης, του κεντρικού θέματος του κειμένου που διαβάστηκε, κλπ.
Διαρκής προσοχή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.
- *Ανάγνωση που γίνεται σιωπηλά ή μεγαλόφωνα*
Επίπεδα ερμηνείας ή ανάγνωσης κειμένων.
Αναγνωστικές δεξιότητες (ταχύτητα, τονισμός...)
Κατανόηση του κειμένου.
Ταύτιση λαθών, αμφιβολιών και δυσκολιών.
Προσαρμογή σε συνθήκες ανάγνωσης, όπου συμμετέχουν όλοι.
- *Ανάγνωση κειμένων ελλιπών, με κενά...*
Επίπεδα ερμηνείας ή ανάγνωσης κειμένων.
Στρατηγικές πρόβλεψης του περιεχομένου.
Επαλήθευση των αποφάσεων που λαμβάνονται.
Χρήση βοηθημάτων για την αποτελεσματική επίλυση των αμφιβολιών.
Αιτιολόγηση των αποφάσεων.
Ολική κατανόηση του κειμένου.
- *Ανασύνθεση κειμένων που έχουν κατατμηθεί και ανακατευτεί*
Συντακτική και εννοιολογική συνοχή ανάμεσα στα διάφορα τμήματα του κειμένου.
Τύπος δεικτών που καθοδηγούν την πορεία αναδιοργάνωσης του κειμένου.
Στρατηγικές πρόβλεψης του νοήματος του κειμένου με βάση τα αποσπάσματα που διαβάστηκαν.
Βοηθήματα για μια αποτελεσματική διόρθωση (αναδιατύπωση) των λανθασμένων υποθέσεων.
- *Συσχετισμός ή ταξινόμηση διαφορετικών κειμένων*
Επίπεδα ερμηνείας ή ανάγνωσης των κειμένων.
Κριτήρια που διέπουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται.
- *Περίληψη και εντοπισμός της κεντρικής ιδέας*
Χρήση τυπογραφικών δεικτών που προβάλλουν και τονίζουν ιδέες.
Εκτίμηση τίτλων και υπότιτλων...
Προσωπικά κριτήρια απόδοσης οπικαιότητας σε στοιχεία του κειμένου.
Επιλογή των τμημάτων του κειμένου που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία.
Διαδικασίες περίληψης: συνάρθρωση των διάφορων ιδεών που τονίζονται.

- *Δραστηριότητες σε βιβλιοθήκες και αγάπη για την ανάγνωση*
Προσωπικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην επιλογή των κειμένων που πρόκειται να διαβαστούν.
Βοηθήματα για την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με θέματα που μελετήθηκαν.
Καταχώρηση των κειμένων που επιλέχθηκαν, σύντομες περιγραφές, δελτία για τα κείμενα που διαβάστηκαν, κλπ.
- *Δραστηριότητες αρχειοθέτησης και ταξινόμησης κειμένων*
Προσαρμογή στα συμφωνημένα κριτήρια για την ταξινόμηση και την αρχειοθέτηση κειμένων.

Ανασύνθεση ενός
ρητού κατατμημέ-
νου σε λέξεις
(4 ετών)
(Αναφέρεται στη
συνήθεια φαγητού
την Τσικνοπέμπτη)

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

DIJOUS	GRAS
BOTIFARRA	FINS
EL	NAS

DIJOUS GRAS
BOTIFARRA FINS
EL NAS

EL LLEO I EL RATOLI

-Si us plau, senyor lleó! Deixeu-me anar.

Un ratolí petit petitó vivia en un cau tot fosc.

Si mai em necessiteu, crideu-me.

El lleó aixecà la pota i atrapà el ratolí amb les seves urpes!

—Moltes gràcies, ratolinet!

El ratolí trobà el pobre lleó a dins d'una xarxa molt gruixuda.

—Corre, senyor lleó, prova ara de sortir

I aquella nit van fer-se dos amics, el lleó i el ratolí.

El ratolí rosega totes les cordes.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΦΡΑΣΕΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ

ΤΟ ΛΙΟΝΤΑΡΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΙ: Σας παρακαλώ, κύριε Λιοντάρι! Αφήστε με να φύγω. / Ένα ποντίκι μικρό, μικρούλι, ζούσε σε μια πολύ σκοτεινή φωλιά. / Αν καμιά φορά με χρειαστείτε, φωνάξτε με. / Το λιοντάρι σήκωσε το πόδι του κι άρπαξε το ποντίκι με τα νύχια του! / — Ευχαριστώ πολύ, ποντικάκι! / Το ποντίκι συνάντησε το καπμένο το λιοντάρι μέσα σ' ένα πολύ χοντρό δίχτυ. / — Τρέξτε, κύριε Λιοντάρι, προσπαθήστε να βγείτε τώρα. / Κι εκείνη τη νύχτα το λιοντάρι και το ποντίκι έγιναν φίλοι. / Το ποντίκι ροκανίζει όλα τα σκοινιά.

Ανασύνθεση ενός
παραμυθιού από
ανάκατεμένες φρά-
σεις (6 ετών)

Σύνδεση τίτλων
κινηματογραφι-
κών ταινιών με
την εξήγηση
της υπόθεσής
τους (7 ετών)

Ellas dan el golpe.

La bella y la bestia.

Ciudadano Bob Roberts.

Solo en casa 2: Perdido en Nueva
York.

Freddie, agent 07.

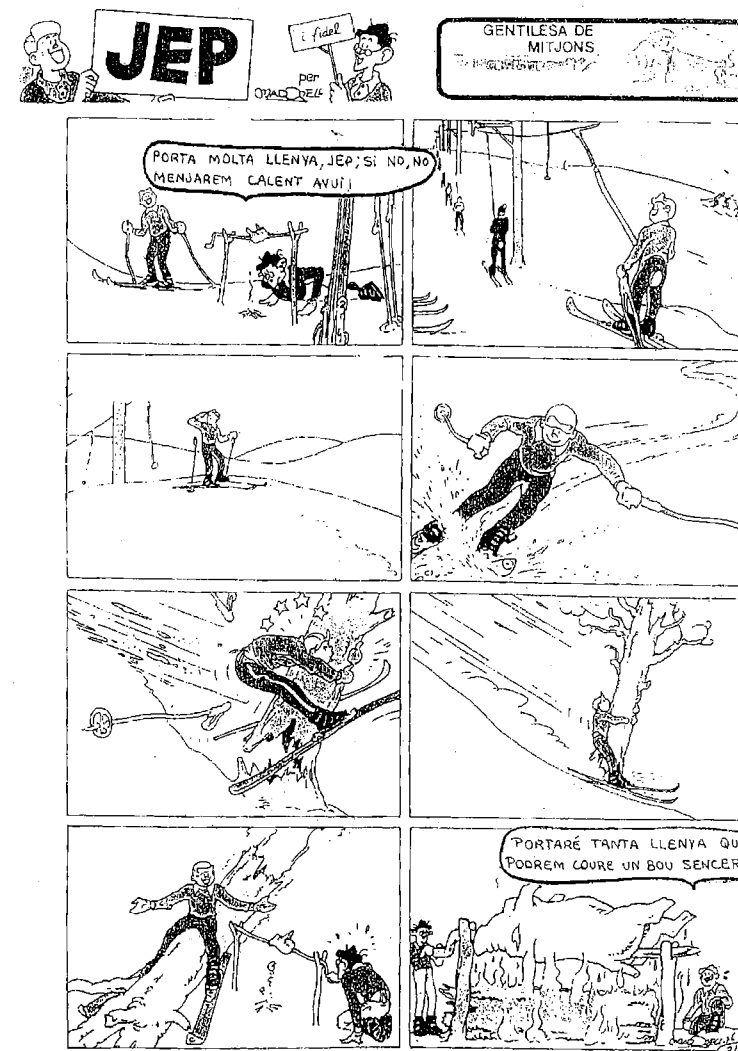
Els McCallister es preparen per
anar de vacances a Florida. En arribar
a l'aeroport, el petit Kevin es despi-
ta i agafa un avió cap a Nova York.
Allà tornarà a trobar els dos lladres
que l'any anterior van entrar a cada
seva.

El 1943,
el beisbol va estar a punt de desa-
parèixer dels Estats Units, ja que els
seus millors jugadors van haver d'a-
llistar-se a l'exèrcit. Però un grup de
dones del Mig Oest van decidir crear
la lliga professional femenina de beis-
bol.

L'agent Freddie és una gra-
nota que lluita contra els impulsors
d'un complot per destruir els edificis
més famosos de la Gran Bretanya. H:

Aquesta
història transcorre en un poblet
francès a finals del segle XVIII, i té
com a protagonistes una noia que
aconsegueix evadir-se de la vida pro-
vinciana i familiar llegint molts llibres,
Belle, i una estranya bèstia que viu en
un castell d'objectes animats.

L'any 1990, un
cantant folk es presenta com a candi-
dat al Senat dels Estats Units. En la
seva gira per l'Estat de Pennsilvània,
Bob Roberts advoca per la recupera-
ció dels valors destruïts per la toleràn-
cia i la ingenuïtat política dels anys
60.



Αντιστοίχιση των
εικόνων ενός κόμιξ
με το κείμενό τους
(7 ετών)

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Διάλογος ανάμεσα στο ζευγάρι των μαθητριών που πραγματοποιεί τη δραστηριό-
τητα, με αφορμή ένα λάθος της μιας μαθήτριας:

Η Μιρέια έχει τοποθετήσει τη φράση "ΘΑ ΦΕΡΩ ΤΟΣΑ ΚΟΥΤΣΟΥΡΑ, ΠΟΥ
ΘΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΜΕ ΝΑ ΨΗΣΟΥΜΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΒΟΔΙ". Η Μαρία, η συμ-
μαθήτριά της, λέει:

— Όχι, δεν είναι έτσι. Διάβασε, διάβασε τι λέει! Λέει: "θα φέρω, θα φέρω", όχι
"έφερα". Βλέπεις; Αυτός του λέει να φέρει πολλά κούτσουρα κι ο άλλος του απα-
ντάει "Θα φέρω όσα κούτσουρα..."

[Παρατηρήστε πώς το ζευγάρι διορθώνει ένα λάθος στην ανάγνωση, που ξεκινάει
από μια λανθασμένη σκέψη μορφοσυντακτικού τύπου —το χρόνο του ρήματος— η
οποία επηρεάζει το νόημα του κειμένου].

Τα κείμενα ως βασική μονάδα του γραπτού λόγου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΚΕΙΜ: ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

1. Το κείμενο ως βασική μονάδα του γραπτού λόγου, έτσι όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνία. Διαφορετικότητα των γραπτών κειμένων.
2. Τυπολογίες κειμένων. Χρήση του κριτηρίου της πρόθεσης της ανάγνωσης και της γραφής, ως οργανωτικό στοιχείο της τυπολογίας των κειμένων.
3. Δομή, χαρακτηριστικά και διαφοροποιητικά γνωρίσματα των τύπων κειμένων με τη μεγαλύτερη διάδοση στην κοινωνία και τη σχολική δουλειά:
 - 3.1 Στόχος και σκοπός (χειρισμός δεδομένων, πληροφορίες, ευχαρίστηση, μελέτη).
 - 3.2 Ειδική λειτουργία του κάθε κειμένου.
 - 3.3 Υποδείγματα κειμένων που υπάρχουν στην κοινωνική πραγματικότητα.
 - 3.4 Συγκεκριμένα περιεχόμενα του κάθε κειμένου.
 - 3.5 Μορφή και γραφικό υλικό του κειμένου.
 - 3.6 Γραμματική του κειμένου (μορφολογική σύνταξη, λεξιλόγιο, μακροδομή...)

Διαδικασίες

ΚΕΙΜ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΙΔΙΑΖΟΥΝ ΣΤΟΝ ΤΥΠΟ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ.

1. Ειδικές διαδικασίες γραφής σύμφωνα με το σκοπό και τα χαρακτηριστικά του κειμένου:
 - 1.1 Απαριθμητικά κείμενα
 - 1.2 Ενημερωτικά κείμενα
 - 1.3 Λογοτεχνικά κείμενα
 - 1.4 Κείμενα παρουσίασης
 - 1.5 Κείμενα με οδηγίες χρήσης
2. Ειδικές διαδικασίες ανάγνωσης σε σχέση με τον τύπο του κειμένου και το στόχο της ανάγνωσης:
 - 2.1 Για τον εντοπισμό και το χειρισμό δεδομένων σε απαριθμητικά κείμενα.
 - 2.2 Για την ταύτιση του θέματος και των χαρακτηριστικότερων γνωρισμάτων του γραπτού σε κείμενα γενικής πληροφόρησης.
 - 2.3 Για την αισθητική ευαισθητοποίηση και την αναψυχή σε λογοτεχνικά κείμενα.
 - 2.4 Για τη μάθηση και τη μελέτη σε κείμενα παρουσίασης: θέμα, κεντρική ιδέα, περίληψη του κειμένου, σχέση μεταξύ των μερών του κειμένου (διάγραμμα), ειδικό λεξιλόγιο, κλπ.
 - 2.5 Για την πραγματοποίηση απλών εργασιών, σύμφωνα με τις οδηγίες ενός κειμένου με οδηγίες χρήσης.

Στάσεις

ΚΕΙΜ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ.

1. Εκτίμηση της γραπτής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας που προσαρμόζεται σε διαφορετικούς σκοπούς και καταστάσεις.
2. Επίδειξη σεβασμού και προσοχής στη διαφορετικότητα των κειμένων. Επίδειξη σεβασμού και προσοχής έτσι ώστε τα κείμενα να προσαρμόζονται στην επιδίωξη της ανάγνωσης και της γραφής, στην κατάσταση, στα συμφραζόμενα και στους άλλους όρους της γραφής και της ανάγνωσης.
3. Ακρίβεια στον εντοπισμό και τη μετάδοση δεδομένων στα απαριθμητικά κείμενα.
4. Εκτίμηση της σαφήνειας, συντομίας και χάρης στα ενημερωτικά κείμενα.
5. Εκτίμηση της αισθητικής και ανθρωπιστικής ευαισθησίας στα λογοτεχνικά κείμενα.
6. Θετική στάση και επίδειξη προσοχής, μελέτης και σκέψης στα κείμενα παρουσίασης.
7. Εκτίμηση της σαφήνειας, λεπτομέρειας και ακρίβειας στις οδηγίες των κειμένων με οδηγίες χρήσης.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**Τα κείμενα, ένα “διατέμνον περιεχόμενο”**

Η επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μόνο με κείμενα. Γι’ αυτό, όλα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου —όσα εμφανίζονται στα “κομμάτια” της πρότασής μας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και όποια άλλα φαντάζεστε— μαθαίνονται με βάση κείμενα.

Αν το κείμενο αποτελεί μια μονάδα γραπτού λόγου με δική του έννοια, τότε η εκμάθηση του γραπτού λόγου αποκτά νόημα μόνο μέσω των κειμένων.

Κάθε κείμενο έχει ορισμένα δικά του χαρακτηριστικά, που αποτελούν ειδικά περιεχόμενα της γνώσης (έννοιες), της γνώσης του πώς να γίνεται κάτι (διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης) και της γνώσης του πώς μετέχει κανείς (στάσεις), σε σχέση με το εκάστοτε κείμενο.

Παρ’ όλα αυτά δεν μπορούμε να ορίσουμε ειδικές δραστηριότητες —διαφορετικές από αυτές των υπόλοιπων ενοτήτων περιεχομένων— για να μάθουμε τα χαρακτηριστικά των κειμένων. Στην πραγματικότητα, όλη η σχολική δουλειά που αφορά το γραπτό λόγο, ξεκινάει από τη μελέτη κειμένων. Γράφοντας και διαβάζοντας κείμενα, μαθαίνουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε, μαθαίνουμε το γραπτό λόγο και μαθαίνουμε, επίσης, τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες παραγωγής του κάθε είδους κειμένου.

Γι’ αυτό πρόκειται για ένα “διατέμνον περιεχόμενο”, που διατρέχει όλα τα υπόλοιπα και οργανώνει όλη τη σχολική δραστηριότητα για το γραπτό λόγο.

Η δική μας πρόταση για την τυπολογία κειμένων

Πολλοί συγγραφείς έχουν προτείνει διάφορες τυπολογίες κειμένων· τρόπους ταξινόμησης των πολλαπλών ποικιλιών κειμένων που υπάρχουν στην κουλτούρα μας. Σε βιβλία που είναι επεξεργασμένα από ή για το σχολείο, υπάρχει η τάση να αναπτύσσονται περισσότερο οι ειδικοί τρόποι της λογοτεχνικής γραφής: γίνεται λόγος για περιγραφή, αφήγηση, ποίηση, θέατρο, κλπ. Όμως, για παράδειγμα, περιγραφές και αφηγήσεις μπορεί να υπάρχουν όχι μόνο σε λογοτεχνικά, αλλά και πολλά άλλα, διαφορετικά κείμενα (κείμενα παρουσίασης, ενημερωτικά, κλπ.).

Άλλες προτάσεις δεν αναφέρονται τόσο σε τύπους κειμένων όσο σε λογοτεχνικά είδη ή σε πιο συγκεκριμένες χρήσεις: ειδήσεις, αλληλογραφία, διαφημίσεις, αφίσες, παραμύθια, κόμιξ, ποίηση, ανίγματα, κλπ. Καταλήγουν σε μακροσκελέστερες λίστες που, κατά την άποψή μας, δε βοηθούν και πολύ την οργάνωση της σχολικής δουλειάς.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία, για μια διδακτική της γλώσσας βασισμένη στην επικοινωνία, τείνει, στην πλειοψηφία της, να δεχτεί την πρόταση του J. M. Adam (1985), που ορίζει οκτώ τύπους κειμένων: περιγραφικό, αφηγηματικό, επεξηγηματικό, επιχειρηματολογικό, διδακτικό, προγνωστικό, συζητητικό και ρητορικό. Ο συγγραφέας αυτός χρησιμοποιεί, κυρίως, ως άξονα της κατηγοριοποίησής του, εκτός από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, το κριτήριο της λειτουργίας της γλώσσας. Έτσι, μπορεί ένα παραμύθι να έχει και τμήματα περιγραφικά, αφηγηματικά, συζητητικά, ρητορικά, κλπ. Αυτή η υπέρθεση μας φαίνεται ότι περιπλέκει χωρίς λόγο τα πράγματα.

Σε ό,τι αφορά την τυπολογία των κειμένων, το πρώτο ζήτημα που θέσαμε στους εαυτούς μας ήταν να ορίσουμε με σαφήνεια τις διαφορές ανάμεσα στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη γραφή ή την ανάγνωση αυτού ή εκείνου του κειμένου. Μας φαινόταν σαφές ότι η γραφή ή η ανάγνωση ενός παραμυθιού απαιτεί στρατηγικές διαφορετικές από αυτές που απαιτούνται για τη γραφή ή την ανάγνωση μιας εφημερίδας ή ενός βιβλίου με κείμενα. Πρώτα το είδαμε ξεκάθαρα σε σχέση με την ανάγνωση, κι έπειτα μας φάνηκε χρήσιμο και στη γραφή.

Θεωρήσαμε ότι το κριτήριο που έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε έπρεπε να αναφέρεται σε μια θεμελιώδη πλευρά του γραπτού λόγου: ο χαρακτήρας του γραπτού λόγου ως εργαλείο στην υπηρεσία ενός σκοπού. Γιατί γράφουμε και διαβάζουμε; Ποιες από τις πιθανές απαντήσεις ενσωματώνουν ειδικές και διαφοροποιημένες στρατηγικές, οι οποίες να διευκολύνουν και να συστηματοποιούν τη σχολική εκπαίδευση;

Ειδικά στην ανάγνωση, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε δεν εξαρτώνται τόσο από το κείμενο όσο από την πρόθεσή μας, όταν το διαβάζουμε. Μπορούμε να “μελετήσουμε” μια είδηση, ένα παραμύθι ή μια διαφήμιση (ξεναδιαβάζοντας, υπογραμμίζοντας, αναζητώντας αποχρώσεις, συσχετίζοντας διαφορετικά τμήματα, κλπ.) ή μπορούμε να “φυλλομετρήσουμε” ένα βιβλίο φυσικών επιστημών με τον ίδιο τρόπο που ρίχνουμε μια ματιά στην εφημερίδα: για να αντιληφθούμε περί τίνος πρόκειται, αν αξίζει τον κόπο να το διαβάσουμε με την πouxία μας ή όχι, αν μας ελκύει αρκετά, ώστε να το αγοράσουμε, κλπ.

Επομένως, θεωρούμε την *πρόθεση* του δημιουργού ή του συγγραφέα εξαιρετικά αποφασιστικής σημασίας, όταν έρχεται η ώρα να οργανώσουμε το σύνολο των πιθανών κειμένων.

Θα θέλαμε, όμως, να τονίσουμε και μερικές απόψεις ακόμα. Η μια ήταν η ανάγκη να διδάξουμε και να μάθουμε στα παιδιά γραφή και ανάγνωση, χρησιμοποιώντας *κάθε είδους κείμενα* κι όχι μόνο λογοτεχνικά. Θέλαμε να καταστήσουμε σαφές ότι στο σχολείο δεν πρέπει να δουλεύεται μόνο η λογοτεχνία (όπως γινόταν με την πλειοψηφία των σχολικών κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας), αλλά και η εφημερίδα, τα περιοδικά, έντυπα, αφίσες, κλπ. Ο Adam συμπεριλαμβάνει επίσης αυτό το κριτήριο: για παράδειγμα, τα κείμενα που αποκαλεί περιγραφικά δεν αναφέρονται στην περιγραφή ενός τοπίου σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά σε ευρετήρια, οδηγούς, λεξικά, καταλόγους, κλπ. Τα διδακτικά του κείμενα αναφέρονται σε συνταγές μαγειρικής, βιβλία με οδηγίες, συμβόλαια, κλπ. Όμως, οι όροι “περιγραφικό” και “διδακτικό” μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένες ερμηνείες. Εμείς προτιμήσαμε να χρησιμοποιήσουμε άλλους όρους, που μας φάνηκαν ακριβέστεροι.

Τέλος, θέλαμε να έχουμε μια ταξινόμηση που θα συνέπιπτε με τα βασικά είδη κειμένων που υπάρχουν στην κοινωνία μας, χωρίς να χρειάζεται να ανατρέχουμε σε μακριές λίστες διαφόρων ειδών ή μοντέλων.

Έτσι, αποφασίσαμε τελικά να προτείνουμε ένα συγκεκριμένο κριτήριο:

ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΝΑ...	ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Θυμόμαστε, καταγράφουμε, εντοπίζουμε, χειριζόμαστε, ταξινομούμε... συγκεκριμένα στοιχεία, ακριβείς πληροφορίες.	ΑΠΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
Πληροφορούμε και πληροφορούμαστε για γενικά θέματα, συμβάντα, γεγονότα...	ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
Απολαμβάνουμε, εκφραζόμαστε προσωπικά, περνάμε καλά, αναπτύσσουμε την καλλιτεχνική ευαισθησία...	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
Μελετούμε, μαθαίνουμε, διδάσκουμε, αποδεικνύουμε, κοινοποιούμε γνώσεις, συζητούμε ιδέες...	ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ
Δείχνουμε και μαθαίνουμε να κάνουμε πράγματα, κοινοποιούμε οδηγίες, ρυθμίζουμε τη συμπεριφορά μας...	ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΕ ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ

Δεν είναι παρά μια πρόταση. Υπάρχουν και πολλές άλλες ακόμα. Αν και αυτή μοιάζει να έχει ορισμένα πλεονεκτήματα: χρησιμοποιεί ένα σαφές κριτήριο, συμπεριλαμβάνει κάθε είδους κείμενα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος κι όχι μόνο λογοτεχνικά, είναι σύντομη και ευπρόσιτη, διευκολύνει τη σχολική δουλειά...

Βέβαια, δεν παύει να παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες. Για παράδειγμα, ένα προσωπικό γράμμα μπορεί να ταιριάζει στα ενημερωτικά, τα λογοτεχνικά ή τα κείμενα παρουσίασης, ανάλογα με το ύφος, τις παραγράφους, κλπ. Ένα λεξικό ή μια εγκυκλοπαίδεια μπορεί να είναι απαριθμητικό κείμενο (εντοπισμός ενός στοιχείου, μιας ημερομηνίας, κλπ.) ή κείμενο παρουσίασης (ορισμοί, βιογραφίες, κλπ.).

Το σημαντικό, όμως, είναι να χρησιμοποιούμε *διαφορετικές στρατηγικές* ανάγνωσης και γραφής, *ανάλογα με το σκοπό* που έχουμε. Το ίδιο βιβλίο (μια εγκυκλοπαίδεια, λόγου χάριν), θα το συμβουλευτούμε με διαφορετικές διαδικασίες, αν θέλουμε να επαληθεύσουμε ένα στοιχείο ή να μάθουμε κάτι εκτενέστερο.

Χαρακτηριστικά του κάθε τύπου κειμένων

Κάθε τύπος κειμένου έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία οροθετούν τις διαδικασίες γραφής του: τη *λειτουργία*, τα *κοινωνικά πρότυπα* που περιλαμβάνει, το *περιεχόμενο*, τη *μορφή*, τα *χαρακτηριστικά της γραμματικής*. Κι επιπλέον, το κάθε ένα έχει και *ορισμένες ειδικές διαδικασίες ανάγνωσης*.

Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν περιεχόμενα της σχολικής μάθησης. Μιας μάθησης όχι ευθύγραμμης και σωρευτικής, αλλά που οικοδομείται σταδιακά στη διάρκεια όλης της σχολικής πορείας· σχεδόν, ολόκληρης της ζωής. Περιλαμβάνουν γνώσεις, διαδικασίες και ειδικές στάσεις.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει αυτά τα χαρακτηριστικά, να γνωστοποιεί και να τα μαθαίνει στους μαθητές του. Όχι σαν “μάθημα” που το εξηγούμε μια μέρα κι ύστερα το ξεχνάμε, αλλά μέσα από την καθημερινή επαφή με τα κείμενα, την ανάγνωσή τους, τη γραφή τους, τη σκέψη για τα χαρακτηριστικά τους, κλπ.

Στη συνέχεια, εκθέτουμε σε πίνακες τα βασικά χαρακτηριστικά ορισμένων τύπων κειμένων. Δε φιλοδοξούν ούτε κατά διάνοια να εξαντλήσουν το θέμα. Κάθε εκπαιδευτικός και κάθε σχολείο —δουλεύοντάς τα, παρατηρώντας τα, αναλύοντας τις δυσκολίες στις οποίες σκοντάφτουν οι μαθητές τους, κλπ.— θα εμπλουτίζει τις γνώσεις του για κάθε τύπο κειμένου και θα διευρύνει το φάσμα των πιθανών κειμένων που μπορεί να δουλέψει στην τάξη.

Χαρακτηριστικά των απαριθμητικών κειμένων

➤ Λειτουργία

- Εντοπισμός συγκεκριμένων πληροφοριών
- Υπενθύμιση στοιχείων και δεδομένων
- Κόλληση ετικετών, ταξινόμηση...
- Κοινοποίηση αποτελεσμάτων
- Αναγγελία γεγονότων
- Τακτοποίηση, αρχειοθέτηση... πληροφοριών

➤ Υποδείγματα

- Λίστες (για ψώνια, για παιχνίδια...)
- Ετικέτες
- Ωράρια (κινηματογράφου, τηλεόρασης, μέσων μεταφοράς, σχολικών δραστηριοτήτων...)
- Τηλεφωνικοί κατάλογοι και προσωπικά ευρετήρια τηλεφώνων
- Έντυπα για συμπλήρωση (έπισημα και άλλα...)
- Αφίσες, σατιρικά περιοδικά, φυλλάδια...
- Ευρετήρια (βιβλίων, περιοδικών, γεωγραφικών ατλάντων...)
- Εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, άτλαντες...
- Κατάλογοι (εμπορικοί, εκθέσεων...)
- Μενού (του σχολείου, εστιατορίων, κλπ.)

➤ Περιεχόμενο

- Ονόματα ή τίτλοι
- Αριθμοί

➤ Μορφή

- Κάθετη διάταξη, ή σε διαγράμματα ή πίνακες (διπλής εισόδου ή περισσότερων)
- Χρήση εισαγωγικών, αστερίσκων
- Γραφή κατά στήλες
- Μπορεί να αποτελούν ξεχωριστά κείμενα ή να είναι ενσωματωμένα σε ευρύτερα κείμενα (το ευρετήριο περιεχομένων ενός βιβλίου, για παράδειγμα)

➤ Γραμματική

- Συντακτικές δομές επικεντρωμένες σε όνομα ή σε φράσεις που λειτουργούν ως ονοματικοί προσδιορισμοί
- Συντακτική δομή που επαναλαμβάνεται
- Ειδικό λεξιλόγιο του θέματος, σε καθορισμένα σημασιολογικά πεδία

➤ Διαδικασίες ανάγνωσης

- Σταδιακή προσέγγιση και εντοπισμός
- Χρήση κριτηρίων κατάταξης (αλφαβητική, αριθμητική, θεματική...)
- Χρήση λιστών, πινάκων διπλής εισόδου, ωραρίων, δεικτών, κλπ.

Χαρακτηριστικά των ενημερωτικών κειμένων

➤ Λειτουργία

- Γνώση, ή μετάδοση εξηγήσεων και πληροφοριών γενικού χαρακτήρα
- Ο σκοπός τους συνίσταται στην κατανόηση ή μετάδοση των βασικών χαρακτηριστικών του θέματος, χωρίς μεγαλύτερη εμβάθυνση

➤ Υποδείγματα

- Εφημερίδες και περιοδικά
- Φυλλάδια
- Ειδήσεις
- Άρθρα και ρεπορτάζ
- Διαφημίσεις και προπαγανδιστικά έντυπα
- Αγγελίες, δημόσιες προκηρύξεις
- Προσωπική ή εμπορική αλληλογραφία
- Προσκλήσεις
- Συνεντεύξεις

➤ Περιεχόμενο

- Πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το θέμα (ειδήσεις, διαφημίσεις, επιστολές, κλπ.)

➤ Μορφή

- Κείμενο σε πεζό λόγο, με τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε είδους (βλ. τους επισημασμένους πίνακες)

➤ Γραμματική

- Μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά που ποικίλλουν, ανάλογα με το είδος του κειμένου

➤ **Διαδικασίες ανάγνωσης**

- Χρήση δεικτών προσέγγισης στο περιεχόμενο (υπέρτιτλοι, φωτογραφίες, εικόνες, τυπογραφικά στοιχεία, τμήματα της εφημερίδας...)
- Εντοπισμός του θέματος της πληροφορίας
- Εντοπισμός της βασικής ιδέας
- Εντοπισμός των βασικών λεπτομερειών

Χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών κειμένων➤ **Λειτουργία**

- Δημιουργία, στον αναγνώστη, ιδιαίτερων συναισθημάτων και συγκινήσεων
- Διασκέδαση και ψυχαγωγία
- Ανακοίνωση φανταστικών καταστάσεων ή εκπληκτικών γεγονότων
- Υπενθύμιση γεγονότων και εμπειριών που έχει βιώσει η ομάδα ή κάθε ένας από τους μαθητές
- Μετάδοση πολιτισμικών, κοινωνικών και ηθικών αξιών

➤ **Υποδείγματα**

- Παραμύθια, αφηγήσεις, μύθοι...
- Ποίηση, δίστιχα, τραγούδια, αινίγματα...
- Θέατρο, μαριονέτες...
- Κόμιξ και γελοιογραφίες

➤ **Περιεχόμενο**

- Τυπικές φόρμουλες τέλους και αρχής ("Μια φορά κι έναν καιρό...", "Κόκκινη κλωστή δεμένη...")
- Περιγραφή προσώπων, καταστάσεων και συνθηκών, περιβαλλόντων...
- Αφήγηση βιωμένων ή φανταστικών γεγονότων
- Ανακοίνωση συναισθημάτων και συγκινήσεων

➤ **Μορφή**

- Σύνθεση κειμένου και εικόνας σε μορφή βιβλίου, με εξώφυλλο...
- Αξία της στίξης, για να διαφοροποιηθεί, π.χ. η αφήγηση από το διάλογο
- Ποίηση: παραγωγή στίχων, στροφών. Καλλιγράμματα...
- Πιθανή χρήση άλλων εκφραστικών μέσων: θέατρο, μουσική, χορός, οπτικοακουστικά μέσα...

➤ **Γραμματική**

- Παραμύθια και αφηγήσεις: σύνταξη στο 3^ο πρόσωπο. Χρήση τετελεσμένων χρόνων. Ευθύς λόγος: διάλογοι. Λογοτεχνικά σχήματα...
- Ποίηση: συχνή εναλλαγή των συννηθισμένων συντακτικών δομών. Δημιουργία ομοιοκαταληξίας, ύφους, χαρακτήρων...

➤ **Διαδικασίες ανάγνωσης**

- Σιωπηλή, προσωπική ανάγνωση
- Σημασία του τονισμού στη διάρκεια μεγάλωφωνης ανάγνωσης, απαγγελίας, κλπ.
- Αναγνώριση του αφηγηματικού σχήματος: κατάσταση, κυρίως θέμα, λύση
- Αναγνώριση των ειδικών λογοτεχνικών μέσων (ύφος, εκφράσεις, λεξιλόγιο...)

Χαρακτηριστικά των κειμένων παρουσίασης➤ **Λειτουργία**

- Κατανόηση ή μετάδοση νέων γνώσεων
- Μελέτη σε βάθος

➤ **Υποδείγματα**

- Σχολικά και άλλα βιβλία με κείμενα
- Βιβλία παραπομπών και διάδοσης γνώσεων (εγκυκλοπαίδειες, λεξικά κ.ά.)
- Θεματικά άρθρα
- Βιογραφίες
- Προετοιμασία προφορικών εκθέσεων και διαλέξεων
- Κριτικές, ανασκοπήσεις

➤ **Περιεχόμενο**

- Ορισμοί και διατυπώσεις
- Περιγραφές
- Εξήγηση διαδικασιών
- Περιλήψεις
- Επιχειρηματολογίες
- Υποθέσεις και συζήτηση των συμπερασμάτων...
- Προσχέδια, δείκτες, σχεδιαγράμματα, πίνακες με ομάδες λέξεων (σημαιομένων)...

➤ **Μορφή**

- Παρουσία τίτλων, υπότιτλων, γραφικών σχημάτων, σχεδιαγραμμάτων και τυπογραφικών στοιχείων (υπογραμμίσεις, έντονοι και πλάγιοι χαρακτήρες, κλπ.) που έχουν σημασία για την κατανόηση του κειμένου

➤ **Γραμματική**

- Χρήση αυστηρού και ακριβούς λεξιλογίου. Υπερίσχυση ουσιαστικών.
- Απρόσωπες εκφράσεις στο 3^ο πρόσωπο
- Μεγάλη σημασιολογική σπουδαιότητα των μορίων, των επιρρημάτων και των συνδέσμων (αιτιολογικών, συμπερασματικών, τελικών, χρονικών, κλπ.)

➤ **Διαδικασίες ανάγνωσης**

- Χρήση του τίτλου και των υπότιτλων ως περίληψη του θέματος και κεντρική ιδέα
- Χρήση τυπογραφικών μέσων, για να αναδειχθούν σημαντικές πλευρές (υπογράμμιση, αρίθμηση...)
- Εντοπισμός του θέματος και της κεντρικής ιδέας
- Χρήση τεχνικών περίληψης
- Ανασύνθεση του προσχεδίου από τις ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν και που βασίζονται στο κείμενο
- Εντοπισμός άγνωστων ή αμφίβολων όρων
- Εντοπισμός συνδέσμων και μορίων

Χαρακτηριστικά των κειμένων με οδηγίες χρήσης

➤ **Λειτουργία**

- Ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με ακριβή τρόπο για την επίτευξη κάποιου σκοπού

➤ **Υποδείγματα**

- Οδηγίες που δίνει το σχολείο
- Συνταγές μαγειρικής
- Κανονισμοί, κώδικες, κανόνες: παιχνιδιών, συμπεριφοράς...
- Οδηγίες χειρισμού υλικών, μηχανημάτων, κλπ.
- Οδηγίες για την πραγματοποίηση χειρωνακτικών εργασιών...

➤ **Περιεχόμενο**

- Λεπτομερής περιγραφή για το πώς να γίνει ένα συγκεκριμένο έργο
- Παρουσία γραφικών σχημάτων και σημείων για την επεξήγηση του περιεχομένου

➤ **Μορφή**

- Κείμενο σε πεζό λόγο, που διαφοροποιείται γραφικά από το υπόλοιπο κείμενο (π.χ., η απαρίθμηση των απαιτούμενων υλικών)
- Χρήση τρόπων ταξινόμησης: απαρίθμηση των ενεργειών που πρέπει να γίνουν και των σταδίων που πρέπει να ακολουθηθούν, κλπ.

➤ **Γραμματική**

- Σύντομες και ακριβείς φράσεις. Χρήση ειδικού λεξιλογίου ανάλογα με το θέμα, ειδικά σε ό,τι αφορά τα ρήματα που δηλώνουν ενέργεια
- Χρήση απρόσωπων εκφράσεων στον ενεστώτα ή στο 2^ο πρόσωπο, με προστακτική
- Σημασία των χρονικών μετοχών, για να δηλωθεί η σειρά των πράξεων

➤ **Διαδικασίες ανάγνωσης**

- Χρήση εικόνων, γραφικών σχημάτων και εικονογραφήσεων ως συμπλήρωμα των πληροφοριών που δίνει το κείμενο

- Αναγνώριση των χρονικών σταδίων (τι γίνεται πρώτο, τι δεύτερο...)
- Εντοπισμός και κατανόηση των ρημάτων που δηλώνουν ενέργεια
- Ικανότητα να συμβουλευόμαστε τις οδηγίες όσο διαρκεί η πραγματοποίηση του έργου

Ανάλυση και σκέψη για τη γλώσσα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έννοιες

ΣΚΕΨΗ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.

1. Ανάγκη της μορφής ως μέσο για την επίτευξη καλύτερης χρήσης του λόγου.
2. Βασικές δομές της γλώσσας (σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης) και η λειτουργία τους μέσα στο κείμενο.
3. Προσαρμογή των κειμένων. Ποικιλία των τρόπων έκφρασης ενός μηνύματος, σε σχέση με τα συμφραζόμενα και την επικοινωνιακή κατάσταση. Παραλλαγές σύμφωνα με την πρόθεση του συγγραφέα, τον παραλήπτη, τον τύπο του κειμένου και το πλαίσιο της επικοινωνίας. Επίπεδα χρήσης του λόγου.
4. Συνοχή του κειμένου. Δομή του κειμένου και συνοχή του περιεχομένου. Λεξιλόγιο: παράγωγα, συνώνυμα, πολύσημα. Λογοτεχνικά μέσα για το χρωματισμό ή την έμφαση της εκφραστικότητας του κειμένου.
5. Γραμματική συμφωνία του κειμένου: Πλευρές μορφολογικής σύνταξης. Συμφωνία, χρήση των χρόνων και των εγκλίσεων σε σχέση με το πλαίσιο της επικοινωνίας. Χρήση μορίων, επιρρημάτων, συνδέσμων κλπ. για τη συνάρθρωση του περιεχομένου.
6. Ορθογραφία: Χωρισμός των λέξεων· βεβαιότητα στην αντιστοιχία ήχος / γράμμα και εισαγωγή απλών ρυθμιστικών κανόνων. Χρήση πεζών και κεφαλαίων. Εισαγωγή στους κανόνες τονισμού.

7. *Εισαγωγή στη λογοτεχνία*: Υφολογικές πλευρές, λογοτεχνικά σχήματα και είδη σε σχέση με τα κείμενα που διαβάστηκαν στο σχολείο (παραμύθια, ποιήματα, θέατρο, κόμιξ...). Εισαγωγή στο έργο ορισμένων επιλεγμένων συγγραφέων.

Διαδικασίες

ΣΚΕΨΗ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.

1. Διερεύνηση των βασικών δομών της γλώσσας (μορφολογική σύνταξη, ορθογραφία, λεξιλόγιο, κλπ.)
2. Παρατήρηση σχέσεων μεταξύ των μορφοσυντακτικών δομών των κειμένων και του νοήματος και της πρόθεσης του μηνύματος.
3. Παρατήρηση των συντακτικών, μορφολογικών και ορθογραφικών κανονικοτήτων στις προφορικές και γραπτές παραγωγές.
4. Διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων για τη λειτουργία των βασικών δομών της γλώσσας, στη διάρκεια εργασιών για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων.
5. Διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων για τις ορθογραφικές συμβάσεις.
6. Ρηματοποίηση των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν μέσω του εντοπισμού των βασικών συντακτικών, μορφολογικών και ορθογραφικών κανόνων.
7. Διαδικασίες διόρθωσης κειμένων που γράφθηκαν με βάση προσυμφωνημένα κριτήρια. Εντοπισμός αμφιβολιών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων. Επίλυση προβλημάτων, με χρήση πηγών πληροφόρησης στις οποίες έχει πρόσβαση ο μαθητής.

Στάσεις

ΣΚΕΨΗ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.

1. Αναγνώριση, από τα παιδιά, της ποιότητας τόσο των δικών τους όσο και άλλων κειμένων ως μέσο για την επίτευξη μιας ρέουσας και σαφούς επικοινωνίας.
2. Αποδοχή και σεβασμός των βασικών κανόνων της γλώσσας.
3. Υιοθέτηση θετικής κριτικής στάσης για ό,τι γράφουν, η οποία να οδηγεί στη συνήθεια της επανεξέτασης και διόρθωσης του γραπτού.
4. Ενεργός στάση για την αναγνώριση και τον εντοπισμό γραμματικών προβλημάτων και για την αναζήτηση τρόπων επίλυσής τους.
5. Ενδιαφέρον για την αναζήτηση προσωπικών και δημιουργικών διαύλων επικοινωνίας κατά τη χρήση του λόγου.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Μια διδασκαλία της γραμματικής, με νόημα

Τα μικρά μιλούν με πεζό λόγο, αλλά δεν ξέρουν ότι αυτό που χρησιμοποιούν είναι πεζός λόγος. Τα μεγαλύτερα ξέρουν ότι το “έχω”, λόγου χάριν, γράφεται με [ε], [ω] και ότι το [ε] τονίζεται... αλλά το γράφουν με χίλιους και έναν διαφορετικούς τρόπους. Είναι η διαφορά ανάμεσα στο “κάνω” και το “ξέρω”. Είναι η δυσκολία που έχει η γραμματική...

Ευτυχώς, στις ηλικίες μεταξύ τριών και οκτώ ετών, οι γνώσεις γραμματικής που “πρέπει να διδαχθούν” δεν είναι πολλές και δε βαραίνουν τον εκπαιδευτικό, παρότι, στο δημοτικό, τα βιβλία με κείμενα είναι γεμάτα με δραστηριότητες εφαρμογής των γραμματικών κανόνων.

Πρέπει να διδάσκεται γραμματική στην Προσχολική Αγωγή ή στην αρχή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Φυσικά, όπως και οι γονείς διδάσκουν γραμματική, καθώς και λέξεις, όταν τα παιδιά τους αρχίζουν να μιλούν.

Αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γραμματική και η σκέψη για το λόγο (εξ)υπηρετούν την καλύτερη κατανόηση και έκφραση των παιδιών. Δεν είναι απαραίτητο να ξέρουν τα ρήματα, τις εγκλίσεις, τους χρόνους και τα πρόσωπα. Είναι, όμως, απαραίτητο να τα χρησιμοποιούν σωστά.

Ποια γραμματική πρέπει να διδάσκεται από τα τρία μέχρι τα οκτώ; Μα, όλη όση χρειάζεται για τη βελτίωση της κατανόησης και της έκφρασης: όση γραμματική υπάρχει στα κείμενα που δουλεύονται και η οποία βρίσκεται σ’ ένα επίπεδο που μπορούν να αφομοιώσουν τα παιδιά.

Υπάρχουν μερικές θεμελιώδεις αντιλήψεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη της γραμματικής, όπως προκύπτει και από τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος:

- 1° Ξεκινάμε από τη ΧΡΗΣΗ του λόγου, χωρίς να τον αποκόπτουμε από τη σκέψη για τη γραμματική (και αντιστρόφως).
- 2° Η ΧΡΗΣΗ του γραπτού λόγου αναφέρεται στην κατανόηση και την παραγωγή ΚΕΙΜΕΝΩΝ.
- 3° Η σκέψη για τη γραμματική συνίσταται στην εδραίωση σχέσεων μεταξύ των βασικών δομών της γλώσσας (μορφολογική σύνταξη, ορθογραφία, λεξιλόγιο...) και του ολικού νοήματος που έχει το μήνυμα, δηλαδή της σημασιολογίας του κειμένου. Μορφολογία, σύνταξη, ορθογραφία και λεξιλόγιο βρίσκονται στην υπηρεσία της σαφήνειας που πρέπει να έχει το περιεχόμενο ενός κειμένου.

Στην πραγματικότητα, κάθε εκπαιδευτικός έχει κατά νου τις βασικές και κύριες πλευρές των όσων πρέπει να διδάξει: το βασικό λεξιλόγιο, τις τυπικές εκφράσεις, τη χρήση των κατάλληλων χρόνων και ρηματικών τύπων, το σωστό χωρισμό των λέξεων, τους πρώτους κανόνες ορθογραφίας (κεφαλαία, βεβαιότητα στην αντιστοιχία φωνήματος και γραφής, τελεία και αλλαγή παραγράφου...).

Αυτά όμως τα περιεχόμενα πρέπει να διδάσκονται διατρέχοντας τη δουλειά που γίνεται για το λόγο: ακούγοντας, μιλώντας, γράφοντας και διαβάζοντας. Γιατί η διδασκαλία πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα... κι αυτό σημαίνει όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο συμβατικό λόγο που χρησιμοποιούμε οι ενήλικες.

Και τα παιδιά έχουν απόψεις για τη γραμματική

Δεν αρκεί να δώσουμε νόημα στη σκέψη για τη γραμματική, συνδέοντάς την μόνο με την ανάλυση και το σχολιασμό των κειμένων. Στη γραμματική πρέπει επίσης να λαμβάνουμε υπόψη τις απόψεις των παιδιών και να τα βοηθάμε να οικοδομήσουν τη δική τους γραμματική για το γραπτό λόγο.

Μέσα στην τάξη, τα παιδιά συχνά εκφράζουν απόψεις που μας εκπλήσσουν. Για παράδειγμα, σε σχέση με τη χρήση κεφαλαίων ή πεζών: δεν είναι σπάνιο, στην Καταλάνια, τα παιδιά να θεωρούν ότι τα κεφαλαία είναι “για τα καταλανικά” και τα μικρά “για τα καστιλιάνικα”, επειδή στην Προσχολική Αγωγή δουλεύουν πάντα στα καταλανικά και με κεφαλαία.

Έχουν επίσης δικές τους απόψεις για το χωρισμό των λέξεων ή, μάλλον, για το τι είναι μια λέξη... ή για το πώς να την καταμήσουν.

Υπάρχουν κανόνες που είναι προφανείς για τα παιδιά: για παράδειγμα, θεωρούν ότι το [que] γράφεται “ce”, το [gue] είναι “ge”, κλπ³. Και, για να πούμε την αλήθεια, δεν ακούγεται και πολύ λογικό να τους πούμε ότι τα πράγματα είναι αλλιώς.

Άρα, και σ’ αυτή την περίπτωση οφείλουμε να συζητήσουμε και να σκεφτούμε, να ακούσουμε τι μας λένε και να τα φέρουμε αντιμέτωπα με την πραγματικότητα των γραπτών κειμένων που είναι σε θέση να χειριστούν, ώστε να επαληθεύσουν ή να ανασκευάσουν τις θεωρίες τους.

Και πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν με πνεύμα διαρκούς αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Έχουμε ήδη επιμείνει ότι το θεμελιώδες δεν είναι να ξέρουν τον κανόνα, αλλά να εντοπίζουν πότε έχουν μια αμφιβολία, την οποία μπορούν να επιλύσουν καταφεύγοντας στον κανόνα.

Η γραμματική στα κείμενα

Η πραγματοποίηση εργασιών γραφής και ανάγνωσης —είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές— σημαίνει την ενσωμάτωση στο σχολιασμό και στην προετοιμασία όχι μόνο των πλευρών που αναφέρονται στο περιεχόμενο και στα χαρακτηριστικά του κειμένου, αλλά και των πλευρών που αναφέρονται στη γραμματική. Αυτές οι πλευρές της γραμματικής, που συνδέονται με το νόημα του κειμένου, αναφέρονται σε τρία μεγάλα πεδία: στην *προσαρμογή* στα πλαίσια της επικοινωνίας, στη *συνοχή* του περιεχομένου και στη *γραμματική συμφωνία*.

1° Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ αναφέρεται στη συμφωνία μεταξύ του κειμένου και της κατάστασης, στα πλαίσια της οποίας παράγεται. Πρέπει να σκεφτούμε αν το περιεχόμενο και η μορφή είναι κατάλληλα ή όχι· να σκεφτούμε την πρόθεση του συγγρα-

³ Το [que], λόγου χάρι, προφέρεται στα ισπανικά [ke], ενώ το [ce], [θe]. Εδώ, τα παιδιά τείνουν στην “απλούστερη”, “ευκολότερη” γραφή (ΣτΜ).

φέα· να σκεφτούμε αν το επίπεδο του λόγου που χρησιμοποιείται —καθομιλούμενος, κανονικός ή λόγιος— είναι κατάλληλος για τον παραλήπτη του κειμένου· αν ο τύπος του κειμένου είναι ο κατάλληλος για να μεταδώσουμε αυτό που επιθυμούμε.

2° Η ΣΥΝΟΧΗ ή τα σημασιολογικά στοιχεία που υπογραμμίζουν το νόημα του κειμένου και αποσαφηνίζουν το περιεχόμενό του, σε σχέση με την επικοινωνιακή πρόθεση:

- Το ειδικό λεξιλόγιο.
- Η ακρίβεια του νοήματος των λέξεων: συνώνυμα, αντώνυμα, πολύσημα, κανόνες παραγωγών, κλπ.
- Η ακρίβεια του ολικού νοήματος του κειμένου και η προσαρμογή του στην πρόθεση και την επικοινωνιακή κατάσταση.
- Τα μέσα έκφρασης που δίνουν έμφαση στο νόημα: λογοτεχνικά σχήματα, συγκρίσεις, τυπικές εκφράσεις, επιφωνήσεις, κλπ.
- Η δομή του κειμένου:
 - Συνοχή των στοιχείων των προτάσεων στο κείμενο.
 - Συνοχή μεταξύ των ακολουθιών του κειμένου (παράγραφοι, κεφάλαια...)
 - Η στίξη, που καθορίζει τα μέρη του κειμένου: τελείες, θαυμαστικά και ερωτηματικά, παύλες στους διαλόγους, κλπ.

3° Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ και η σχέση της με την ολική έννοια του θέματος. Οι μορφολογικές-συντακτικές πλευρές καθορίζουν τη συμφωνία του κειμένου και αναφέρονται:

- Στους τύπους και τις παραλλαγές των λέξεων, σύμφωνα με το νόημά τους (αρσενικό/θηλυκό, ενικός/πληθυντικός, κλπ.)
- Στη συμφωνία κατά γένος, αριθμό, πρόσωπο...
- Στη χρήση των ρηματικών χρόνων και την προσαρμογή τους στην επικοινωνιακή κατάσταση.
- Στα στοιχεία που συγκεκριμενοποιούν τις συνθήκες του κειμένου (τοπικά, χρονικά τροπικά κλπ. επιρρήματα, αιτιολογικοί, συμπερασματικοί σύνδεσμοι, κ.ο.κ.)
- Στα συνδετικά στοιχεία και τρόπους (σύνδεσμοι, μόρια, κλπ.) που συναρθρώνουν τις ιδέες στο κείμενο.

Όλα αυτά τα στοιχεία υπάρχουν ενταγμένα στα κείμενα που δουλεύονται στην τάξη. Δεν υπάρχει λόγος να απομονωθούν, όπως γινόταν παραδοσιακά: μαθαίνονται στην πορεία της γραφής και της ανάγνωσης κειμένων.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ίδια η σημασία ενός στοιχείου θα δώσει αφορμή για σχολιασμό είτε στον εκπαιδευτικό είτε σε ένα μαθητή. Κάποιες φορές, ένα λάθος ανάγνωσης θα τραβήξει την προσοχή τους σ’ αυτή τη συγκεκριμένη πλευρά. Οι καταστάσεις αυτές επιτρέπουν τον πειραματισμό με τις παραλλαγές που εμφανίζονται στο κείμενο. Τι συμβαίνει, αν, αντί για ..., βάσαμε (ή είχε) ...; Πώς αλλάζει το νόημα ενός κειμένου, αν γίνουν αυτές οι αλλαγές;

Ίσως, όμως, ο προνομιούχος χώρος για τη σκέψη πάνω στη γραμματική να είναι αυτός της προετοιμασίας, της επίβλεψης και της μεταγενέστερης διόρθωσης της γραφής. Οι

δυσκολίες παρουσιάζονται όταν γράφουμε και, επομένως, υπάρχει ανάγκη να αποσαφηνίσουμε πλευρές της γραμματικής και να επιμείνουμε σ' αυτές.

Η επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου —στο οποίο η πρότασή μας δίνει εξέχουσα σημασία— είναι η καλύτερη ευκαιρία για να ταξινομηθούν οι ιδέες, να οργανωθεί το κείμενο, να υπογραμμιστούν οι σημασιολογικές πλευρές ή τα μέσα, να εξεταστούν οι μορφολογικές-συντακτικές πλευρές του δείγματος στο οποίο βασιζόμαστε, κλπ.

Εξίσου μεγάλη σημασία δίνουμε και στο έργο του ξαναγραφίματος γνωστών κειμένων, εκτός από τη δημιουργία ελεύθερων κειμένων. Όταν ξαναγράφει, ίσως περισσότερο κι απ' όταν διαβάζει, το παιδί προσέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμένου αναφοράς και τα υιοθετεί: τα λογοτεχνικά σχήματα, τα υφολογικά μέσα, τη γενική και τη μερική δομή του κειμένου, κλπ.

Με τον ίδιο τρόπο, όταν επανεξετάζει και διορθώνει —εργασία απαραίτητη— αντιλαμβάνεται τα λάθη που έχει κάνει. Πολλά από αυτά είναι προβλήματα μορφής: το παιδί ξέρει την ιδέα που θέλει να μεταδώσει, αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες να την εκφράσει, να της δώσει μορφή: γι' αυτό χρειάζεται η γραμματική. Και έτσι μαθαίνεται η γραμματική με βάση την πρότασή μας.

Η σκέψη για την ορθογραφία

Η μάθηση της συμβατικής ορθογραφίας είναι μια εργασία που συνδέεται άμεσα με τη μάθηση των νόμων που διέπουν το αλφαβητικό σύστημα. Δεν αποτελεί κάτι ξεχωριστό, ούτε —πολύ περισσότερο— ύστερο από τη μάθηση του κώδικα: αποτελεί μέρος αυτής της μάθησης. Το παιδί που αναρωτιέται ποιο είναι το γράμμα του [za-rato] (παπούτσι) έχει το ίδιο πρόβλημα με το παιδί που αναρωτιέται αν η [vasa] (αγελάδα) γράφεται με [b] ή με [v].

Πώς μαθαίνει ορθογραφία το παιδί; Μα φυσικά, με τη σκέψη!

- 1° Καταρχήν, μαθαίνοντας να παρατηρεί τις κανονικότητες που εμφανίζονται στη γραφή των λέξεων. Αναγνωρίζοντας την ορθογραφία ως συμβατικό κανόνα του αλφαβητικού συστήματος. “Έτσι γράφεται στη γλώσσα μας”. Αυτή η παρατήρηση θα στηριχτεί με μεγαλύτερη βοήθεια στις αρχικές περιόδους της σχολικής πορείας και θα αυτονομηθεί περισσότερο αργότερα.
- 2° Χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις ορθογραφίας, για να προβλέπει και να διατυπώσει υποθέσεις για τη γραφή μιας λέξης.
- 3° Εντοπίζοντας το ορθογραφικό “πρόβλημα” που απαιτεί σκέψη, ώστε να λυθεί. Ένα βήμα στο οποίο δίνουμε τεράστια σημασία: να αντιλαμβάνεται το κάθε παιδί ποια πράγματα γνωρίζει με σιγουριά και για ποια είναι αβέβαιο. Σχεδόν όλοι οι ενήλικες ξέρουμε ότι υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις ορθογραφίας για τις οποίες αμφιβάλλουμε: όταν αντιμετωπίζουμε μια τέτοια κατάσταση αμφιβολίας, σταματάμε για να σκεφτούμε. Είναι θεμελιώδες να μεταδώσουμε στα παιδιά αυτή την αυτογνωσία.
- 4° Αναλύοντας —συλλογικά και ατομικά— τις λογικές δυνατότητες και τις εναλλακτικές λύσεις για να λύσουμε ένα ορθογραφικό πρόβλημα. Στην τυπική ερώτηση ενός παιδιού: “Πώς γράφεται...;” θα έπρεπε να απαντούμε, σχεδόν πάντα, “Με

ποιους τρόπους μπορείς να το γράψεις;” και να αρχίσουμε τη συζήτηση από 'κει και πέρα. Η πλειοψηφία των αμφιβολιών διαλύεται, όταν εμφανιστούν οι εναλλακτικές λύσεις.

- 5° Εφαρμόζοντας στρατηγικές και χρησιμοποιώντας μέσα ώστε να επιτευχθεί η πρόσβαση στον κανόνα ή στο πρότυπο που θα επιτρέψουν τη λύση του προβλήματος. Μπορεί να πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, ένα συμμαθητή, το λεξικό της τάξης, το κείμενο που χρησιμοποιείται ως πρότυπο, έναν πίνακα με ορθογραφικούς κανόνες σε κάποιο σημείο της τάξης, κλπ. Αυτό εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο, από τα προβλήματα που τίθενται, κλπ. Αλλά τα παιδιά πρέπει να μπορούν να ανατρέχουν σε κάποια πηγή πληροφόρησης για να λύσουν την αμφιβολία τους.

Ποια είναι τα περιεχόμενα της ορθογραφίας για παιδιά από 3 μέχρι 8 ετών; Όπως πάντα, αυτά που μπορούν να αφομοιώσουν τα παιδιά. Αλλά, ας γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι:

- Η αναγνώριση και η χρήση διάφορων κριτηρίων, ώστε να διατυπωθούν ορθογραφικές υποθέσεις: φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά κριτήρια.
- Ο εντοπισμός των αμφιβολιών, η σκέψη και η αναζήτηση πιθανών εναλλακτικών λύσεων. Η δυνατότητα να ανατρέξουν σε πρότυπα και πηγές πληροφόρησης.
- Η χρήση των συνηθέστερων ορθογραφικών κανόνων:
 - Χρήση των κεφαλαίων.
 - Χωρισμός των λέξεων.
 - Χρήση περιορισμένων ρηματικών χρόνων (παρατατικών...).
 - Χρήση ορισμένων συνηθέστερων όρων, όπως κύρια ονόματα και επίθετα, ημερομηνίες, μήνες και εποχές, τοπωνύμια, πληθυντικό ευγένειας, τυπικές φόρμουλες αρχής και τέλους παραμυθιού, κλπ.
 - Έναρξη χρησιμοποίησης σημείων στίξης.

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΙΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

Δεν πιστεύουμε ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικές δραστηριότητες ορθογραφίας, διαφορετικές από τις υπόλοιπες δραστηριότητες για το γραπτό λόγο. Θεωρούμε ότι η γραμματική, όπως και τα χαρακτηριστικά των κειμένων, διδάσκονται και μαθαίνονται σε όλες τις δραστηριότητες του γραπτού λόγου. Και ειδικότερα, όταν σχολιάζονται οι αναγνώσεις των κειμένων, όταν ετοιμάζονται τα προκαταρκτικά κείμενα, όταν τα παιδιά γράφουν και επανεξετάζουν το γραπτό τους. Δηλαδή, σχεδόν πάντα. Η γραμματική αποτελεί μέρος του περιεχομένου που μαθαίνεται με τη χρήση του λόγου.

Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, μπορεί να δοθούν ειδικές δραστηριότητες με γραμματικό περιεχόμενο. Όταν, λόγου χάριν, προτείνονται παραλλαγές ενός κειμένου ή τμήματός του και αναλύονται τα συμπεράσματα. Ή όταν προτείνονται δραστηριότητες επικεντρωμένες σε κάποιες αμφιβολίες των παιδιών. Αυτές όμως οι δραστηριότητες πρέπει να αποτελούν εξαίρεση, γιατί, πολύ συχνά, αποδεικνύεται ότι δεν έχουν νόημα κι επομένως δεν είναι πολύ αποτελεσματικές για την επίλυση προβλημάτων. Μπορεί να είναι ενδιαφέρουσες για να μάθουν τα παιδιά τους κανόνες, αλλά το να μάθει κανείς τον κανόνα δε σημαίνει ότι μπορεί να τον εφαρμόζει κιόλας, όταν γράφει.

Η διόρθωση συνιστά μέρος του διδακτικού έργου σε οποιαδήποτε δραστηριότητα λόγου. Με αυτή την έννοια, η επανεξέταση αυτού που λέγεται, διαβάζεται και γράφεται είναι συνεχής και αποτελεί μέρος της οποιασδήποτε δραστηριότητας από την αρχή της σχολικής πορείας. Κάθε δραστηριότητα που προτείνουμε περιλαμβάνει κάποιο σημείο γραμματικής διόρθωσης. Όταν μιλάμε, στην τάξη, πάντα προσφέρουμε:

- α) Ένα σωστό πρότυπο χρήσης του λόγου, μέσω της έκφρασης του εκπαιδευτικού.
- β) Την άμεση διόρθωση λαθών, ελλείψεων και ανακρίβειών στη χρήση του λόγου από τους μαθητές.

Αυτός ο τύπος διαρκούς διόρθωσης γίνεται κατά την ομιλία, την απομνημόνευση ή απαγγελία γραπτών κειμένων, την προετοιμασία αυτού που πρόκειται να γραφεί (του προκαταρκτικού κειμένου), την ανάγνωση και το σχολιασμό αυτού που διαβάστηκε, τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ του λεκτικού και του μη λεκτικού.

Παρ' όλα αυτά, ίσως είναι σκόπιμο να σχολιάσουμε κάτι ακόμα ως προς την επανεξέταση και τη διόρθωση της γραφής των παιδιών. Στα κομμάτια ή υπο-ενότητες για την εκμάθηση του αλφαριθμητικού συστήματος και της γραφής ως παραγωγής κειμένων, αναφερθήκαμε στη διαδικασία της διόρθωσης, επιμένοντας στη σημασία της διόρθωσης *πριν* τη γραφή —όταν ετοιμάζεται το κείμενο που πρόκειται να γραφεί— και *κατά τη διάρκεια* της γραφής. Δίναμε κάποιες συμβουλές για τρόπους οργάνωσης στην τάξη, οι οποίοι να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί από κοντά τη δραστηριότητα των μαθητών. Όλα αυτά, όμως, δεν εμποδίζουν την εμφάνιση λαθών και μετά το γράψιμο. Πώς να προχωρήσουμε;

Η έμφαση στη λεκτική επικοινωνία και η πρότασή μας, που μεταφέρει το βάρος σε μια οικοδόμηση μάθησης με νόημα, προϋποθέτουν βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο νοείται και προσεγγίζεται το έργο της διόρθωσης της ανάγνωσης και της γραφής.

Πρόσφατα, ο Daniel Cassany (1993) δημοσίευσε ένα υπέροχο βιβλίο για το έργο της διόρθωσης της γραφής. Δεν μπορούμε να αντισταθούμε στον πειρασμό να συμπεριλάβουμε εδώ την πρότασή του, προσαρμοσμένη όμως σ' έναν νέο τρόπο διόρθωσης:

- Η έμφαση δίνεται στη *διαδικασία της γραφής* και όχι στο προϊόν. Διορθώνονται τα προηγούμενα πρόχειρα κι όχι μόνο η τελική εκδοχή. Η διόρθωση πρέπει να χρησιμεύει στο να μάθουν τα παιδιά να γράφουν καλύτερα.
- Διορθώνουμε το συγγραφέα. Όταν διορθώνουμε, πρέπει να δουλεύουμε με τις συνήθειες του μαθητή.
- Προσέχουμε το *περιεχόμενο* και τη *μορφή*. Πρώτα υποβοηθάται η οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου και, ύστερα, βελτιώνεται η γλωσσική έκφραση.
- Ο δάσκαλος συνεργάζεται με το μαθητή στη γραφή του κειμένου του και δεν περιορίζεται στο να κρίνει το τελειωμένο κείμενο.
- Ο γραμματικός κανόνας και ο βαθμός της διόρθωσης προσαρμόζονται, με ελαστικότητα, στο προσωπικό ύφος του κάθε μαθητή και στις δυνατότητές του για διόρθωση.

Όταν διορθώνουμε, καλό είναι να εκτιμούμε τα σωστά

Έχουμε συνηθίσει να διορθώνουμε μόνο τα λάθη. Το κόκκινο μελάνι πλημμυρίζει τα κείμενα των παιδιών. Καταρχήν, γιατί δεν παίρνουμε ένα στυλό με πράσινο μελάνι; Η διόρθωση είναι αξιολόγηση, είναι έκφραση γνώμης. Αν ένας φίλος ή συνάδελφος μας στείλει ένα γράμμα ή μας δείξει κάτι που έχει γράψει, σίγουρα θα φροντίσουμε να του πούμε, πρώτα απ' όλα, ότι μας άρεσε, ότι καταλαβαίνουμε καλά τι θέλει να πει, ότι εκτιμούμε την προσπάθειά του, ότι χαρήκαμε, κλπ. και μόνο μετά τους επαίνους θα του υποδείξουμε τις πλευρές που νομίζουμε ότι επιδέχονται βελτίωση ή σε ποια σημεία διαφωνούμε.

Γιατί δε σεβόμαστε αυτό τον κοινωνικό κανόνα με τους μαθητές μας; Δεν πρόκειται απλώς για θέμα ευγένειας —που ποτέ δεν κάνει κακό— αλλά και για ένα σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο: κινητοποιεί, βοηθάει το μαθητή να αποκτήσει σιγουριά στις μαθησιακές του ικανότητες. Βοηθάει την αυτοεκπλήρωση και τονώνει την αυτοπεποίθησή του, ώστε να προχωρήσει. Του επιτρέπει να αντλήσει ικανοποίηση από τη δουλειά που πραγματοποιεί και τον βοηθάει να δεχτεί θετικά τις υποδείξεις εκείνες που θα του επιτρέψουν να διορθώσει και να βελτιώσει τη δουλειά του.

Προτεραιότητες στα κριτήρια για τη διόρθωση

Πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η *διόρθωση της μορφής* ενός κειμένου, από γραμματική άποψη, *δεν είναι σημαντικότερη από την πράξη της γραφής*. Το πιο σημαντικό είναι να επιτυγχάνει το κείμενο να μεταδώσει ένα μήνυμα σαφές και κατανοητό. Έχουμε επίγνωση ότι αυτή η δήλωση μπορεί να προκαλέσει τριγμούς οδόντων, διαμαρτυρίες, αποδοκμασίες. Αλλά εμείς νοούμε το λόγο ως εργαλείο στην υπηρεσία της επικοινωνίας. Όταν ταξιδεύουμε σε μια ξένη χώρα, το πιο σημαντικό είναι να γίνουμε κατανοητοί· το αν η χρήση μιας γλώσσας που αγνοούμε είναι ανακριβής, είναι δευτερεύον. Ένας που μαθαίνει να γράφει μοιάζει με αυτόν που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα: η έλλειψη εμπειρίας στη χρήση της γραφής (ή της γλώσσας) συγχωρεί, κατά κάποιον τρόπο, τις ανακρίβειες. Η διόρθωση της μορφής είναι ένα στοιχείο ποιότητας, που προϋποθέτει ένα βαθμό κατάρτισης του εργαλείου και απαιτείται μόνο κάτω από συγκεκριμένους όρους.

Παρ' όλα αυτά, πολλές έρευνες και σε κάθε είδους χώρες, έχουν δείξει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τα γραπτά των μαθητών τους, διορθώνουν τη μορφή με μεγαλύτερη επιμονή και συστηματικότητα από τα λάθη του περιεχομένου ή της δομής του κειμένου. Πρόκειται για βαθιά ριζωμένες συνήθειες, για επαγγελματικές διαστροφές που καλό θα ήταν να αναθεωρήσουμε. Προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να προχωρούμε αντίστροφα. Όταν διορθώνουμε ένα κείμενο μαθητών, πρέπει να ακολουθούμε την παρακάτω ιεραρχία, σε ό,τι αφορά τη σπουδαιότητα:

- 1° Προσαρμογή στην επικοινωνιακή κατάσταση και στα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου: λειτουργία, ειδικά κριτήρια σε σχέση με το περιεχόμενο του τύπου του κειμένου, σεβασμός στη μορφή του κειμένου, προσαρμογή ανάλογα με τον παραλήπτη, κλπ.
- 2° Το περιεχόμενο (συνοχή του κειμένου). Είναι σαφές το κείμενο; Είναι πλήρες; Είναι σε τάξη; Έχει κατορθώσει να μεταδώσει αυτό που σκόπευε;

- 3° Γραμματική διόρθωση (συμφωνία του κειμένου): Σωστή δόμηση των παραγράφων και των φράσεων, ορθή χρήση της στίξης, καταλληλότητα των ρηματικών χρόνων, συμφωνία, κλπ.
- 4° Γραμματική διόρθωση.
- 5° Παρουσίαση και επιμέλεια: καλλιγραφία, περιθώρια, κατανομή του χώρου, εμφάνιση του γραπτού, κλπ.

Σίγουρα, μερικές φορές, οι παραγωγές των μαθητών μας είναι εντελώς δυσανάγνωστες. Συνήθως, ο εκπαιδευτικός —που γνωρίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η γραφή— μπορεί να αποκρυπτογραφήσει, τουλάχιστον εν μέρει, αυτό που έγραψε ο μαθητής. Μπορεί και ο ίδιος ο μαθητής να είναι σε θέση να εξηγήσει τι σκόπευε να γράψει. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από αυτό το σημείο, ακόμα και σημειώνοντας οι ίδιοι, δίπλα στο κείμενό του, μια μεταγραφή που θα μας βοηθήσει να ερμηνεύσουμε ό,τι έγραψε.

Αν το κείμενο δε διαβάζεται με κανένα τρόπο, σημαίνει ότι η εργασία που προτείναμε στο συγκεκριμένο παιδί ξεπερνάει τις δυνατότητές του. Και δεν μπορούμε να το κατηγορήσουμε γι' αυτό. Με την πρώτη ευκαιρία, οφείλουμε να του προτείνουμε μια εργασία στα μέτρα του. Στο μεταξύ, ίσως μπορούμε να εκτιμήσουμε άλλες πλευρές: την ποσότητα της γραφής, τη χρήση και τον τρόπο γραφής των διάφορων γραμμάτων, κλπ.

Προσοχή, όμως! Για κάθε μια από τις πλευρές που σημειώσαμε ότι πρέπει να διορθωθεί, απαιτείται ειδική επανεξέταση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα κάπως σύνθετο κείμενο, πιθανότατα θα χρειαστεί να κάνουμε τουλάχιστον μια δεύτερη διόρθωση για κάθε πλευρά: για να βεβαιωθούμε για τη συνοχή του περιεχομένου, για να βελτιώσουμε την προσαρμογή του στην κατάσταση και τον τύπο του κειμένου, για να ξαναδούμε τη γραμματική συμφωνία και για να ολοκληρώσουμε την παρουσίαση και την επιμέλεια. Χρειάζονται, δηλαδή, πολλά πρόχειρα, πριν φτάσουμε στο τελικό κείμενο.

Ένα κείμενο σπάνια βγαίνει καλό με την πρώτη. Δε σας συμβαίνει κι εσάς; Δεν είναι δυνατόν να πιστέψουμε ότι ένας μαθητής της Προσχολικής Αγωγής ή των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας μπορεί να γράψει ευκολότερα ένα σύντομο κείμενο απ' ό,τι εμείς τα πρακτικά μιας συνέλευσης ή μια επίσημη καταγγελία. Το να μάθουν τα παιδιά να κάνουν πρόχειρα, εστιάζοντας την προσοχή στο κεντρικό θέμα, αποτελεί απαραίτητη εξάσκηση. Ο μαθητής οφείλει να γνωρίζει ότι το έργο της γραφής δεν ολοκληρώνεται με την πρώτη απόπειρα: ότι το κείμενό του δεν είναι, ίσως, παρά ένα πρόχειρο. Έτσι, η πρώτη παραγωγή που θα μας δείξει μπορεί να έχει λάθη, σβησίματα, βελάκια, να είναι γραμμένη σ' ένα κομμάτι χαρτί τσαλακωμένο ή χρησιμοποιημένο, να έχει την εμφάνιση σημειώσεων. Αυτό αρκεί για αρχή...

Ίσως μόνο σε σύντομα, απομνημονευμένα και πολύ συγκεκριμένα κείμενα, μπορεί να είναι αρκετή η πρώτη γραφή: σε λέξεις, τίτλους, υπαγορεύσεις, αντιγραφή, σύντομες σημειώσεις για άμεση χρήση, κλπ.

Αλλά οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα γραφής προϋποθέτει διάφορες απόπειρες: για το ξαναγράψιμο, τη σύνταξη, την περίληψη, τη συμπλήρωση κειμένων ή τη γραφή πρωτότυπων κειμένων (επιστολές, αφίσες, ειδήσεις, παραμύθια, ποιήματα, κείμενα παρουσίασης, συνταγές, κλπ.)

Δε χρειάζεται να διορθώνουμε τα πάντα Δε χρειάζεται να διορθώνουμε πάντα

Ό,τι εκθέσαμε προηγουμένως, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν είναι δυνατόν να τα διορθώνουμε όλα ταυτόχρονα. Ούτε όλα όσα γράφουν όλοι οι μαθητές. Αν θελήσουμε να διορθώσουμε τα πάντα, το πιθανότερο είναι ότι θα το κάνουμε άσχημα (διορθώνοντας μόνο αποσπασματικά ή μόνο τη μορφή) και, επιπλέον, αυτό δε χρησιμεύει και πολύ στο μαθητή. Η διόρθωση πρέπει να είναι χρήσιμη και ο στόχος της δεν είναι να καθουχάσει τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς. Κι αυτό είναι κάτι που πρέπει να το εξηγήσουμε στους γονείς, με κάθε σαφήνεια. Είναι σε θέση να το καταλάβουν. Όλοι τους θυμούνται πόσο άσχημα αισθάνονταν με μια σελίδα γεμάτη κόκκινα σημείδια.

Ούτε είναι δυνατόν να διορθώνουμε πάντα. Η ανάγκη να φαίνεται πάντα το τελικό προϊόν γραμμένο σωστά, αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη στους εκπαιδευτικούς, ακόμα κι αν τη διόρθωση την κάνουν οι ίδιοι και χωρίς ο μαθητής να σκέφτεται μόνος του. Το επιχείρημα για την αιτιολόγηση αυτού του τρόπου πλήρους και διαρκούς διόρθωσης είναι ότι το παιδί δεν πρέπει να συνηθίζει στη θέα λέξεων που δεν είναι σωστά γραμμένες. Εδώ, υπάρχει μια θέση των εκπαιδευτικών που, αν και είναι βαθιά ριζωμένη, δε μας φαίνεται ορθή. Η θέση αυτή προέρχεται από μια καθοδηγητική αντίληψη για τη γραφή, σύμφωνα με την οποία το βάρος δίνεται στις συνήθειες, στην αισθησιοκινητική αναπαραγωγή των λέξεων. Στην πρότασή μας, η γραφή είναι μια εργασία που απαιτεί προπάντων συλλογισμό, σκέψη, εντοπισμό αμφιβολιών, αναζήτηση βοηθημάτων, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων. Η απομνημόνευση και ό,τι άπτεται του αισθησιοκινητικού τομέα μας φαίνονται δευτερεύοντα. Η αναδρομή στην απομνημόνευση είναι χρήσιμη μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις και μόνο σε ορισμένα παιδιά. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η μνήμη είναι παραπλανητική και ευπαθής. Η ακουστική μνήμη μπορεί να οδηγήσει σε πλάνες: το παιδί ενδέχεται να έχει ακούσει πιο πολλές φορές τη λανθασμένη μορφή παρά τη σωστή. Η οπτική μνήμη αποδεικνύεται πιο ευπαθής στα παιδιά απ' ό,τι στους ενήλικες και, επιπλέον, οδηγεί σε λάθη αντίληψης. Ένας έμπειρος ενήλικας που θα δει γραμμένη τη λέξη “γυναίκα”, θα παραξενευτεί και θα ενοχληθεί. Το πιθανότερο όμως είναι ότι δεν πρόκειται να συμβεί το ίδιο σ' ένα παιδί: οι φορές που έχει δει γραμμένη τη λέξη “γυναίκα” είναι απειροελάχιστες σε σχέση με την περίπτωση ενός ενήλικα αναγνώστη.

Δεν αρκεί ο μαθητής να βλέπει —αν υποθέσουμε ότι την κοιτάει— τη διόρθωση που έχει κάνει στο γραπτό του ο εκπαιδευτικός. Το να γράφουμε εμείς το σωστό γράμμα ή την κατάλληλη λέξη δεν είναι χρήσιμο παρά σε μερικές περιπτώσεις που μετριούνται στα δάχτυλα...

Η σημασία της διόρθωσης: να μάθουν τα γράφουν καλύτερα

Το ενδιαφέρον και η αναγκαιότητα της διόρθωσης είναι να μάθουν τα παιδιά να βελτιώνονται. Κι όταν λέμε “να μάθουν”, εννοούμε να μάθουν με τρόπο που να έχει νόημα. Άρα, το πρώτο που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι οι προηγούμενες γνώσεις και η περιοχή ανάπτυξης και μάθησης.

Όταν ένας μαθητής δείχνει το γραπτό του, το πρώτο που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι τι είναι ικανός να κάνει ο μαθητής μόνος του και τι με τη βοήθειά του. Αν αυτό που μας δείχνει δεν αντιστοιχεί με ό,τι μπορεί να κάνει μόνος του, δεν πρέ-

πει να το δεχτούμε: η ιδέα που θέλουμε να του μεταδώσουμε είναι ότι “μπορείς καλύτερα”. Θα τον καλέσουμε να επανεξετάσει την πλευρά που νομίζουμε ότι μπορεί να βελτιώσει: να συμπληρώσει το περιεχόμενο του κειμένου, να συμπεριλάβει λεπτομέρειες ή αποχρώσεις, να ελέγξει ελλείψεις ή ανακριβείς φράσεις, κλπ. Όταν τον καλέσουμε να ξαναγράψει το κείμενό του, θα πρέπει να καθορίσουμε επακριβώς τη συγκεκριμένη πλευρά που πρόκειται να επανεξετάσει.

Δε χρειάζεται να του δώσουμε την τελική λύση. Γενικά, καλό είναι να σημειώσουμε το απόσπασμα του κειμένου που πρέπει να ξανακοιτάξει και να τον καλέσουμε να σκεφτεί ποιο είναι το λάθος. Όταν, λόγου χάριν, υπάρχει ένα ορθογραφικό πρόβλημα, θα δείξουμε όλη τη λέξη αντί για το συγκεκριμένο λάθος: αυτό τον υποχρεώνει να εντοπίσει το πρόβλημα και να αναζητήσει τις λύσεις. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα στο χωρισμό των λέξεων, θα σημειώσουμε όλο το κομμάτι που πρέπει να ξανακοιτάξει, χωρίς να του πούμε πώς χωρίζονται οι λέξεις. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα συμφωνίας όρων στη φράση, θα σημειώσουμε τους όρους που δε συμφωνούν. Μια κακοδιατυπωμένη ή ελλιπή φράση θα τη σημειώσουμε ολόκληρη, κ.ο.κ.

Αν ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να διορθώσει μόνος του το λάθος, θα του προσφέρουμε την ενδεδειγμένη βοήθεια, δηλαδή την ελάχιστη αναγκαία βοήθεια. Σε κάποιες περιπτώσεις, αρκεί να του διαβάσουμε το ανακριβές απόσπασμα. Άλλοτε θα χρειαστεί να τον βοηθήσουμε να εντοπίσει το πρόβλημα (“πώς μπορεί να γραφεί αυτός ο ήχος;”, “τι λείπει εδώ;”), κι άλλοτε να του δείξουμε το δρόμο για να βρει τη λύση (“κοίτα σ’ αυτό τον πίνακα”). Αν δε γίνεται αλλιώς, θα του δώσουμε τη σωστή λύση, αν τη ζητήσει ο ίδιος ή αν είναι αναγκαίο. Μπορεί να χρειαστεί να γράφουμε εμείς, για λογαριασμό του, ένα απόσπασμα ή ακόμα κι ολόκληρο το κείμενο που θέλει να μεταδώσει. Σε κάθε περίπτωση, σημείο αναφοράς είναι πάντα οι δυνατότητες του παιδιού.

Γι’ αυτό, όταν έχουμε μπροστά μας ένα κείμενο με συνοχή αλλά με πλήθος ορθογραφικών λαθών, ίσως δεν είναι ανάγκη —ούτε δυνατό ή σκόπιμο— να διορθωθούν όλα, αλλά μόνο όσα θα μπορούσε να διορθώσει και μόνος του, έτσι ώστε να μάθει ό,τι μπορεί να μάθει εκείνη τη στιγμή. Με αυτή την έννοια, δεν πειράζει αν το κείμενο μείνει, τελικά, με αδιόρθωτα λάθη. Ο σκοπός δεν είναι να γίνει τέλειο αλλά το καλύτερο δυνατό με βάση τις δυνατότητες του μαθητή.

Όπως βλέπετε, από ένα παιδί με σημαντικές δυσκολίες ζητάμε να προχωρήσει λίγο τη δουλειά του. Από ένα παιδί με ικανοποιητικές δυνατότητες, ζητάμε περισσότερα, γιατί μπορεί να ανταπεξέλθει. Δε μας καθοδηγεί το “μέσο” επίπεδο της τάξης αλλά οι δυνατότητες του καθενός.

Το έργο της διόρθωσης μοιράζεται

Δεδομένου ότι η διόρθωση χρησιμεύει για να μάθουν, όλοι οι μαθητές πρέπει να διορθώνουν και να τους διορθώνουν. Η διόρθωση δεν αποτελεί αποκλειστικό έργο του εκπαιδευτικού.

Η συλλογική γραφή —είτε μιας λέξης είτε ενός κειμένου— έχει το πλεονέκτημα ότι, στα πλαίσια της ίδιας πράξης (της γραφής), μοιράζονται οι ρόλοι ανάμεσα στους μαθητές. Ενώ ο ένας συνθέτει το κείμενο, ο άλλος το γράφει. Ενώ ο ένας γράφει, ο άλλος ελέγχει και διορθώνει. Η ομάδα που απαρτίζεται από δύο, το ζευγάρι, είναι ιδεώδης. Σε

ομάδες με περισσότερα μέλη, μπορεί να διασπαστεί η προσοχή, εκτός κι αν οι διάφορες εργασίες έχουν κατανεμηθεί πολύ καλά.

Άλλη ιδεώδης κατάσταση είναι η συλλογική διόρθωση, με την παρουσία του εκπαιδευτικού. Μια ομάδα —με λιγότερα ή περισσότερα μέλη, ακόμα κι ολόκληρη η τάξη— μπορεί να γράψει ένα κείμενο στον πίνακα και να το διορθώσει. Μπορεί να γραφεί κάτι ειδικά για την περίπτωση ή μπορεί να επιλεγεί ένα κείμενο που έγραψε κάποιος μαθητής για άλλο σκοπό. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ομάδα να εντοπίσει τα προβλήματα του κειμένου (είναι πλήρες; είναι σαφές; έχει σωστή σειρά; ο λόγος συμβαδίζει με τον επικοινωνιακό στόχο;... είναι σωστός ο χωρισμός των λέξεων; είναι καλά γραμμένη η φράση; θα μπορούσε να γραφεί με άλλο τρόπο; είναι σωστά γραμμένη η λέξη;...). Οι μαθητές παρεμβαίνουν, λέγοντας τη γνώμη τους. Οι γνώμες τους πρέπει να είναι λογικές και αιτιολογημένες: δεν καλούνται να μαντέψουν. Σε περίπτωση διαφωνίας, οι γνώμες πρέπει να συζητούνται. Η ομάδα πρέπει να παίρνει αποφάσεις με κοινή συναίνεση.

Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να δίνει τη λύση. Ο ρόλος του είναι να διευθετεί τη συζήτηση, να την καθοδηγεί, να υποδεικνύει κατευθυντήριες γραμμές, να βοηθάει την αιτιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων από κοινού, την επίλυση αμφιβολιών, κλπ.

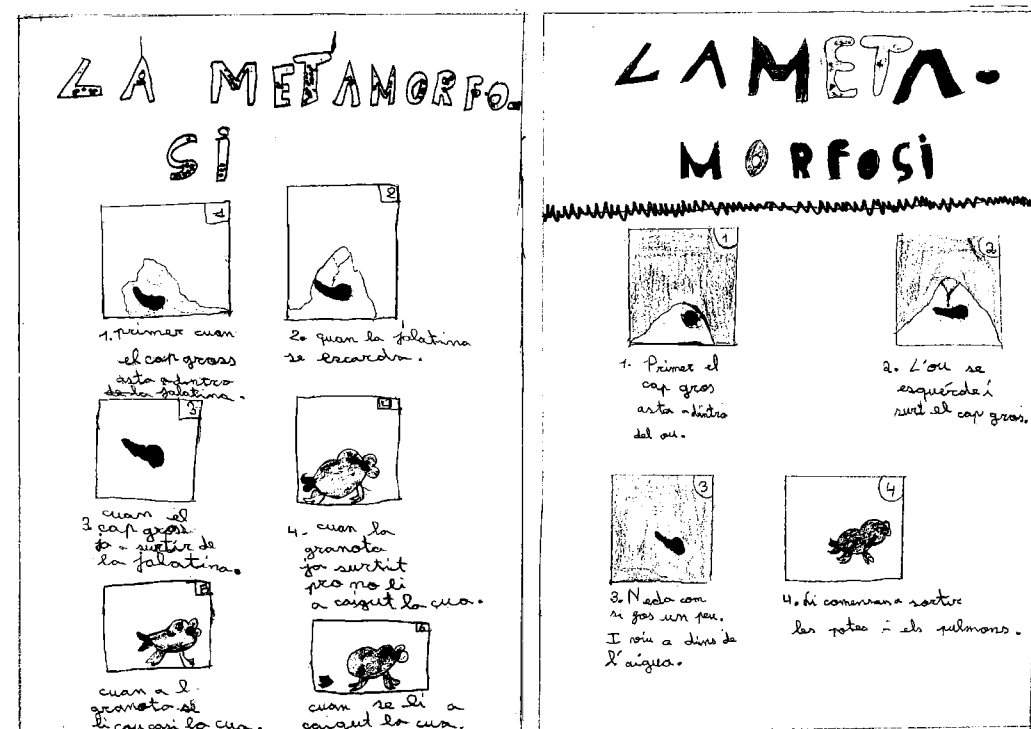
Όπως πάντα, το σημαντικότερο δεν είναι το τελικό αποτέλεσμα (μπορεί μια λέξη να παραμείνει γραμμένη με λάθη ή να γίνει δεκτή μια ανακριβής πληροφορία) γιατί αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι να μάθουν οι μαθητές να ταυτίζουν αμφιβολίες, να θέτουν προβλήματα, να αναζητούν πληροφορίες, να δίνουν λύσεις με λογικό τρόπο, να επιχειρηματολογούν, να συζητούν, να σέβονται τις γνώμες των υπολοίπων, κλπ.

Αν ο εκπαιδευτικός αντισταθεί στο να δώσει τη λύση και περιοριστεί στο ρόλο του μεσολαβητή, θα βοηθήσει την ομάδα να διερευνήσει και να αιτιολογήσει.

Βέβαια, η σύνεση και η πείρα θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό, ώστε να κρατήσει ζωηρό το ενδιαφέρον της ομάδας, να επιλύσει καταστάσεις αναποφασιστικότητας, να οδηγήσει σε νέα προβλήματα, κλπ. Τίποτα δεν τον εμποδίζει να χρησιμοποιήσει το πηλικό κύρος του, για να παρακαμφθεί μια συζήτηση άκαρπη ή τοποθετημένη σε λάθος βάση.

Οι συζητήσεις που αναφέραμε πιο πάνω είναι πολύ χρήσιμες για τη μάθηση. Ένας τίτλος θα προκαλέσει μια συζήτηση για το χωρισμό των λέξεων που τον απαρτίζουν. Ένα παιχνίδι, όπου θα πρέπει τα παιδιά να μαντέψουν τις λέξεις που λείπουν, θα βοηθήσει την εμπέδωση της αλφαβητικής γραφής ή της ορθογραφικής διόρθωσης. Ένα σύντομο κείμενο θα επιτρέψει την εξέταση των προβλημάτων συντακτικής δομής. Μια φράση μπορεί να υποβληθεί σε διάφορους μετασχηματισμούς, για να δουν τα παιδιά τι γίνεται (ποιος κάνει την πράξη; ποια πράξη; που, πότε, πώς...). Μπορεί να γίνει συζήτηση για το πώς να ανασυντεθεί ένα κατατμημένο κείμενο, πώς να γίνει μια περίληψη, κλπ.

Είναι επίσης χρήσιμο οι μαθητές μιας ομάδας να διορθώνουν το κείμενο που έγραψε ένα μέλος της ομάδας τους ή κάποιος άλλος μαθητής, ακόμα και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού που θα δει, μετά, το αποτέλεσμα της διόρθωσης.



Διόρθωση ενός
κειμένου
παρουσίασης
(Ταμάρα, 7 ετών)

Η ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΒΑΤΡΑΧΟΥ

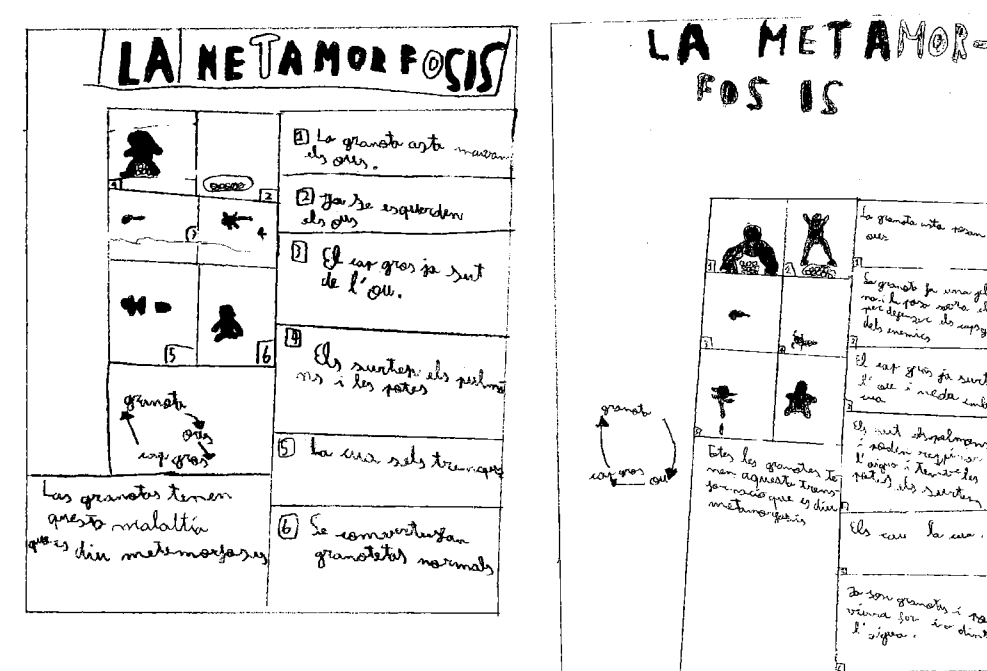
Η Ταμάρα ακολουθεί πιστά τις οδηγίες επεξεργασίας του κειμένου. Διορθώθηκαν μερικά εννοιολογικά λάθη: ο γυρίνος βρίσκεται στο αυγό και όχι στη ζελατίνα. Σπάει το αυγό και όχι η ζελατίνα. Αναπτύσσονται πόδια και πνεύμονες... Στη συνέχεια, διορθώθηκαν λάθη γραμματικής συμφωνίας, ειδικά όσα αναφέρονται στην ακριβή επεξεργασία του γραπτού λόγου (“Πρώτα όταν ο γυρίνος...”, “Πρώτα, ο γυρίνος είναι...”). Όσο για την ορθογραφία, ο εκπαιδευτικός διόρθωσε μόνο τη χρήση των κεφαλαίων.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

1. Πρώτα, όταν ο γυρίνος είναι μέσα στη ζελατίνα.
2. Όταν η ζελατίνα σπάει.
3. Όταν ο γυρίνος έχει πια βγει από τη ζελατίνα.
4. Όταν ο βάτραχος έχει πια βγει, αλλά δεν του έχει πέσει η ουρά.
5. Όταν στο βάτραχο πέφτει, σχεδόν, η ουρά.
6. Όταν του έχει πέσει η ουρά.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ

1. Πρώτα ο γυρίνος είναι μέσα στο αυγό.
2. Το αυγό σπάει και βγαίνει ο γυρίνος.
3. Δε μοιάζει καθόλου με ψάρι. Και ζει στο νερό.
4. Αρχίζει να βγάζει πόδια και πνεύμονες.
5. Στο βάτραχο πέφτει σχεδόν η ουρά.
6. Μεταμορφώθηκε πια σε βάτραχο. Τώρα μπορεί να ζήσει και στο νερό και στη γη.



Διόρθωση ενός
κειμένου
παρουσίασης
(Ντιντιέρ, 7 ετών)

Η ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΒΑΤΡΑΧΟΥ

Προσέξτε ότι, στην αρχή, διορθώθηκαν τα εννοιολογικά λάθη: ο βάτραχος *δεν κλωσάει* τα αυγά, τα *γεννάει*. Η μεταμόρφωση *δεν είναι αρρώστια*. Στο θέμα του κλωσήματος, ο Ντυντιέρ έχει ξεχάσει ότι τα αυγά περιβάλλονται από προστατευτική ζελατίνα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βοήθησε το μαθητή να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις διαφορές ανάμεσα στο βάτραχο και το γυρίνο: δημιουργούνται οι πνεύμονες και μπορεί να αναπνεύσει έξω από το νερό, όπως επίσης αναπτύσσονται και τα πόδια· οι βάτραχοι μπορούν να ζήσουν και μέσα και έξω απ' το νερό... Όσο για την ορθογραφία, διορθώνεται η χρήση των κεφαλαίων.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΑΡΧΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Τα βατράχια έχουν αυτή την αρρώστια που λέγεται μεταμόρφωση.

1. Ο βάτραχος κλωσάει τα αυγά.
2. Έχουν ήδη σπάσει τα αυγά.
3. Ο βάτραχος βγαίνει από το αυγό.
4. Βγάζουν πνεύμονες και πόδια.
5. Σπάει η ουρά τους.
6. Μετατρέπονται σε κανονικά βατραχάκια.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ

Σε όλους τους βράτχους συμβαίνει αυτή η μεταβολή που λέγεται μεταμόρφωση.

1. Ο βάτραχος γεννάει τα αυγά.
2. Ο βάτραχος κάνει μια ζελατίνα που τη βάζει πάνω από τα αυγά, για να προστατέψει τους γυρίνους από τους εχθρούς τους.
3. Ο γυρίνος βγαίνει πια από το αυγό και με την ουρά τίποτα.
4. Βγαίνουν οι πνεύμονες και πια μπορούν να αναπνέουν έξω από το νερό, επίσης τους βγαίνουν πόδια.
5. Πέφτει η ουρά τους.
6. Είναι πια βάτραχοι και μπορούν να ζήσουν έξω και μέσα στο νερό.

Com són ?

Són ocells



Tenen el cos cobert de plomes de color blanc i negre quan són grans. Quan són petits les plomes són de color marró i semblen un os de pelux. El plumatge és impermeable, no es mullen i a sota

de les plomes té 3 centímetres de greix. Les plomes estan col·locades com les teulades molt espesses així es protegeixen del fred.

El ventre és blanc perquè les foques que naden a sota no el puguin atacar.



Els nostres amics

ELS PINGÜINS

Com són ?

Són ocells. Tenen el cos cobert de plomes de color blanc i negre quan són grans. Quan són petits les plomes són de color marró i semblen un os de pelux. El plumatge és impermeable, no es mullen i a sota de les plomes tenen 3 centímetres de greix. Les plomes estan col·locades com les teulades molt espesses. Així es protegeixen del fred.

El ventre és blanc perquè les foques que naden a sota no el puguin atacar.

El bec

Πλήρης διόρθωση ενός κειμένου που πρόκειται να δημοσιευτεί (7 ετών)

Καταρχήν, παρατηρούμε ένα απόσπασμα του τελικού κειμένου μιας ομαδικής εργασίας που έγινε για τους πηγκουίνους. Δείτε πώς οι μαθητές της ομάδας μοιράστηκαν το έργο της γραφής του κειμένου. Ύστερα, όταν συμφωνήθηκε ότι το κείμενο θα δημοσιευόταν στο επιστημονικό περιοδικό του σχολείου, αποφάσισαν να το γράψουν και να το επιμεληθούν σε υπολογιστή, διορθώνοντας, στην οθόνη και με τη βοήθεια του δασκάλου, όλη την ορθογραφία.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΟΙ ΠΗΓΚΟΥΙΝΟΙ. ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ, Είναι πουλιά. Όταν μεγαλώσουν, το σώμα τους σκεπάζεται από άσπρα και μαύρα φτερά. Όταν είναι μικροί, τα φτερά έχουν καφέ χρώμα και μοιάζουν με αρκουδάκια. Το φτέρωμα είναι αδιάβροχο, δε βρέχονται και κάτω από τα φτερά έχουν τρία εκατοστά λίπος. Τα φτερά είναι τοποθετημένα όπως τα κεραμίδια: πολύ πυκνά. Έτσι προστατεύονται από το κρύο. Η κοιλιά είναι άσπρη, για να μην τους επιτίθενται οι φώκιες που κολυμπούν από κάτω.

Κεφάλαιο 19

Συστήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Εννοιες

Λημλ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.

1. Ανάγκη και νόημα της χειρονομίας και της σωματικής έκφρασης στον προφορικό λόγο και στη ρηματοποίηση του γραπτού.
2. Γνώσεις για τους λογοτύπους που έχουν νόημα για τους μαθητές, τα εικονιστικά σημεία και άλλα γραφικά σύμβολα στους δρόμους, το σχολείο, κλπ.
3. Ανάγκη και νόημα του συνδυασμού ήχου και εικόνας σε κείμενα γραμμένα σε ταινίες, οπτικοακουστικές παραγωγές, κλπ. που χρησιμοποιούνται στο σχολείο.
4. Γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία της γραπτής επικοινωνίας. Η εικονογράφηση και τα τυπογραφικά στοιχεία ως πηγές πληροφόρησης για το κείμενο που πρόκειται να διαβαστεί.
5. Σημασιολογική αξία της εικόνας σε κείμενα όπως οι διαφημίσεις, οι αφίσες, τα κόμιξ, οι γελοιογραφίες, κλπ. και η σχέση τους με το γραπτό κείμενο.

Διαδικασίες

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΥΝΑΡΘΡΩΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ.

1. Ερμηνεία και παραγωγή λογοτύπων, εικόνων και άλλων γραφικών συμβόλων.
2. Ερμηνεία και παραγωγή εικόνων, μόνων τους ή διαδοχικών.

3. Ερμηνεία και παραγωγή εικονογραφήσεων συνδεδεμένων με το κείμενο. Χρήση τους ως δείκτες του περιεχομένου και για να εκφράσουν διάφορες προθέσεις.
4. Ερμηνεία και παραγωγή κειμένων συνδεδεμένων με εικόνες (ή/και ήχο), όπως υπό-τιτλους φωτογραφιών, διαφημίσεις, αφίσες, κόμιξ, γελοιογραφίες, βίντεο, διαφάνειες, κλπ.
5. Διαδικασίες απαγγελίας, δραματοποίησης, μεγαλόφωνης ανάγνωσης, κλπ. με σωματική έκφραση.
6. Σχέση μεταξύ κειμένου και μουσικής, σε τραγούδια, παραμύθια με μουσική, κλπ.
7. Ανάλυση των νοημάτων που εισάγουν ο ήχος και η εικόνα σε οπτικοακουστικές παραγωγές, και η σχέση τους με το κείμενο. Ερμηνεία της πρόθεσης που επιδιώκεται.

Στάσεις

ΛμνΛ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.

1. Αισθητική ευαισθητοποίηση για τον τρόπο συντονισμού συστημάτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (σειρά, σαφήνεια, ισορροπία, ρυθμός, κλπ.).
2. Κριτική στάση για τα μηνύματα που μεταδίδουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και η διαφήμιση, με επίδειξη ειδικής ευαισθησίας για όσα επιδίδονται σε κοινωνικές, σεξιστικές, φυλετικές, κλπ. διακρίσεις.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Λόγος, εικόνα, ήχος, χειρονομία

Στην πραγματικότητα – και αυτή είναι μια “διατέμνουσα” ενότητα– ο λόγος σπάνια εμφανίζεται απομονωμένος, ιδιαίτερα στην παιδική λογοτεχνία.

Ο λόγος αποτελεί μέσο έκφρασης μαζί με άλλα: η σωματική έκφραση, η μουσική, η πλαστική έκφραση, τα οπτικοακουστικά μέσα, κλπ.

Ο λόγος είναι, επιπλέον, ένα βοηθητικό όργανο για όλες σχεδόν τις ανθρώπινες πράξεις.

Η ανάγνωση —και η παραγωγή— της εικόνας, της χειρονομίας, του ήχου συνιστούν πολύ σημαντικές γνώσεις σε κοινωνίες σαν τη δική μας, όπου η τεχνολογία και το θέαμα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική λειτουργία (τηλεόραση, διαφήμιση...). Ίσως το σχολείο μας να είναι ακόμα υπερβολικά “λογοτεχνικό”, αν κι ακούγεται άσχημα να το λέμε αυτό ειδικά εμείς, σε ένα κείμενο σαν κι αυτό που έχετε στα χέρια σας...

Στα προηγούμενα κεφάλαια, αναφερθήκαμε κατ’ επανάληψη στη χρήση των δεικτών του κειμένου και σε γραφικούς δείκτες ως μέσο ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτής έκφρασης. Για τη σημασία της ρηματοποίησης του κειμένου, της συνάρθρωσης κειμένου-εικόνας.

Κι έτσι δε χρειάζεται να επιμείνουμε άλλο εδώ.

Από την άλλη, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το βάρος που δίνεται στο μη λεκτικό μέσα στην τάξη. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που λατρεύουν το θέατρο, τη σωματική έκφραση, την πλαστική έκφραση ή τη μουσική. Οι μαθητές τους έχουν το προνόμιο να βιώσουν αξέχαστες εμπειρίες, που έχουν τεράστια παιδαγωγική αξία.

ΤΥΠΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ερμηνεία λογοτύπων και γραφικών συμβόλων

Το βάρος που έχουν τα γραφικά σημεία στην κουλτούρα μας είναι τεράστιο. Ακόμα και τα ρούχα ή τα παπούτσια είναι γεμάτα από αυτά, για να μη μιλήσουμε για τα μεταφορικά μέσα, τους δρόμους και τους αυτοκινητόδρομους, τα εμπορικά καταστήματα, κλπ.

Έτσι, στο παιδί προφέρεται ένα πλήθος γραφικών σημείων, με ή χωρίς γράμματα και λέξεις, για τα οποία οφείλει να είναι κατατοπισμένο.

Στην αρχή της σχολικής πορείας, η ερμηνεία αυτών των σημείων αποτελεί έναν από τους τρόπους πρόσβασης στην ανάγνωση και τη γραφή. Αργότερα, θα εξακολουθεί να έχει μεγάλη σημασία. Και δε χρειάζεται να επισημάνουμε ότι οι μαθητές μας διδάσκουν διαρκώς, σ’ εμάς τους ενήλικες, τους νόμους και τους κώδικες που απαρτίζουν τον οπτικό τους κόσμο, έναν κόσμο πολύ πλουσιότερο και συνθετότερο από αυτόν που ζούμε εμείς.

Ανάγνωση εικόνων, μόνων τους ή διαδοχικών

Η ανάγνωση εικόνων και η διαδοχή τους έχουν ενδιαφέρον από μόνες τους, ως άσκηση ερμηνείας της εικόνας και της οικοδόμησης προφορικών, αφηγηματικών διαγραμμάτων.

Επιπλέον, οι απόπειρες των παιδιών να ερμηνεύσουν το κείμενο που συνοδεύει τις εικόνες, αποτελούν μια εξαιρετική άσκηση απόδοσης νοημάτων στο γραπτό λόγο. Επίσης, μας επιτρέπουν να αντιπαραβάλουμε τις υποθέσεις των παιδιών για το ποιο μέρος του προφορικού λόγου (εξήγηση της εικόνας) μεταφέρεται στον γραπτό (ονόματα, άλλα γραμματικά στοιχεία...). Ευνοούν την επεξεργασία υποθέσεων για την πρόβλεψη αυτού που πρόκειται να διαβαστεί και επιτρέπουν μια πρώτη προσέγγιση στην αντιστοιχία μεταξύ του αναμενόμενου και των συγκεκριμένων στοιχείων του κειμένου (κατάτμηση σε λέξεις, ποσότητα και ποικιλία γραμμάτων, κλπ.).

Διαδοχή εικόνων

Ως παραλλαγή της προηγούμενης δραστηριότητας, το να βάλει το παιδί στη σειρά εικόνες που έχουν ανακατευτεί, του επιτρέπει να εξασκηθεί στην οικοδόμηση αφηγηματικών κειμένων και κειμένων παρουσίασης. Κατά τα άλλα, αποτελεί μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται ήδη συχνά στο σχολείο, με διάφορους τρόπους.

Σύνδεση κειμένου - εικονογράφησης

Η εικόνα αποτελεί ένα βοηθητικό σημείο για την αρχή της κατανόησης, για την πρόβλεψη του περιεχομένου του κειμένου, για την εδραίωση υποθέσεων ανάγνωσης... Επίσης, είναι σημαντική ως στοιχείο που ελκύει και δελεάζει τον αναγνώστη, ως συμπλήρωμα αποχρώσεων και νοημάτων που δεν είναι πάντα ρητά στο κείμενο.

Από την πλευρά της, η λέξη έχει αξία ως εξήγηση της εικόνας, ως συμπλήρωμα ή ως στήριγμα, ως ερμηνεία των γραφικών σημείων.

Μερικές δραστηριότητες που βοηθούν στην εδραίωση σχέσεων μεταξύ κειμένου και εικονογράφησης, μπορεί να είναι:

- Ανάγνωση και ερμηνεία εικόνων.
- Ανάγνωση και επεξεργασία διαδοχικών εικόνων.
- Η εικόνα ως δείκτης του περιεχομένου.
- Τίτλοι, υπότιτλοι φωτογραφιών, διαφημίσεις, αφίσες, κόμιξ, γελοιογραφίες... κείμενα που συνοδεύουν τις εικόνες.
- Εικονογράφηση κειμένων που έχουν γράψει τα παιδιά.

Δραματοποίηση και αναπαράσταση: κείμενο και κίνηση

Στο σχολείο μπορούν να γίνουν (ανα)παραστάσεις με ποιήματα, τραγούδια, μικρά θεατρικά έργα για παιδιά, μαριονέτες, μιμική, θέατρο σκιών... Η δραματοποίηση και η σωματική αναπαράσταση αποτελούν ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο με ιδιαίτερη σημασία για την ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν σφαιρικά, θέματα και γνωστικές περιοχές.

Κατά την άποψή μας, και ως ένα ακόμα επιχείρημα για να να ενθαρρύνουμε τον πειραματισμό των εκπαιδευτικών, η δύναμη και το κίνητρο που προσθέτει οτιδήποτε το θεατρικό, διευκολύνουν την απομνημόνευση κλασικών κειμένων, εξαιρετικά πολύπλοκων από λογοτεχνική πλευρά, και συνιστά μian άριστη προσέγγιση σε λογοτεχνικά πρότυπα υψηλότερης ποιότητας.

Σύνδεση κειμένου - μουσικής

Το γραπτό κείμενο συνδυάζεται με τη μουσική σε τραγούδια, χορούς, παραμύθια με μουσική, σχολιασμό μουσικών κομματιών, κλπ.

Με αυτό τον τρόπο, η μουσική επιτρέπει στα παιδιά να πλησιάσουν ευκολότερα τα ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα. Η ανάγνωση και η γραφή των κειμένων των τραγουδιών που έμαθαν, η συλλογή δημοτικών τραγουδιών από το οικογενειακό και το κοντινό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, η μεταγραφή και ο σχολιασμός τους, κλπ. αποτελούν σφαιρικές δραστηριότητες που ενδιαφέρουν πολύ τους μαθητές.

Σύνδεση κειμένου - οπτικοακουστικών εικόνων

Ο συνδυασμός γραπτού κειμένου, εικόνων και μουσικής απαντάται στις διαφάνειες, τις οπτικοακουστικές παραγωγές, τα βίντεο, την τηλεόραση, κλπ.

Η κυριαρχία του οπτικοακουστικού είναι αναμφισβήτητη. Το να μάθουν οι μαθητές μας να “διαβάζουν” κινηματογράφο, τηλεόραση, βίντεο... θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της βασικής τους εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τώρα είναι κυριολεκτικά απροσπάτετοι μπροστά στην εισβολή, αδιακρίτως, κάθε είδους εικόνων. Σε ό,τι αφορά τις οπτικοακουστικές εικόνες, το κείμενο καταλαμβάνει μικρότερη θέση στην παθητική πρόσληψη — μετά βίας ακούνε τι λέγεται. Παρ’ όλα αυτά, όμως, το κείμενο είναι βασικό, αν ετοιμαστούν βοηθήματα και σενάρια που αργότερα μπορούν να κινηματογραφηθούν, να γίνει επεξεργασία τους με διαφάνειες, κλπ.

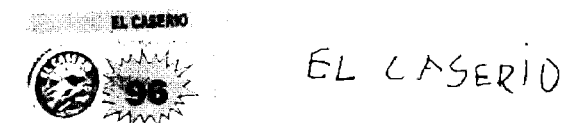
ΠΛΕΥΡΕΣ ΠΡΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

- *Ερμηνεία λογοτύπων και γραφικών συμβόλων*
Αναγνώριση και ταύτιση των συμβόλων και των συμφραζομένων τους.
Προφορική επεξεργασία του κειμένου το οποίο σχετίζεται με τα σύμβολα.
- *Ανάγνωση εικόνων, μόνων τους ή διαδοχικών*
Αναγνώριση και απαρίθμηση συγκεκριμένων στοιχείων της εικόνας.
Ερμηνεία του ολικού νοήματος της εικόνας.
- *Διαδοχή εικόνων*
Σωστή ερμηνεία κάθε μιας εικόνας.
Κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την εδραίωση σχέσεων μεταξύ των εικόνων και αιτιολόγηση της απόφασης που έλαβαν, βάζοντάς τις σε σειρά.
- *Σύνδεση κειμένου – εικονογράφησης*
Κατανόηση του μηνύματος και του νοήματος του κειμένου που πρόκειται να εικονογραφηθεί.
Εντοπισμός των ιδεών και των λεπτομερειών που συνδέουν την εικονογράφηση με το κείμενο.
- *Δραματοποίηση και αναπαράσταση: κείμενο και κίνηση*
Ποιότητα της σωματικής έκφρασης και βαθμός προσαρμογής της στα χαρακτηριστικά του κειμένου.
Απομνημόνευση, εκφορά, ρυθμός, τονισμός και απαγγελία.
- *Σύνδεση κειμένου - μουσικής*
Επιλογή και συνδυασμός των κατάλληλων για τη περίπτωση στοιχείων του κειμένου και των μουσικών μέσων.
Απομνημόνευση του κειμένου των τραγουδιών.

► *Σύνδεση κειμένου - οπτικοακουστικών εικόνων*

Εδραίωση σχέσεων μεταξύ του κειμένου αφενός, και των εικόνων και των ήχων που το συνοδεύουν αφετέρου.

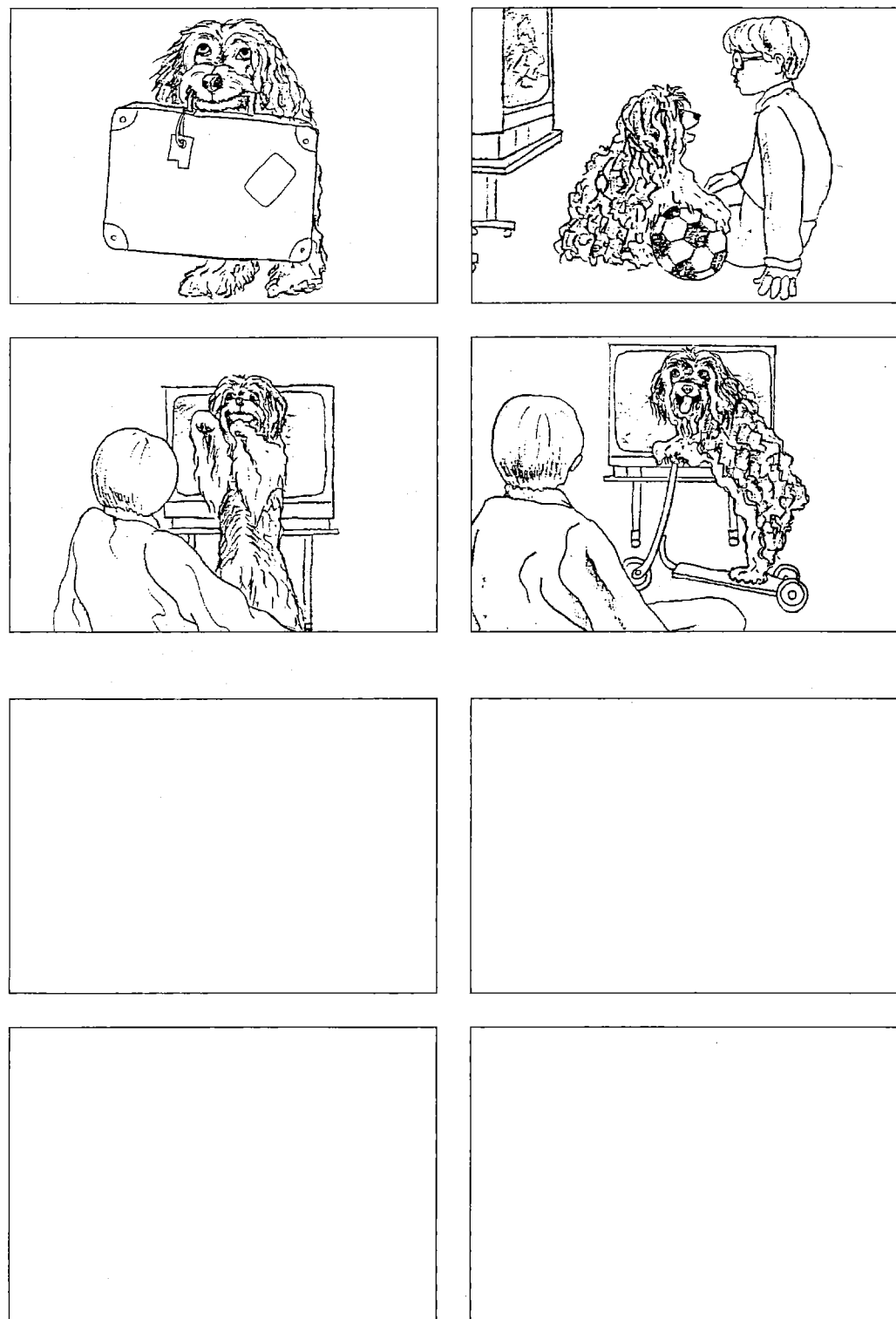
ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ



[Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν ετικέτες εμπορικών προϊόντων και να γράφουν από κάτω το όνομα του προϊόντος. Ο Χεράρδο, 4 ετών, έγραψε μια λανθασμένη, αλλά λογική, εκδοχή της ανάγνωσής του: "σοκολάτα" αντί για "Bollycao"].

[Η Άννα Μαρία, 10 ετών, μαθήτρια του σχολείου Ειδικής Αγωγής (από τη δεύτερη εικόνα και μετά), ερμήνευσε ως "Σούπερ-Μάρκετ" το όνομα της αλυσίδας καταστημάτων "VALVI". Στη συνέχεια, αντέγραψε σωστά τα ονόματα των προϊόντων, επιλέγοντας σωστά το όνομα].

Ερμηνεία λογοτύπων



Ερμηνεία διαδοχικών εικόνων που έπρεπε να τοποθετηθούν στη σωστή σειρά

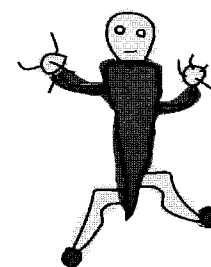
[Οι εικόνες αναφέρονται σε κάτι γνωστό στα παιδιά· σ' αυτή την περίπτωση, πρόκειται για την τηλεοπτική διαφήμιση της σκυλίτσας Πιππίν, που είχε στόχο να τα αποτρέψει να βλέπουν πολλή ώρα τηλεόραση και η οποία είχε τεράστια απήχηση, όταν προβλήθηκε στην τηλεόραση].



Επεξεργασία διαδοχικών εικόνων, με θέμα το παραμύθι της Κοκκινόσκουφισσας. Οι εικόνες συνοδεύονται από τους αντίστοιχους διαλόγους (7 ετών)

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Πήγαινε να δεις πώς είναι η γιαγιά, γιατί μου είπαν ότι ήταν άρρωστη. Πήγαινε της ένα γλυκό κι αυτό το βαζάκι με βούτυρο / Πολύ καλά, πηγαίνω αμέσως / Πού πας, μικρή; / Πηγαίνω στο σπίτι της γιαγιάς να της πάω ένα βαζάκι με βούτυρο κι ένα γλυκό / Μένει πολύ μακριά η γιαγιά σου; / Ου!, ναι. Είναι λίγο πιο πέρα από εκείνο το μύλο που βλέπεις εκεί μακριά / Είμαι η μικρούλα σου, η Κοκκινόσκουφισσα, που σου φέρνει από τη μαμά ένα βαζάκι με βούτυρο / Τράβηξε το χαλκά και θ' ανοίξει ο σύρτης.../

Τρίτο μέρος



**Εργαλεία
για την αξιολόγηση**

Εισαγωγή

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στην παραδοσιακή σχολική πρακτική, η αξιολόγηση επιβεβαιώνει ξανά και ξανά σε ποιο επίπεδο προσαρμόζεται το παιδί, σε σχέση με ό,τι εμείς περιμένουμε από αυτό. Ένας καλός μαθητής συνηθίζει να ακούει εγκωμιαστικά σχόλια για τη δουλειά του, ενώ ένας μαθητής με φτωχότερες επιδόσεις εισπράττει κάθε τρεις και λίγο κάποιο απαξιωτικό σχόλιο —ακόμα κι αν του λέμε ότι “καλό είναι” ή το εκφράζουμε με τρυφερότητα. Σε τι χρησιμεύει αυτό και στον ένα μαθητή και στον άλλο; Σε τίποτε άλλο εκτός από την επιβεβαίωση της θέσης τους στη σχολική ιεραρχία, μέσα στην τάξη.

Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να επιτρέπει στο μαθητή να βλέπει ξεκάθαρα σε ποια σημεία βελτιώνεται και σε ποια παραμένει στάσιμος και, κυρίως, προς ποια κατεύθυνση μπορεί, και οφείλει, να προχωρήσει. Αυτό που χρειάζεται, με άλλα λόγια, είναι να αποκτήσει ο μαθητής συνείδηση της πορείας της μάθησης και πώς να την ελέγχει.

Σε οποιαδήποτε κατάσταση, το πιο αποτελεσματικό, αυτό που μετατρέπει κάποιον σε “έμπειρο”, είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δυσκολιών και της ορθής αξιολόγησης των δυνατοτήτων του να επιλύει ένα πρόβλημα. Το γνώθι σαυτόν.

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι αποκλειστικά μια εξωτερική ποινή, που προέρχεται από τον εκπαιδευτικό —και την κοινωνία— και επιβάλλεται στο μαθητή. Για να αποτελέσει η αξιολόγηση στοιχείο της μόρφωσης και να διαπαιδαγωγεί πραγματικά το μαθητή, πρέπει να οδηγεί σε μια συνειδητοποίηση της σχέσης με τη μάθηση. Είναι αναγκαίο ο μαθητής —με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος τον αξιολογεί— να εντοπίζει τις δυσκολίες και τα μέσα του. Να αναγνωρίζει, για παράδειγμα, πότε του διαφεύγει η κατανόηση μιας λέξης· σε ποιες συγκεκριμένες καταστάσεις έχει ορθογραφικές αμφιβολίες για τις οποίες θα πρέπει να σκεφτεί σε βάθος· πότε κάνει ένα λάθος αποκρυπτογράφησης που αλλοιώνει την κατανόηση του κειμένου. Κατά τη γνώμη μας, σ’ αυτά πρέπει να συνίσταται μια αξιολόγηση που να οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης.

Η αυτογνωσία του μαθητή πρέπει να συνδέεται, επίσης, και με κάτι θεμελιώδες για τη σχολική επιτυχία: τη στάση απέναντι στη μάθηση και το κίνητρο για μάθηση. Το κίνητρο για μάθηση έχει πολλές πλευρές (είδος κινητοποίησης, αντίσταση στη ματαίωση, κλπ.), αλλά είναι στενά συνδεδεμένο με αυτό που αποκαλούμε “ακαδημαϊκή αυτοεκπλήρωση”.

Η εικόνα του εαυτού, στο ρόλο του μαθητή, είναι καθοριστική για την επιτυχία ή αποτυχία στις εργασίες του σχολείου, δεδομένου ότι αυτές θεμελιώνουν την εσωτερική κινητοποίηση και το νόημα της προσπάθειας, που είναι απαραίτητα για τη μάθηση.

ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, μετά την εξαγγελία των εννοιών περιεχομένων του κάθε γνωστικού αντικείμενου, περιλαμβάνονται ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Αποσκοπούν στη συγκεκριμενοποίηση των στόχων που πρέπει να έχουν επιτευχθεί στο τέλος της Πρώτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο.

Τα κριτήρια αυτά συμφωνούν με τη γενική θεώρηση του λόγου ως εργαλείο που εξυπηρετεί την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Έτσι, δίνεται έμφαση στην ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει στη συλλογική δουλειά που γίνεται στην τάξη· στη σύλληψη του νοήματος προφορικών κειμένων, στη δραματοποίηση και απομνημόνευσή τους· στην παραγωγή προφορικών κειμένων· στη σύλληψη του νοήματος γραπτών κειμένων, στη χρήση στρατηγικών κατανόησης, στην ανάγνωση διαφορετικών κειμένων, στην έκφραση προτιμήσεων και προσωπικών απόψεων για τα κείμενα που διαβάζουν· στη γραφή διάφορων κειμένων και το σεβασμό των γραμματικών κανόνων· στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου για την πραγματοποίηση εργασιών, κλπ., έτσι όπως τα συμπεριλάβαμε στο κεφάλαιο 11.

Τα κριτήρια αυτά αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο πλαίσιο αναφοράς, ακόμα και για τα πρώτα επίπεδα της σχολικής πορείας, που μπορεί να καθοδηγήσει τη δουλειά του εκπαιδευτικού προς αυτό που είναι πραγματικά σημαντικό στο λόγο.

Βέβαια, αυτά τα γενικά κριτήρια πρέπει να εκτεθούν λεπτομερέστερα και ακριβέστερα, για να μπορέσουν να είναι πιο χρήσιμα στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτόν ακριβώς το στόχο έχουν τα κεφάλαια που ακολουθούν.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία που πραγματοποιείται σε κάθε σχολική δραστηριότητα που πρέπει να αξιολογείται με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κάθε δραστηριότητας, του κάθε κειμένου, της κάθε κατάστασης...

Στη συνέχεια, διαφοροποιούμε τρία διαφορετικά σημεία της αξιολογικής διαδικασίας. Καταρχήν, παρουσιάζουμε μια κατάσταση αρχικής αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών μας σε σχέση με το αλφαριθμητικό σύστημα. Έπειτα, υποδεικνύουμε προτάσεις και εργαλεία για τη συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών και, τέλος, προτείνουμε ιδέες για την αξιολόγηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως εργαλείο στοχασμού του εκπαιδευτικού για το έργο του.

1. Η αρχική αξιολόγηση των επιπέδων οικοδόμησης του αλφαριθμητικού συστήματος

Το πρώτο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να συνίσταται στην αξιολόγηση των γνώσεων και των δυνατοτήτων μάθησης της ομάδας μαθητών, προτού πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Στην αρχή κάθε δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές του τι ξέρουν για το θέμα, τον τύπο του κειμένου που πρόκειται να δουλευτεί, κλπ. με στόχο να προσαρμοστούν οι οδηγίες και η δραστηριότητα στις γνώσεις αυτές. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει ποια θα είναι τα εργαλεία γι' αυτή την αρχική αξιολόγηση, σε συσχετισμό με το συγκεκριμένο κείμενο και τη δραστηριότητα που προτείνεται.

Παρ' όλα αυτά, θεωρήσαμε ενδιαφέρον να συμπεριλάβουμε ένα συγκεκριμένο “πίνακα αρχικής αξιολόγησης” που αναφέρεται ειδικά στο επίπεδο οικοδόμησης του αλφαριθμητικού συστήματος από τα παιδιά. Ο πίνακας που παραθέτουμε επιτρέπει την παρατήρηση και την εξαντλητική καταγραφή των διαφορετικών υποθέσεων και αντιλήψεων —σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση— που χειρίζεται το κάθε παιδί κατά τις αρχικές περιόδους της μάθησης.

2. Συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Η συνεχής αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή δε χρειάζεται σχεδιασμό ειδικών δραστηριοτήτων αξιολόγησης, διαφοροποιημένων από την καθημερινή πρακτική στην τάξη. Χρειάζεται όμως ένα σύνολο στοιχείων ενταγμένων σε κάθε μια δραστηριότητα που γίνεται στην τάξη. Η ένταξη των στοιχείων αρχίζει μόλις αρχίσει ο σχεδιασμός της δραστηριότητας· τα στοιχεία προσαρμόζονται κατάλληλα όσο διαρκεί η δραστηριότητα και καταγράφονται με απλά και πρακτικά εργαλεία. Σε κάθε δραστηριότητα, η αξιολόγηση πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους, τα χαρακτηριστικά του τύπου της δραστηριότητας, καθώς και τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις του τύπου του κειμένου που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί.

Η επιδίωξη μιας τέτοιας αξιολόγησης δε συνίσταται στη βαθμολόγηση ή στην εξακρίβωση του επιπέδου γνώσεων σε σχέση με άλλα παιδιά. Μια χρήσιμη αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και περιγραφική, για να ξέρουμε ανά πάσα στιγμή ποιο είναι το επίπεδο απόδοσης του μαθητή σε σχέση με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Κι αυτό, για να αποσαφηνίσουμε τι απομένει να μάθει ο μαθητής.

3. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μια αξιολόγηση με στόχο τη μόρφωση δεν αξιολογεί μόνο το επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί εξίσου και τη δική του εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τη δραστηριότητα που πραγματοποιεί στην τάξη. Έτσι, αναλύοντας τη δουλειά του και το τι συνέβη στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αποκτά κριτήρια και στοιχεία για να εισαγάγει αλλαγές στη διδακτική του δραστηριότητα και να βελτιώσει, με αυτό τον τρόπο, την παιδαγωγική βοήθεια που παρέχει στους μαθητές του.

Γι' αυτό, συμπεριλάβαμε κι έναν πίνακα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πιστεύουμε ότι, αν και δεν είναι διεξοδικός, ούτε εξαντλεί όλες τις πιθανότητες, αποδεικνύεται αρκετά χρήσιμος και καθοδηγητικός για τον εκπαιδευτικό.

Κεφάλαιο 20

Αρχική αξιολόγηση των επιπέδων οικοδόμησης του αλφαριθμητικού συστήματος

Το μοντέλο αξιολόγησης του επιπέδου των παιδιών σε ό,τι αφορά την οικοδόμηση του αλφαριθμητικού συστήματος, το οποίο παρουσιάζουμε αμέσως μετά, έχει εκπονηθεί ειδικά για ατομικές συνεντεύξεις με έναν μόνο μαθητή. Κάναμε αυτή την επιλογή γιατί έτσι μπορούμε να εξηγήσουμε καλύτερα και με λεπτομέρειες το σύνολο των διαδικασιών. Παρ' όλα αυτά, μερικές από τις εργασίες που προτείνουμε μπορούν να γίνουν και μέσα στην τάξη, κατά προτίμηση με μικρές ομάδες.

Αυτό το μοντέλο μας χρησίμεψε στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Στην ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να αποτιμήσουμε τις δυνατότητές τους σε σχέση με το γραπτό λόγο.
- Για να γνωρίσουμε την αρχική κατάσταση νεοφερμένων μαθητών: χρησιμοποιείται στην Προσχολική Αγωγή, στην αρχή της χρονιάς ή στην πρώτη χρονιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Για να καθορίσουμε το επίπεδο και τις δυνατότητες ενός μαθητή που ενδέχεται να ενταχθεί σε κάποιο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΓΡΑΦΗΣ

Καταρχήν, προτείνουμε σε ένα μαθητή να γράψει το όνομά του. Ας το κάνει όπως νομίζει. Αν λέει “δεν ξέρω”, θα επιμείνουμε να το γράψει.

Στην αρχή της σχολικής πορείας, ένα πολύ μικρό παιδί μπορεί να πιστεύει ότι το να γράφει είναι ίδιο με το να ζωγραφίζει... κι έτσι, θα ζωγραφίσει ένα παιδί αντί να γράψει το όνομά του. Αν αυτό επαναληφθεί πολλές φορές, σημαίνει ότι πρέπει να διαβάσουμε

μαζί του πολλά παραμύθια και να του δείξουμε πολλές διαφορετικές γραφές, με ή χωρίς εικόνες, σε βιβλία, αφίσες, γράμματα, κλπ.

Στη συνέχεια, του προτείνουμε να γράψει τέσσερα ονόματα, σε μορφή λίστας (το ένα κάτω από το άλλο), τα οποία ανήκουν στο ίδιο θεματικό πεδίο (ζώα ή φυτά ή παιχνίδια ή τρόφιμα, κλπ.). Τα ονόματα που του προτείνουμε πρέπει να έχουν διαφορετικό αριθμό συλλαβών και αρχίζουμε από τη μακρύτερη λέξη προς τη μικρότερη. Έπειτα, θα του ζητήσουμε να γράψει μια απλή φράση που να περιέχει ένα από τα τέσσερα προηγούμενα ονόματα. Για παράδειγμα, η Ε. Ferreiro πρότεινε να γράψουν: MARIPOSA (πεταλούδα: 4 συλλαβές), ARDILLA (σκίουρος: 3 συλλαβές), GATO (γάτα: 2 συλλαβές), PEZ (ψάρι: 1 συλλαβή) και EL GATO BEBE LECHE (η γάτα πίνει γάλα), αλλά βέβαια μπορείτε να προτείνετε άλλες λέξεις. Μετά από το γράψιμο κάθε λέξης, ρωτάμε το παιδί τι έγραψε και του ζητάμε να το διαβάσει. Η παραγωγή του παιδιού θα αντιστοιχεί σε μερικές από τις εξελικτικές δυνατότητες που περιγράφουμε στη συνέχεια.

1. Γραφές χωρίς σύνδεση ανάμεσα στον ήχο και τη γραπτή αναπαράσταση της λέξης (Προσυλλαβικές γραφές)

• ΠΡΩΤΕΣ ΓΡΑΦΕΣ:

- Σκαριφήματα (ορνιθοσκαλίσματα).
- Ψευδογράμματα (γραφικές παραστάσεις που μόνο αμυδρά θυμίζουν γράμματα).
- Συνονθύλευμα συμβατικών γραμμάτων, ψηφίων, ψευδογραμμάτων, κλπ.

• ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ:

- Ανάγκη μιας ελάχιστης ποσότητας, για να είναι “αναγνώσιμο” το κείμενο. (Υπόθεση της ελάχιστης ποσότητας).
- Γραφές με δύο ή περισσότερα γράμματα, χωρίς έλεγχο της ποσότητας: η ποσότητα των γραμμάτων του κειμένου είναι εντελώς τυχαία ή εξαρτάται από το μέγεθος της σελίδας.
- Γραφές με σταθερή και αμετάβλητη ποσότητα γραμμάτων.
- Η ποσότητα των γραφικών παραστάσεων, καθώς και το μέγεθός τους, συνδέονται με τις ιδιότητες του αντικειμένου, ζώου ή πράγματος, στο οποίο αναφέρεται η λέξη: μέγεθος, αριθμός, ηλικία, συναισθηματική σπουδαιότητα (πατέρας/μητέρα, λόγου χάρι).

• ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ:

- Εύρος ρεπερτορίου των γραφικών παραστάσεων που χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιεί μόνο τα γράμματα του ονόματός του, αλλάζοντας τη σειρά, κλπ.
- Ανάγκη να ποικίλλει η σύνθεση των γραμμάτων στην ίδια λέξη (δε “γίνεται” να γράφεται συνεχώς το ίδιο γράμμα).
- Ανάγκη να ποικίλλει η σύνθεση των γραμμάτων σε λέξεις που έχουν γραφεί σε μια λίστα.

2. Γραφές με σύνδεση ανάμεσα στην ηχητική αξία της λέξης και τη γραπτή αναπαράσταση

- Ένα πρώτο βήμα παρατηρείται σε παιδιά που, αν και γράφουν χωρίς κανένα έλεγχο ποσότητας, όταν τους προτείνουμε να διαβάσουν ό,τι έγραψαν, ερμηνεύουν τα πρώτα γράμματα σαν συλλαβές της λέξης, αγνοώντας τα υπόλοιπα.
- Γραφή με αντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των συλλαβών μιας λέξης και τον αριθμό των γραφικών παραστάσεων που γράφει το παιδί. Μπορεί να πρόκειται για αυθαίρετα σημάδια, για σκέτα φωνήεντα ή σύμφωνα, για μείξη συμφώνων και φωνηέντων, χωρίς αυτό να σημαίνει απώλεια της συλλαβικής δομής.
- Αντίδραση, όταν αντιμετωπίζει καταστάσεις σύγκρουσης με τη συλλαβική υπόθεση. Μονοσύλλαβες λέξεις: μπορεί να τις γράψει μόνο με ένα γράμμα ή επαναλαμβάνοντας το ίδιο γράμμα ή προσθέτοντας γράμματα. Λέξεις όπου όλα τα φωνήεντα είναι ίδια: θα πρέπει να παρατηρήσουμε αν αγνοεί το γεγονός αυτό ή αν εισάγει αλλαγές, ώστε να το αποφύγει.
- Αρχή αποσύνθεσης της συλλαβής: Συλλαβο-αλφαβητικές γραφές. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί, αν και κυριαρχεί η συλλαβική ανάλυση, εισάγει και άλλα γράμματα ως αποτέλεσμα εν μέρει αλφαβητικών αναλύσεων.
- Αλφαβητικές γραφές: το παιδί αναλύει πια όλα τα φωνήεντα της λέξης, συνδέοντας το κάθε ένα με ένα γράμμα, συμβατικό ή όχι. Στην περίπτωση που δε χρησιμοποιεί συμβατικά γράμματα, μπορεί να ανατρέξει στη χρήση γραμμάτων-μπαλαντέρ ή σε άλλα μέσα.

3. Διαδικασίες γραφής με βάση την κατάκτηση της μεταγραφής

3.1 Απομνημονευμένα κείμενα

Προτείνουμε στο παιδί να γράψει ένα κείμενο που έχει προηγουμένως απομνημονεύσει, αποφεύγοντας όμως μια διαδικασία “οικοδόμησης κειμένου”. Γι’ αυτό, καλύτερα να επιλέξουμε ένα σύντομο κείμενο, όπως π.χ. έναν τίτλο, ένα τραγούδι, κλπ.

Όταν γράφει κείμενα με σύνταξη, το παιδί ενδέχεται να δώσει απαντήσεις κατώτερης ποιότητας απ’ ό,τι όταν γράφει σκέτες λέξεις. Επομένως, θα παρατηρήσουμε:

- Αν γράφει όλα τα γράμματα ή αν παραλείπει μερικά.
- Τη γραμμικότητα (οριζόντια ευθυγράμμιση), την καλλιγραφία και το χειρισμό του μολυβιού.
- Το χωρισμό των λέξεων και ίχνη ορθογραφίας.
- Τη γραφή του τίτλου, αν είναι ή όχι διαφοροποιημένος από το κείμενο...

3.2 Ξαναγράψιμο ενός γνωστού κειμένου

Προτείνουμε στο παιδί να γράψει ένα απόσπασμα κάποιου παραμυθιού για παιδιά, που το ξέρει ήδη. Μπορεί να συνοδεύεται ή να μη συνοδεύεται από εικόνα. Καλό είναι να θυμηθούμε, μαζί του την υπόθεση και ποιο απόσπασμα θέλουμε να γράψει, ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι η δομή του κειμένου που πρόκειται να παραγάγει είναι σαφής.

Θα παρατηρήσουμε:

- Το πώς προετοιμάζει αυτό που πρόκειται να γράψει και την ικανότητα προφορικής οργάνωσης του κειμένου που θα γράψει.
- Με ποια σειρά και λογική εκθέτει τις ιδέες του.
- Τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου.
- Αν καταγράφει είδη τύπων που προσιδιάζουν στο αφηγηματικό κείμενο: αν χρησιμοποιεί ευθύ ή πλάγιο λόγο, χρονικούς συνδέσμους, φόρμουλες αρχής ή τέλους που είναι τυπικές στα παραμύθια, συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου που δεν αλλάζουν (τραγούδια, επωδοί, χαρακτηριστικές φράσεις, κλπ.), αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο, συμφωνία των ρηματικών χρόνων, κλπ.
- Αν σέβεται το πώς είναι γραμμένος ο τίτλος: αν, γράφοντας, τον ξεχωρίζει και τυπογραφικά και σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο.

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1. Μπορούμε να διαβάσουμε τι λέει αυτή τη καρτέλα;

Καταρχήν, παρουσιάζουμε στο παιδί διάφορες καρτέλες με διαφορετικά γραφικά σχήματα, γράμματα, ψευδογράμματα, ψηφία, κλπ. Χρησιμοποιούμε διαφορετικά τυπογραφικά στοιχεία και αφήνουμε και ένα κενό. Χρησιμοποιούμε το υλικό που παρουσιάσαμε ήδη στον πρώτο τόμο: οι καρτέλες περιλαμβάνουν αυτά τα σημεία:

215	M E	<i>por</i>	<i>my</i>
<i>mantequilla</i>	A A A A	A	⊙ 1 ▽ η
<i>mas</i>	4	<i>de</i>	MZQT
MANZANA	Q		<i>mmmmmm</i>

Του ζητάμε, αφού τις έχει δει όλες, χύμα και ανάκατες πάνω σ' ένα τραπέζι, να κάνει δύο σωρούς:

- Έναν, με τις καρτέλες που μπορούν να διαβαστούν, που χρησιμεύουν για διάβασμα.
- Έναν άλλο, με τις καρτέλες που δε χρησιμεύουν για διάβασμα ή που δεν μπορούν να διαβαστούν.

Όταν σχηματίσει τους σωρούς, του ζητάμε να επιβεβαιώσει την απόφασή του ξαναβλέποντας μια-μια τις καρτέλες και εξηγώντας μας παράλληλα τους λόγους της επιλογής του. Θα σημειώσουμε τις απαντήσεις του στα χαρτιά μας.

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να διερευνήσουμε τις πρώτες, προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα: πώς ερμηνεύει τα γραφικά σημεία και ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συγκεντρώνουν τα σημεία αυτά, ώστε να έχουν νόημα, με άλλα λόγια, για να αναπαριστούν —συμβολικά— το λόγο.

Έτσι, θα παρατηρήσουμε τι σκέφτονται τα παιδιά για τα ακόλουθα:

- Την ποσότητα των γραφικών σημείων: ποια ποσότητα σημείων απαιτείται για να μπορούν να διαβάζονται όσα γράφονται; Πρέπει να διαθέτουν μια ελάχιστη ποσότητα; Γιατί;
- Τη σύνθεση του γραπτού: μπορεί να διαβαστεί μια διαδοχή ίδιων σημείων ή γραμμάτων; Για να μπορούμε να διαβάζουμε, είναι αναγκαία μια ποικιλία των σημείων που συνθέτουν το γραπτό;
- Τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά των γραφικών σημείων: θα παρατηρήσουμε αν το παιδί θεωρεί ότι μπορεί να διαβαστεί ένα κείμενο μόνο αν έχει αυτά ή εκείνα τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά —κεφαλαία ή πεζά— γεγονός που μπορεί να δείχνει διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με αυτόν ή εκείνο τον τύπο γραμμάτων. [Στην περιοχή μας, ορισμένοι μαθητές ερμηνεύουν, προς μεγάλη μας έκπληξη, ότι τα κεφαλαία είναι “στα καστιλλιάνικα” και τα πεζά “στα καταλανικά”, ή αντίστροφα].
- Τη διαφοροποίηση μεταξύ γραμμάτων και αριθμών: αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ γραμμάτων και αριθμών; Θεωρεί ότι μπορούν να διαβαστούν τα γράμματα;

2. Υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του γραπτού

2.1 Αρχικές δραστηριότητες

- Μια πρώτη χρήσιμη δραστηριότητα είναι να παρουσιάσουμε στο παιδί ένα φύλλο χαρτιού με γραμμένα τρία ή τέσσερα ονόματα, μεταξύ των οποίων και το δικό του. Θα διαπιστώσουμε αν αναγνωρίζει το όνομά του και θα του ζητήσουμε να μας το δείξει πρώτα με το δάχτυλο κι ύστερα να το διαβάσει. Θα παρατηρήσουμε:
- Το είδος της ανάγνωσης:
 - Ολικό, χωρίς να δίνεται προσοχή στα γράμματα ή τις συλλαβές που το συνθέτουν.
 - Συλλαβικό: αν αποδίδει σε κάθε γράμμα αξία συλλαβής. Σε αυτή την περίπτωση, θα παρατηρήσουμε πώς επιλύει τη σύγκρουση ανάμεσα στη συλλαβική ερμηνεία

νεία του και στην πραγματικότητα αυτού που είναι γραμμένο και το οποίο “αποδεικνύεται” ότι έχει μεγαλύτερη έκταση. Μπορεί να ερμηνεύσει τα υπόλοιπα γράμματα σαν να επρόκειτο για το επίθετό του. Μπορεί να επαναλάβει τμήματα του ονόματος [ΜΑ-ΜΑ-ΡΙ-Ι-Α] ή μπορεί και να αγνοήσει τη σύγκρουση, διατηρώντας τη συλλαβική του πεποίθηση.

— Αλφαβητικό: αν γνωρίζει όλα τα γράμματα κι αν τα διαβάσει σωστά.

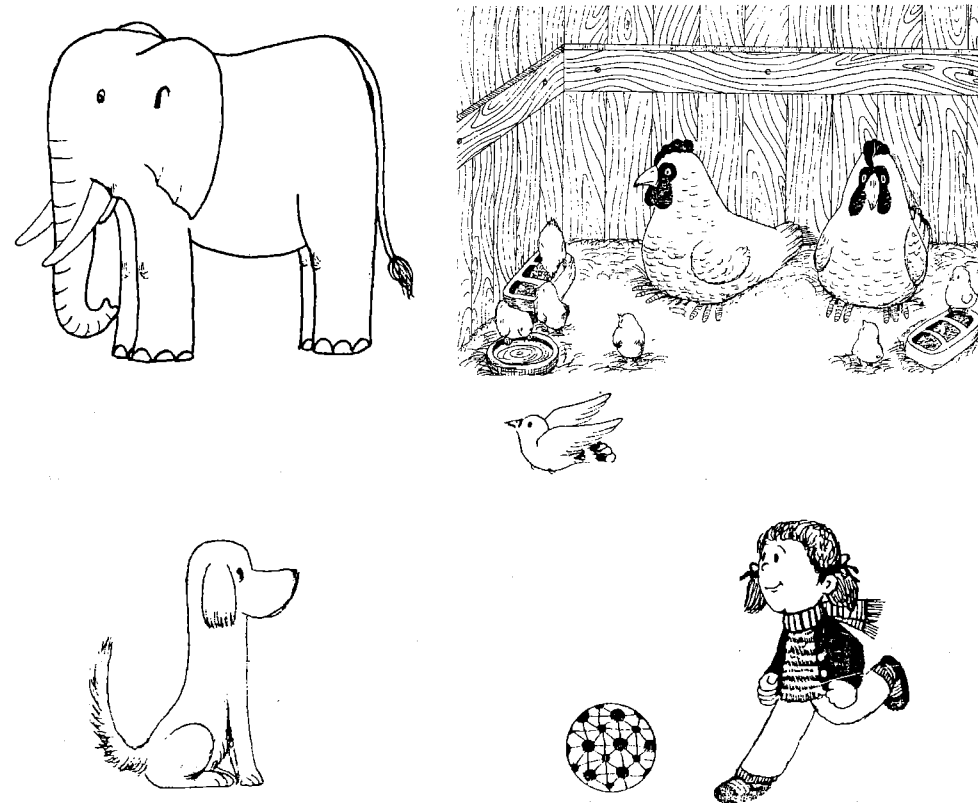
- Είδος κατάτμησης: θα παρατηρήσουμε πώς διαβάζει, αν του καλύψουμε ένα τμήμα του ονόματός του (για παράδειγμα, την αρχική συλλαβή ή την τελική...). Σε αυτή την περίπτωση, θα δούμε αν το παιδί αναγνωρίζει καλά τα ορατά τμήματα ή αν υποστηρίζει ότι ένα τμήμα του ονόματος αντιπροσωπεύει ολόκληρο το πλήρες όνομα.
- Άλλη πιθανή δραστηριότητα είναι να δώσουμε στο παιδί ένα φύλλο χαρτιού με εικόνες —ζώων, για παράδειγμα— και μια ταινία χαρτιού που να έχει γραμμένο το όνομα ενός από αυτά. Ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει την ταινία με το όνομα στην αντίστοιχη εικόνα. Θα σημειώσουμε πώς ερμηνεύει αυτό που είναι γραμμένο και τι δείκτες χρησιμοποιεί: αριθμό γραμμάτων, φωνήεντα, αρχικό γράμμα, μέγεθος της λέξης, γνωστά ονόματα... Στη συνέχεια, θα βάλουμε την ταινία δίπλα σε μια οποιαδήποτε από τις εικόνες και θα του ζητήσουμε να μας πει τι λέει τώρα στην ταινία. Μπορεί το νόημα να παραμένει σταθερό (να ξαναπει το ίδιο όνομα π.χ. του ζώου που είχε πει και πριν) ή μπορεί να το αλλάξει, για να το προσαρμόσει στη νέα εικόνα.

2.2 Ερμηνεία κειμένων με εικόνες

Θα χρησιμοποιήσουμε τέσσερα φύλλα χαρτιού, που θα περιέχουν κείμενο και εικόνα σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

ΕΙΚΟΝΑ	ΚΕΙΜΕΝΟ
Ένα μόνο αντικείμενο	Ένα όνομα ή ρήμα
Ένα μόνο αντικείμενο	Διάφορα ονόματα ή φράση
Διάφορα αντικείμενα	Ένα όνομα ή ρήμα
Διάφορα αντικείμενα	Διάφορα ονόματα ή φράση

Για παράδειγμα, αυτά:



Ζώο
κοτοπουλάκια
ο σκύλος
κάθεται
το κοριτσάκι
παίζει

Δείχνουμε τα φύλλα στο παιδί, ένα ένα, ζητώντας του να διαβάσει το κείμενο. Εδώ, πρέπει να παρατηρήσουμε πώς ερμηνεύει το κείμενο, με βάση τις πληροφορίες που παρέχει η εικόνα που το συνοδεύει. Ας δούμε ποιες είναι οι διάφορες πιθανότητες:

- Η ερμηνεία του παιδιού συγκεντρώνεται σε μια ολική αντίληψη της εικόνας, που αντιστοιχεί σε μια ολική αντίληψη του κειμένου. Μπορεί το παιδί να προσθέσει δικά του σχόλια, χωρίς όμως να αναφέρεται σε συγκεκριμένες πλευρές αυτού που είναι γραμμένο. Όταν του ζητάμε να δείξει με το δάχτυλο πού είναι γραμμένο αυτό που λέει, απαντά δείχνοντας συνολικά ολόκληρο το κείμενο.
- Το παιδί ερμηνεύει το κείμενο αποκλειστικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της εικόνας (ονόματα των αντικειμένων, πράξεις...) χωρίς να λαμβάνει υπόψη διαρκώς τα χαρακτηριστικά του κειμένου. Για παράδειγμα, η ίδια λέξη μπορεί να αναπαριστά ταυτόχρονα δύο ονόματα ή διαφορετικές ιδέες.
- Το παιδί ερμηνεύει το κείμενο με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του: η ποσότητα των λέξεων —ή τα αποσπάσματα του κειμένου—, η ποσότητα των γραμμάτων, η αναγνώριση γραμμάτων και ήχων ή η ταύτιση λέξεων... είναι κριτήρια που διέπουν την ερμηνεία του κειμένου και εδραιώνουν το είδος της σχέσης ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα. Η εικόνα υποδηλώνει μια πληροφορία, που πρέπει όμως να επιβεβαιωθεί από τα χαρακτηριστικά του κειμένου. Για παράδειγμα: μπορεί να υπάρχουν τόσα ονόματα όσες και λέξεις· οι γραπτές λέξεις μπορεί να αναφέρονται σ' αυτό ή στο άλλο αντικείμενο ανάλογα με τον αριθμό των γραμμάτων ή την ποικιλία ή ανάλογα με το αρχικό γράμμα ή κάποιο γνωστό γράμμα, κλπ.

Ας δούμε δύο είδη χαρακτηριστικών του κειμένου που εξετάσαμε:

- **ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ** των γραμμάτων ή των αποσπασμάτων του κειμένου: Τα κριτήρια για την ερμηνεία μπορεί να είναι:
 - Ο αριθμός των γραμμάτων σε σχέση με το μέγεθος του αντικειμένου που απεικονίζεται.
 - Η ελάχιστη ποσότητα των γραμμάτων που είναι αναγκαία για να μπορεί να διαβαστεί ένα κείμενο ή ένα απόσπασμά του: μπορεί να αγνοηθούν τα άρθρα, οι προθέσεις, κλπ. επειδή έχουν λίγα γράμματα.
 - Ο αριθμός των αποσπασμάτων (λέξεων) του κειμένου σε σχέση με τον αριθμό των αντικειμένων ή τμημάτων της εικόνας.
- **ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΘΕΣΗ:** το λίγο-πολύ ευρύ ρεπερτόριο των γνωστών γραμμάτων. Τα κριτήρια για την ερμηνεία μπορεί να είναι:
 - Η ποικιλία των γραμμάτων που εμφανίζεται σε διαφορετικές λέξεις, ως δείκτης διαφορετικών νοημάτων.
 - Ο εντοπισμός των αξιών των γραμμάτων ως ένδειξη για την πρόβλεψη του νοήματος του κειμένου.
 - Η αναγνώριση συγκεκριμένων λέξεων του κειμένου.
 - Η αρχή της αποκρυπτογράφησης.

Τα διαφορετικά επίπεδα σκέψης πάνω στα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού θα οδηγήσουν το παιδί στην αρχή της αποκρυπτογράφησης και στην εδραίωση στρατηγικών κάθε φορά πιο χρήσιμων και συγκεκριμένων για την ανάγνωση των κειμένων.

3. Διαδικασίες ανάγνωσης με βάση την αποκρυπτογράφηση

3.1 Απομνημονευμένα ή πολύ γνωστά κείμενα

Προτείνουμε στο παιδί να διαβάσει ένα γραπτό κείμενο που το ξέρει καλά ή το έχει απομνημονεύσει (ποίημα, παραμύθι, τραγούδι, επωδό, ένα εύκολο κείμενο διαφήμισης με ρίμα...). Θα παρατηρήσουμε:

- Τη γνώση των γραμμάτων και την ηχητική τους αντιστοιχία.
- Το επίπεδο αυτονομίας και σιγουριάς κατά την αποκρυπτογράφηση.
- Την αναγνώριση λέξεων ή ενός συγκεκριμένου αποσπάσματος και, ιδιαίτερα, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τον εντοπισμό τους: φωνήεντα, σύμφωνα, οπτική μνήμη, κλπ.
- Τη νοηματική συναγωγή ορισμένων λέξεων που καλύπτουμε με ένα χαρτί —ή κενών που έχουμε αφήσει στο κείμενο— και των δεικτών που χρησιμοποιεί για να τις ανακαλύψει.
- Τη διαφοροποίηση ανάμεσα στον τίτλο και το κείμενο.

Όταν χρησιμοποιούμε ένα πολύ γνωστό κείμενο, ο στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε αν το παιδί επιβεβαιώνει μέσα στο κείμενο το νόημα που γνωρίζει, χρησιμοποιώντας δείκτες αποκρυπτογράφησης.

3.2 Άγνωστο κείμενο

Θα διαλέξουμε, κατά προτίμηση, ένα κείμενο σύντομο, αφηγηματικό, με γλώσσα και τυπογραφικά στοιχεία κατάλληλα για το επίπεδο του παιδιού, κλπ. Θα παρατηρήσουμε:

- Την ποιότητα αυτού που αποκρυπτογραφείται: συγχύσεις, παραλείψεις, ταχύτητα, σιγουριά, συλλαβισμός, κλπ.
- Την ικανότητα ένταξης του νοήματος της κάθε λέξης, λεξιλόγιο, κλπ.
- Τον εντοπισμό αμφιβολιών και λαθών κατά τη διάρκεια της αποκρυπτογράφησης: αν σταματάει, αν πηγαίνει πίσω αυθόρμητα, αν αγνοεί, κλπ.
- Την ικανότητα να συμπεραίνει το νόημα κρυμμένων λέξεων, βασιζόμενο στα συμφραζόμενα αυτού που έχει διαβάσει.
- Την αναγνώριση της δομής του κειμένου: βασικές ιδέες.

Η διαρκής αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Υπάρχει μια ριζωμένη αντίληψη στο σχολείο —και προτείνουμε να της αντισταθούμε— σύμφωνα με την οποία οι καθημερινές δραστηριότητες που αποσκοπούν στη διδασκαλία και την εκμάθηση πρέπει να διαφοροποιούνται από κάποιες άλλες, ξεχωριστές δραστηριότητες που προορίζονται για την αξιολόγηση. Έτσι, είναι αρκετά συνηθισμένο κάποιες στιγμές —στο τέλος ενός τριμήνου ή μιας χρονιάς...— οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν ειδικές δραστηριότητες, για να μετρήσουν τη μάθηση που έχουν επιτύχει οι μαθητές και να μπορέσουν να την αποτυπώσουν σε ένα γραπτό που απευθύνεται στους γονείς ή προορίζεται για να συμπεριληφθεί στον έλεγχο προόδου του μαθητή.

Η παράδοση αυτή αφενός συνδέεται με την ιδέα της εξέτασης, της μέτρησης και των κριτηρίων κατάταξης, αφετέρου έχει σχέση με το κύρος των “αντικειμενικών δοκιμασιών” που υποτίθεται ότι συνιστούν έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο για να μετρηθεί η μάθηση που έχει πραγματικά επιτευχθεί.

Δεν είναι σπάνιο το παράδοξο φαινόμενο να υποβάλλονται οι μαθητές σε κάποιες “δοκιμασίες αξιολόγησης” που δεν έχουν σχέση με την καθημερινή δουλειά που πραγματοποιούν στην τάξη. Έτσι, για παράδειγμα, μετρίεται η αναγνωστική ταχύτητα σε τάξεις όπου δεν έχει δοθεί αρκετή σημασία στη βελτίωση αυτής της πλευράς. Ή μετρίεται η κατανόηση σε εργασίες που για να γίνουν πρέπει να ακολουθηθούν οδηγίες ή να συναχθεί το νόημα μιας λέξης, κλπ., όταν σε όλη τη διάρκεια της τάξης ή του τριμήνου τα παιδιά δεν έχουν διδαχθεί ούτε στο ελάχιστο πώς να κάνουν τέτοιες εργασίες.

Αντί γι' αυτή την —ακριβή, εξωτερική και διαφοροποιημένη από την πρακτική που ακολουθείται στο σχολείο— αξιολόγηση, προτείνουμε τη συνεχή αξιολόγηση των διάφορων δραστηριοτήτων μάθησης που πραγματοποιούνται στην τάξη.

Ας φανταστούμε μίαν οποιαδήποτε διδακτική ώρα με θέμα, για παράδειγμα, ένα παραδοσιακό παραμύθι. Οι μαθητές είναι ήδη “παλαίμαχοι” του σχολείου και, επομένως, γνωρίζουν τι είναι ένα παραμύθι, τι σημαίνει να το εξηγήσουν, να το διαβάσουν και να το γράψουν. Ο εκπαιδευτικός, αφού αναγγείλει τι πρόκειται να δουλευτεί με βάση το παραμύθι, το πρώτο που ρωτάει είναι “ποιος το ξέρει;”, προβαίνοντας σε έναν πρώτο έλεγχο των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών. Στη συνέχεια, αποσαφηνίζεται ποιοι ξέρουν τα πρόσωπα του παραμυθιού και την υπόθεση, ποιοι ξέρουν μόνο τον τίτλο και το θέμα αλλά χωρίς άλλες λεπτομέρειες, ποιοι το ακούν για πρώτη φορά...

Στη συνέχεια, το παραμύθι εξηγείται περιληπτικά. Επαληθεύεται αμέσως σε ποιο βαθμό έχει γίνει κατανοητό, επαναλαμβάνεται η περίληψη, επανέρχονται οι πλευρές που δεν είχαν αποσαφηνιστεί, το παραμύθι ανασυντίθεται συλλογικά με λίγα λόγια, ελέγχεται η κατανόηση και η προφορική έκφραση των μαθητών, όταν πρόκειται να σχολιάσουν ένα παραμύθι που τους έχουμε ήδη εξηγήσει.

Πιθανότατα θα διαβαστεί στη συνέχεια, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές είτε από όλους. Ο εκπαιδευτικός επαληθεύει ξανά το βαθμό κατανόησης που έχουν επιτύχει, βοηθάει σε συγκεκριμένα σημεία και με τον κατάλληλο τρόπο, απαιτεί τη συμμετοχή των πιο παθητικών, προτείνει τις εργασίες που ταιριάζουν στο κάθε παιδί, κλπ.

Το ίδιο γίνεται και όταν γράφεται το παραμύθι ή όταν πραγματοποιούνται άλλες δραστηριότητες γύρω από αυτό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διαρκώς την πρόοδο των μαθητών του, εφόσον παρακολουθεί από κοντά τη διαδικασία μάθησης. Το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας δείχνει ένα μέρος της απόδοσης των μαθητών, αλλά δεν αποτελεί τον πυρήνα της αξιολόγησης... εκτός κι αν συγχέουμε την αξιολόγηση με το να “βάλουμε βαθμό”, ένα έργο που, προφανώς, δεν έχει νόημα σε μια πρόταση μάθησης που βασίζεται στο νόημα...

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης, που γίνεται κατά την πορεία της δραστηριότητας, παρουσιάζει ορισμένους κινδύνους και περιορισμούς.

Μπορεί ο εκπαιδευτικός, καθυστερώντας με τις χίλιες δυο καθημερινές περιπέτειες της διδασκαλίας, να μην καταχωρεί τις παρατηρήσεις του, να μην τις γράφει, να παρασύρεται από παρακινδυνευμένες εκτιμήσεις, να εδραιώνει στερεότυπα για κάποιους μαθητές, τα οποία να είναι ισχυρότερα από τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις του για τη δουλειά τους, κλπ. Αυτή η έλλειψη συστηματοποίησης των παρατηρήσεων μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μίαν υποκειμενική αξιολόγηση του επιπέδου στο οποίο έχουν φτάσει οι μαθητές του: εδώ και χρόνια γνωρίζουμε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αλλοιωθεί από αουνείδωτες εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού, γεγονός που θα σήμαινε την εξαγωγή ορισμένων αυθαίρετων συμπερασμάτων.

Το αντίδοτο γι' αυτό τον κίνδυνο είναι η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή. Δεν είναι ούτε δυνατή ούτε αναγκαία η σημείωση των πάντων κάθε λίγο και λιγάκι, είναι όμως καλό να προβλέπονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις στην τάξη, ακριβείς καταγραφές κάποιων συγκεκριμένων πλευρών.

Ο δεύτερος κίνδυνος είναι αυτός της κατάτμησης των παρατηρήσεων: Να συγκεντρώνουμε, δηλαδή, πολύ ακριβή στοιχεία, ασύνδετα όμως μεταξύ τους, που δε θα μας επιτρέπουν να έχουμε μια συνολική εικόνα για τη θέση ενός συγκεκριμένου μαθητή σε σχέση με το γραπτό λόγο. Ή, να βλέπουμε ξεκάθαρα ποιο είναι το επίπεδό του σε σχέση με την κατάκτηση του αλφαριθμητικού συστήματος, αλλά να μην μπορούμε να δούμε τις ικανότητές του στη σύνθεση και δόμηση κειμένων ή προφορικών συζητήσεων. Να ξέρουμε πώς διαβάζει μεγαλόφωνα αλλά όχι με ποιον τρόπο χρησιμοποιεί στρατηγικές, για να ερμηνεύσει άγνωστες λέξεις... Στην πραγματικότητα, αυτός είναι ένας κίνδυνος αρκετά κοινός σε όλους μας. Οι βδομάδες και τα τρίμηνα περνούν γρήγορα κι όταν έρχεται η ώρα να γράψουμε τι ξέρουμε για έναν συγκεκριμένο μαθητή, τότε αντιλαμβανόμαστε πόσα αγνοούμε γι' αυτόν.

Για να παρακαμφθεί η ενδεχόμενη κατάτμηση των παρατηρήσεων, φαίνεται ότι το καλύτερο είναι να ποικίλλουν τόσο οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται όσο και η καταχώρηση των παρατηρήσεων. Είναι χρήσιμο να παρατηρούμε τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια διάφορων προφορικών εργασιών, σε διάφορες καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής, σε διάφορα κείμενα, κλπ.

Ο τελευταίος κίνδυνος της αξιολόγησης που προτείνουμε, είναι να παραμείνει θολή η εικόνα που έχουμε σχηματίσει για κάποιον ή κάποιους μαθητές, ειδικά για εκείνους που περνούν απαρατήρητοι, που δεν παρεμβαίνουν, δε δείχνουν πολύ αντιπροσωπευτικά δείγματα εργασίας, που έχουν αναστολές, κλπ.

Το αντίδοτο γι' αυτό τον κίνδυνο βρίσκεται στον τρόπο οργάνωσης της τάξης και της δραστηριότητας. Αν δουλεύουμε αποκλειστικά με τη μεγάλη ομάδα-τάξη, είναι εύκολο να μην μπορέσουμε να παρατηρήσουμε άμεσα έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών. Αν διαπιστώνουμε τις γνώσεις των παιδιών μόνο από αυτά που λένε όσα σηκώνουν το χέρι, είναι βέβαιο ότι πολλά θα παραμείνουν στην αφάνεια. Η δουλειά με μικρές ομάδες, με την άμεση παρουσία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της δραστηριότητας, είναι αυτή που προσφέρει μεγαλύτερη εγγύηση για την παρακολούθηση και τη συστηματική παρατήρηση κάθε ενός από τους μαθητές της τάξης.

Για να ανακεφαλαιώσουμε, η αξιολόγηση της εξελικτικής διαμόρφωσης των μαθητών μας μπορεί να συνίσταται:

- α) Σε μια περιγραφή του βαθμού και του τρόπου με τον οποίο ένας μαθητής αποδίδει σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουμε επιλέξει και οι οποίοι βασίζονται στο νόημα· δεν μπορεί να συνίσταται ούτε σε μια βαθμολογία ούτε σε μίαν εκτίμηση του τύπου καλός/κακός. Η περιγραφή οφείλει να πληροφορεί για το τι χρειάζεται, ώστε να ληφθούν αποφάσεις με εκπαιδευτικό περιεχόμενο: μέχρι που έχει προχωρήσει σωστά ο μαθητής, πού χρειάζεται να βελτιωθεί, τι ξέρει να κάνει μόνος του, πού και πότε χρειάζεται βοήθεια...
- β) Στην παρακολούθηση της πορείας του στο χρόνο και όχι στην παρακολούθηση της επίδοσής του στη διάρκεια μιας απομονωμένης δοκιμασίας: χρειάζεται μια συγκεντρωση πληροφοριών καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου, του σχολικού έτους, της εκπαιδευτικής βαθμίδας...
- γ) Στην παρακολούθηση της απόδοσής του σε διαφορετικές δραστηριότητες:
 - Σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ακοή, ομιλία, ανάγνωση και γραφή·
 - Σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διάφορα κείμενα·

- Σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν έκθεση απόψεων, συζήτηση, απαγγελία, μεγάλωφωνα και σιωπηλή ανάγνωση, αντιγραφή, ξαναγράψιμο, σύνθεση και διόρθωση...
- Σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διάφορες προϋποθέσεις: να δουλεύει το παιδί μόνο του, με έναν ακόμα συμμαθητή (ζευγάρι), με μικρή ομάδα, με την ομάδα-τάξη...

Σε ό,τι αφορά, δηλαδή, τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συγκεντρώσει και καταγράψει παρατηρήσεις από δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί στην τάξη, από δείγματα δουλειάς, από τον τρόπο που διαβάζουν ή γράφουν, από επισημάνσεις που έκανε ο ίδιος κάποια δεδομένη στιγμή...

Δεν μπορεί όμως να παρατηρεί όλες τις δραστηριότητες όλων των μαθητών και ανά κάθε λεπτό: αυτό θα σήμαινε χάος και μια τεράστια, όσο και ανώφελη, προσπάθεια. Το θέμα είναι να διαλέγει, να επιλέγει εκείνες τις καταστάσεις που του φαίνονται ουσιαστικότερες. Από μια δραστηριότητα στην τάξη, μπορούμε να παρατηρήσουμε με λεπτομέρεια την πορεία μιας μικρής ομάδας μαθητών. Μια επόμενη δραστηριότητα θα μας επιτρέψει να κάνουμε το ίδιο με μian άλλη ομάδα... τη μια μέρα θα παρατηρήσουμε πώς μιλάει ένας συγκεκριμένος μαθητής... μια άλλη μέρα θα παρατηρήσουμε πώς διαβάζει...

Έτσι, όταν χρειαστεί, ο εκπαιδευτικός θα διαθέτει τις πληροφορίες που είναι αποκαλυπτικές και χρήσιμες για τη δουλειά του. Θα είναι σε θέση να πραγματοποιεί εύκολα, όποτε υπάρχει λόγος, μια περίληψη για τις ουσιαστικές πλευρές της διαδικασίας μάθησης ενός μαθητή στη γνωστική περιοχή του Λόγου, και για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που επιθυμεί.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΡΧΙΖΕΙ ΜΟΛΙΣ ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΕΙ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Από την ίδια κιόλας στιγμή που ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποια δραστηριότητα θα προτείνει στην τάξη, αρχίζουν να καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης.

Καταρχήν, εμφανίζονται οι μαθησιακοί στόχοι σε σύνδεση με το θέμα που πρόκειται να μελετηθεί: η κατανόηση των ιδεών, πληροφοριών και σχέσεων που πραγματεύεται το θέμα. Σε μian είδση, για παράδειγμα, θα πρέπει να διασφαλιστεί η προφορική και αναγνωστική κατανόηση της πληροφορίας που περιέχει η είδση. Η ανάλυση του περιεχομένου του παραπάνω κειμένου θα δείξει μια σειρά στοιχείων προς μάθηση, που υπόκεινται σε αξιολόγηση: το θέμα, η κεντρική ιδέα, τα πιο σημαντικά στοιχεία της είδσης, άλλες λεπτομέρειες, κλπ., καθώς και πώς μπορεί να συνδέσει ο μαθητής αυτά τα στοιχεία.

Αν η είδση, για παράδειγμα, αφορά τη μεταφορά της φάλαινας Οδυσσέας από το ζωολογικό κήπο της Βαρκελώνης στο ζωολογικό κήπο των Ηνωμένων Πολιτειών, μπορούμε να θέσουμε ως στόχο το να καταλάβουν οι μαθητές ότι η φάλαινα ανήκει στα θηλαστικά, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της (μέγεθος, χρώμα, οδοντοστοιχία, ευφυία, ευκολία εξημέρωσης...) και ποιοι λόγοι υπαγόρευαν τη μεταφορά της (η πίσινα στη Βαρκελώνη ήταν πολύ μικρή, η φάλαινα έπρεπε να έχει ταίρι, κλπ.).

Στη συνέχεια, εμφανίζονται οι μαθησιακοί στόχοι σε σύνδεση με τον τύπο του εν λόγω κειμένου. Αν πρόκειται για είδση, θα πρέπει να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι

μαθητές διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του κάθε στοιχείου του κειμένου: τον τίτλο, την εικόνα, τον υπότιτλο στη φωτογραφία, το κυρίως σώμα της είδσης, το όνομα του περιόδικου, την ημερομηνία... και τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα χαρακτηριστικά των διάφορων τύπων κειμένων (κεφάλαιο 17) και του κάθε συγκεκριμένου είδους (ειδήσεις, διαφημίσεις, κλπ.) υποβάλλουν και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Αμέσως μετά, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τα περιεχόμενα του Λόγου και τον τύπο της ή των δραστηριοτήτων που πρόκειται να αναπτύξει στην τάξη με αυτό το κείμενο. Στην περίπτωση της είδσης, λόγου χάριν, μπορεί να προβλέψει ότι θα διαβάσει πρώτα εκείνος το κείμενο και στη συνέχεια θα ανακεφαλαιώσουν οι μαθητές (περιεχόμενα ΠΡΟΦ-ΓΡ). Ή ότι οι μαθητές θα διαβάσουν τον τίτλο (ΑΝ) ή θα κάνουν μια δραστηριότητα ξαναγραφίματος (ΓΡ), κλπ. Κάθε τύπος δραστηριότητας μας επιτρέπει να δουλέψουμε συγκεκριμένα περιεχόμενα. Γι' αυτό το λόγο, σε κάθε κεφάλαιο που είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη των περιεχομένων, έχουμε συμπεριλάβει τη σχέση ανάμεσα στους κατάλληλους τύπους δραστηριοτήτων και στις ειδικές "Πλευρές προς παρατήρηση" κάθε δραστηριότητας.

Επομένως, όταν αποφασίζουμε ποιο θέμα θα εξετάσουμε, ποιον τύπο κειμένου θα χρησιμοποιήσουμε και ποιοι είναι οι ειδικοί στόχοι μας για τη διδασκαλία της γλώσσας στους μαθητές μας, ορίζουμε ήδη και τα κριτήρια για την αξιολόγηση της δραστηριότητας. Φυσικά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που έχουμε στην τάξη.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΘΟΡΙΖΕΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Στην πράξη, όταν πραγματοποιείται η προγραμματισμένη δραστηριότητα, παρουσιάζονται σχεδόν πάντα στοιχεία που δεν μπορεί να προβλέψει ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, ο βαθμός των προηγούμενων γνώσεων αποδεικνύεται μεγαλύτερος ή μικρότερος από αυτόν που περιμέναμε, με αποτέλεσμα να μεταβάλλονται οι στόχοι μας. Ή εμφανίζονται νέα στοιχεία, που μεταβάλλουν τη δουλειά.

Για παράδειγμα, στη φωτογραφία της είδσης, εμφανίζονται οι εκπαιδευτές της φάλαινας Οδυσσέας και μερικά δελφίνια που είναι δίπλα της. Η προφορική συζήτηση της ομάδας μπορεί να φτάσει στον ορισμό των δελφινιών —είναι κι αυτά είδος φάλαινας;— και στις διαφορές μεταξύ φάλαινας και δελφινιού. Η συζήτηση γι' αυτό το θέμα μπορεί να εκτοπίσει τη σημασία των λόγων μεταφοράς του Οδυσσέα.

Ή, η είδση έχει, εκτός από την επικεφαλίδα, κι έναν υπότιτλο, γεγονός που οδηγεί στο σχολιασμό της συνδυαστικής σημασίας των πληροφοριών που περιέχουν.

Αν ο εκπαιδευτικός τηρεί μια στάση που προσέχει και σέβεται τα ενδιαφέροντα και το είδος της σκέψης των μαθητών του (τις γνώσεις, τις ιδέες, τις υποθέσεις, τις λανθασμένες αντιλήψεις, τα λάθη, κλπ.), είναι αναπόφευκτο ότι στη διάρκεια της δραστηριότητας θα εμφανιστούν απρόοπτες πλευρές που θα πρέπει να παρατηρήσει, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό θα τον εμποδίσει να διατηρήσει τη γενική συνοχή της δουλειάς που είχε σχεδιάσει.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΤΑΙ

Η σχολική δραστηριότητα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές από 3 μέχρι 8 ετών, είναι τόσο έντονη και απαιτεί τόσο άμεση προσοχή από τον εκπαιδευτικό, που σχεδόν δεν του μένει χρόνος για να καταγράψει τις πληροφορίες που συγκεντρώνει. Αυτό είναι γεγονός. Παρ’ όλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συγκεκριμένους τρόπους για να σημειώνουν περιοδικά παρατηρήσεις. Η συσσώρευση των πληροφοριών αυτών μεταφράζεται σε συστηματική, συνεχή και εξατομικευμένη παρατήρηση της δουλειάς κάθε μαθητή.

Κατά τη γνώμη μας, είναι πολύ σημαντική η επεξεργασία εργαλείων, για να αξιολογούνται οι δραστηριότητες εκείνες που συγκεντρώνουν το σύνολο των κύριων στόχων. Αλλιώς, μπορεί εύκολα να υποκύψουμε στον πειρασμό και να περιορίσουμε στην πράξη τους σχολικούς στόχους σε ό,τι πιο τετριμμένο ή αυτονόητο. Για παράδειγμα, είναι συνηθισμένο φαινόμενο να αξιολογείται πάντα το επίπεδο κατάρκτησης του αλφαριθμητικού συστήματος και, αντίθετα, να μην αποτιμάται τόσο η ικανότητα σύνθεσης κειμένων, ανακεφαλαίωσης πληροφοριών, διάκρισης των στοιχείων ενός κειμένου, κλπ. που αποτελούν περιεχόμενα εξίσου ή και περισσότερο σημαντικά.

Γι’ αυτό, συνιστούμε θερμά να χρησιμοποιούνται απλές μορφές καταγραφής των διαφορών πλευρών μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Είναι βέβαιο ότι ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία στη διδασκαλία του λόγου, με τον τρόπο που την προτείνουμε, κάποια στιγμή μπορεί ν’ αφήσει κατά μέρος τη λεπτομερή και συστηματική καταγραφή. Παρ’ όλα αυτά, δεν κουραζόμαστε να συστήνουμε στους εκπαιδευτικούς να ορίζουν τους στόχους κάθε δραστηριότητας και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα εργαλεία καταγραφής. Η συνήθεια αυτή είναι πάντα αναγκαία, αλλά γίνεται απολύτως απαραίτητη σε περιόδους όπου ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται σε νέους τρόπους δουλειάς με τους μαθητές του.

Όταν εμείς δουλεύουμε με εκπαιδευτικούς, έχει αποδειχτεί ότι ο πρακτικότερος τρόπος για να παρατηρήσουμε και να αξιολογήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων είναι η επεξεργασία απλών πινάκων αξιολόγησης όπου, στον οριζόντιο άξονα έχουμε το σύνολο των μαθητών της τάξης και στον κάθετο άξονα γράφουμε μια λίστα με τους κύριους στόχους της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Στους στόχους φροντίζουμε να λάβουμε υπόψη:

- Τη φάση της προετοιμασίας.
- Τη διαδικασία πραγματοποίησης, καθώς και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας, του τύπου του κειμένου, τα περιεχόμενα, κλπ.
- Το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται και τις εργασίες που πρέπει να ξαναγίνουν, να διορθωθούν και να βελτιωθούν.
- Τις στάσεις των μαθητών.

Κάθε τύπος δραστηριότητας, και σε κάθε κείμενο, επιτρέπει ειδική καταγραφή. Στον τρίτο τόμο θα παραθέσουμε διάφορα δείγματα αυτού του είδους των χρήσιμων για την αξιολόγηση εργαλείων.

Στη συνέχεια, σας δίνουμε δύο από τα πολλά, πιθανά παραδείγματα:

Δραστηριότητα: ΞΑΝΑΓΡΑΨΙΜΟ ΜΙΑΣ ΕΙΔΗΣΗΣ ΑΠΟ ΖΕΥΓΑΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑΪΡΙΑΣΜΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ (7 ΕΤΩΝ)

Μαθητές:									
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ: Κατανόηση των οδηγιών									
Το περιεχόμενο της είδησης κατανοήθηκε σωστά									
ΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΙΔΗΣΗΣ: Έγινε σεβαστό το σχεδιά- γραμμα (ποιος, τι, πότε, πώς...) του σώματος της είδησης									
Ενσωματώθηκαν ειδικές λεπτο- μέρειες, σημαντικές για την κατανόηση									
ΕΠΙΚΕΦΑΛΙΔΑ ΚΑΙ ΥΠΟ- ΤΙΤΛΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ: Η επικεφαλίδα είναι κατάλληλη									
Ο υπότιτλος της φωτογραφίας είναι σωστός									
Χωρισμός επικεφαλίδας - κειμένου									
Ταίριασμα επικεφαλίδας - κειμένου									
Ταίριασμα κειμένου - φωτο- γραφίας - υπότιτλου φωτογρα- φίας									
Η είδηση έχει συντακτική και γραμματική συνοχή									
Ορθογραφικές πλευρές: Χωρι- σμός λέξεων. Χρήση κεφα- λαίων									
Συμβατικές πλευρές: καλλιγρα- φία, παρουσίαση...									
Δουλειά σε ζευγάρια: μοιρά- στηκαν την εργασία, συνεργά- στηκαν...									

Όπως βλέπετε, αυτός ο τύπος πίνακα χρησιμεύει για την αξιολόγηση, αλλά παράλληλα βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποσαφηνίσει καλύτερα σε ποιες πλευρές χρειάζεται να επιμείνει και τι οδηγίες θα δώσει στους μαθητές... Επίσης, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ξαναεξετάσει μεθοδικά την παραγωγή του και να επισημάνει τι πρέπει να διορθώσει. Με αυτό τον τρόπο, τα κριτήρια αξιολόγησης χρησιμεύουν επίσης και ως κριτήρια προετοιμασίας της δραστηριότητας και ως οδηγός για τις εργασίες επανεξέτασης και διόρθωσης.

Δραστηριότητα: ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΝΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΟΥ (4 ΕΤΩΝ)									
Μαθητές:									
Του αρέσει να ακούει παραμύθια									
Προσέχει διαρκώς σε όλη διάρκεια της ανάγνωσης									
Τηρεί τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς									
Τηρεί ενεργό στάση σε σχέση με ό,τι διαβάζεται (εκφράζει χαρά, φόβο, αντιπάθεια...)									
Διατυπώνει ερωτήσεις									
Συμμετέχει, όταν του ζητείται να προβλέψει τι θα επακολουθήσει									
Σχολιάζει κατάλληλα ό,τι διαβάζεται									
Θυμάται τον τίτλο									
Θυμάται το όνομα των βασικών προσώπων									
Αναγνωρίζει την αρχική κατάσταση, με βάση τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού									
Εντοπίζει το θέμα που στηρίζει την υπόθεση									
Κατανοεί τον πυρήνα της υπόθεσης									
Εντοπίζει το τέλος του παραμυθιού									
Ανακεφαλαιώνοντας αυτόνομα, ανασυνθέτει την αφήγηση με αποδεκτό τρόπο									
Θυμάται μόνο δευτερεύοντα περιστατικά									

Μπορούν να ετοιμαστούν παρόμοιοι οδηγοί αξιολόγησης για καταστάσεις αναπαράστασης και δραματοποίησης, για την επεξεργασία ενός προκαταρκτικού κειμένου, για το επίπεδο μάθησης του αλφαβητικού συστήματος, για την περιγραφή γραφικών και καλλιγραφικών πλευρών, για την ορθογραφία και τα στοιχεία γραμματικής, κλπ. Η ανάπτυξη των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος χρησιμεύει ακριβώς για τη συστηματική επεξεργασία των στόχων της μάθησης και της κάθε δραστηριότητας.

Φυσικά, υπάρχουν και διάφορα άλλα εργαλεία για την καταγραφή των όσων μαθαίνουν οι μαθητές.

Η οργάνωση των ωρών που αφιερώνονται στο λόγο μπορεί να συνοδεύεται από συστήματα καταγραφής της συμπεριφοράς των παιδιών. Αν, λόγου χάρι, αφιερώσουμε ένα χρονικό διάστημα στη σιωπηλή ανάγνωση και στην ευχαρίστηση της ανάγνωσης μέσα στην τάξη, στη χρήση της βιβλιοθήκης, κλπ., θα ήταν καλό να διαθέτουμε ένα διάγραμμα καταγραφής των πλευρών που θεωρούμε ως τις σημαντικότερες. Για παράδειγμα, έναν πίνακα διπλής εισόδου δεδομένων, όπου στον έναν άξονα θα εμφανίζονται τα βιβλία που διαθέτει η τάξη και στον άλλο οι μαθητές, έτσι ώστε να μπορούμε να σημειώνουμε εύκολα ποια βιβλία διαβάζονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μια σύντομη συνέντευξη του εκπαιδευτικού με το μαθητή, του επιτρέπει να αποσαφηνίσει αν πραγματικά ο μαθητής διάβασε το βιβλίο, αν του άρεσε, αν το τελείωσε... Άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα σημειωματάριο όπου ο μαθητής γράφει τα βιβλία που διαβάζει και, αν θέλει, μπορεί να σχεδιάσει, να γράφει κάτι, κλπ. για το βιβλίο.

Μια οργάνωση της τάξης σε γωνιές δουλειάς, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να βρίσκει με περιορισμένες αριθμητικά ομάδες παιδιών, παρατηρώντας πώς δουλεύουν, όταν διαβάζουν, συζητούν, γράφουν... κάτι που είναι πραγματικά απαραίτητο, για να διασφαλιστεί η καλή γνώση της δουλειάς του κάθε μαθητή.

Κάποιες φορές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειάζονται μια περιγραφή που να συνθέτει το σύνολο των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο κάθε μαθητής στη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του τρόπο, αλλά το παράδειγμα που ακολουθεί μπορεί να βοηθήσει την επεξεργασία κάποιων γενικών, κατευθυντήριων γραμμών:

- Τύποι κειμένων και τύποι δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη αυτή την περίοδο.
- Στάσεις του μαθητή σε σχέση με τη μάθηση του γραπτού λόγου:
 - Προδιάθεση (περιέργεια, κινητοποίηση...).
 - Εκτίμηση του γραπτού λόγου ως μέσο επικοινωνίας, ευχαρίστησης, μελέτης...
 - Βαθμός συμμετοχής στη σχολική δουλειά.
 - Ικανότητα εντοπισμού αμφιβολιών, εξεύρεσης λύσεων και βελτίωσης της δουλειάς του (αυτορρύθμιση).
 - Συνήθειες δουλειάς και συμπεριφορά.
- Σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου:
 - Αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού.
 - Αναγνωρίζει τους διαφορετικούς τύπους κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν και τις μεταξύ τους διαφορές.
 - Όταν ακούει ένα κείμενο, είναι σε θέση να... (απολαμβάνει, προσέχει, συμμετέχει, κατανοεί, ανακεφαλαιώνει...).
 - Όταν απαγγέλλει ή δραματοποιεί ένα κείμενο είναι σε θέση... (να το απομνημονεύει, να δίνει στη φωνή του ένταση, χροιά, ρυθμό και τονισμό... να εκφράζεται σωματικά...).
 - Όταν σχολιάζει ένα κείμενο στην τάξη, είναι σε θέση να... (συμμετέχει, ακούει, επιχειρηματολογεί και εκφράζει γνώμες, δείχνει κριτικό πνεύμα...).
 - Αναγνωρίζει, εκτιμά και προσέχει τα εργαλεία του γραπτού λόγου (βιβλία, ημερολόγια, περιοδικά, βιβλιοθήκη...).

- Σε σχέση με τη γραφή:
 - Μπορεί να γράψει... (το όνομά του, λίστες λέξεων, τίτλους, σύντομα κείμενα που συσχετίζονται με μια εικόνα, πλήρη κείμενα, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές του προκαταρκτικού κειμένου, κείμενα που έχει σχεδιάσει μόνος του...).
 - Σε σχέση με το αλφαβητικό σύστημα... (επίπεδα κωδικοποίησης).
 - Συμμετέχει ενεργά στην προετοιμασία της γραφής και μπορεί να οργανώσει νοερά αυτό που πρόκειται να γράψει (προκαταρκτικό κείμενο).
 - Όταν γράφει, σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμένου (σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τη μορφή και τη γραμματική).
 - Μπορεί να εντοπίζει αμφιβολίες (σχετικά με το περιεχόμενο, διάφορες εκφράσεις, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία...), να ανατρέξει σε μέσα και βοηθήματα και να βρει λύσεις.
 - Δέχεται την αξιολόγηση και τη μεταγενέστερη διόρθωση του κειμένου.
 - Προσπαθεί να παρουσιάζει σωστά τα κείμενα, να σέβεται τη μορφή τους, κλπ.
- Σε σχέση με την ανάγνωση:
 - Ενδιαφέρεται να κατανοήσει αυτό που βλέπει γραμμένο, χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του, τις εικόνες, κλπ. για να διατυπώσει υποθέσεις και να προβλέψει το περιεχόμενο.
 - Αναγνωρίζει λέξεις που έχουν νόημα γι' αυτόν (ονόματα, πρόσωπα, τίτλους...). Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης μπορεί...
 - Να διατυπώνει υποθέσεις για το κείμενο, να αναγνωρίζει τις αμφιβολίες που έχει ως προς την κατανόηση και να χρησιμοποιεί βοηθήματα, για να τις λύσει...
 - Μετά την ανάγνωση, μπορεί να εντοπίσει τις σημαντικότερες πλευρές του κειμένου, να αναγνωρίσει τη δομή (συνοχή του κειμένου, βασικές συνιστώσες...), να ενσωματώσει λεπτομέρειες...
 - Μπορεί να εκφράσει προσωπικές γνώμες και σχόλια γι' αυτό που διαβάστηκε.

Σε κάθε ένα από σημεία που αναφέραμε, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει αυτό που μπορεί να κάνει μόνος του ο μαθητής, αυτό που μπορεί να κάνει με βοήθεια κι αυτό που χρειάζεται να μάθει στο επόμενο στάδιο.

Κεφάλαιο 22

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σε ό,τι αφορά τη μάθηση και την κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ορισμένες δραστηριότητες αποδεικνύεται ένα ισχυρότατο εργαλείο. Είναι φανερό ότι δεν είναι δυνατή μια εξαντλητική ανάλυση της λειτουργίας όλων, και κάθε μιάς ξεχωριστά, των δραστηριοτήτων, αλλά αξίζει τον κόπο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ορισμένα ζητήματα που είναι θεμελιώδη για την ίδια τη δραστηριότητα της διδασκαλίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μια πλήρης και σε βάθος ανάλυση μπορεί να γίνει ισχυρό μέσο προσωπικής κατάρτισης και μια δουλειά που μοιραζόμαστε με τους συναδέλφους του σχολείου.

Η ανάλυση αυτή αποτελεί σε βάθος σκέψη για την ίδια την επαγγελματική πρακτική μας και, ως τέτοια, συνεισφέρει αποτελεσματικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Η εμπειρία που έχουμε ως σύμβουλοι εκπαίδευσης και η από κοινού δουλειά μας με εκπαιδευτικούς και σχολεία, έχει δείξει ότι αυτό το έργο ανάλυσης, όταν γίνεται διεξοδικά και με αφορμή συγκεκριμένες καταστάσεις, αποδεικνύεται πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και παραγωγικό από διάφορα σεμινάρια, θεωρητικά μαθήματα, κλπ.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπλουτίζεται, φυσικά, πολύ περισσότερο όταν τη μοιραζόμαστε με τους συναδέλφους μας και αν η δραστηριότητα έχει πραγματοποιηθεί με την παρουσία ενός συνεργάτη, που συνεισφέρει με τις δικές του παρατηρήσεις για ό,τι είδε.

Προτείνουμε ορισμένες γενικές κατευθυντήριες γραμμές για την ανάλυση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας μιας δραστηριότητας:

ΒΑΘΜΟΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΣΙΑΣ

Ήταν ξεκάθαρο στον εκπαιδευτικό —και στους μαθητές— αυτό που επρόκειτο να διδάξουν / μάθουν— σε αυτή τη δραστηριότητα;

Μπόρεσαν να εκφράσουν / συγκεντρώσουν με σαφή τρόπο τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σε σχέση με το θέμα και τον τύπο του κειμένου;

Η δυσκολία της εργασίας ήταν προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά της ομάδας; Ήταν υπερβολικά εύκολη; Υπερβολικά δύσκολη;

Η εργασία ενθάρρυνε τη σκέψη και την πνευματική εγρήγορση των μαθητών σε όλη τη διάρκειά της; Ζήτησαν βοήθεια; Χρειάστηκε να αναζητήσουν βοηθήματα για να επιλύσουν δυσκολίες;

Υπήρξαν καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης, που είχαν ως αποτέλεσμα την απόκτηση νέων γνώσεων; Υπήρξε συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, αλλαγή στις ιδέες, τις γνώμες, τα επιχειρήματά τους, κλπ.;

Αναλύθηκαν λάθη και εμποδία κατά τη πραγματοποίηση της εργασίας; Έγινε δυνατό να ερμηνευτούν σωστά; Επέτρεψαν τη συνέχιση της εργασίας;

Μπόρεσε να εντοπιστεί εύκολα ό,τι καινούργιο έμαθαν στη διάρκεια της δραστηριότητας;

ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μπόρεσαν να απαντήσουν, μετά από σκέψη, *όλοι* οι μαθητές;

Υπήρξαν μαθητές που η εργασία ήταν τόσο εύκολη γι' αυτούς ώστε δεν χρειάστηκε να καταβάλουν καμιά προσπάθεια;

Υπήρξαν μαθητές για τους οποίους η εργασία ήταν ανώτερη από τις δυνατότητές τους και, επομένως, δεν μπόρεσαν να σκεφτούν;

Ήταν μια εργασία τόσο ανοιχτή ώστε να μπορέσει να συμπεριλάβει διάφορα επίπεδα πραγματοποίησης;

Η οργάνωση της δραστηριότητας επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να βοηθήσει σωστά τους μαθητές;

Διαθέτει ο εκπαιδευτικός τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει σωστά τους μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα;

ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΔΟΥΛΕΙΑΣ

Ήταν σαφές το νόημα της δραστηριότητας, το τι και για ποιο σκοπό γίνεται;

Υπήρξε ενθουσιασμός, συμμετοχή, ενδιαφέρον;

Επικρατούσε αναβρασμός στη διάρκεια της δουλειάς; Έγινε συζήτηση, υπήρχε καταγισμός ιδεών, αντιθέσεις, πάθος;

Παρατηρήθηκε ενδιαφέρον, από πλευράς των παιδιών, να δώσουν στη δουλειά τους τη μεγαλύτερη δυνατή ποιότητα;

Τους φάνηκε ότι πέρασε γρήγορα η ώρα; Υπήρξαν παιδιά που έδειξαν αδιαφορία, δυσφορία ή που έκαναν φασαρία;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Ήταν σαφής η σύνδεση της εργασίας με το θέμα της δουλειάς;

Μεταδόθηκε με σαφήνεια ο στόχος της; Έγιναν εύκολα κατανοητές οι οδηγίες;

Έγιναν σεβαστά τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου που δουλεύτηκε; Γνώριζαν αυτά τα χαρακτηριστικά;

Δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος για τη δραστηριότητα; Ήταν σωστά υπολογισμένος;

Λειτουργήσαν καλά οι ομάδες; Τι προβλήματα πρόκυψαν; Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, στο μέλλον, σε ό,τι αφορά τα κριτήρια ομαδοποίησης των μαθητών σε τέτοιου είδους εργασίες;

Τα βοηθήματα ήταν κατάλληλα για τη δραστηριότητα; Ήταν κατάλληλα για το θέμα, τις γνώσεις των μαθητών, τον τύπο του κειμένου, κλπ.;

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Μπόρεσε να παρακολουθήσει από κοντά πώς πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα οι μαθητές; Παρακολούθησε την πορεία της δραστηριότητας;

Βοήθησε αρκετά τους μαθητές; Τους βοήθησε υπερβολικά; Ενθάρρυνε την αυτονομία τους; Τους έδειξε πώς να ταυτίζουν προβλήματα και πώς να βρίσκουν τα αναγκαία βοηθήματα για να τα λύνουν;

Ο εκπαιδευτικός, έμαθε πώς θα κάνει καλύτερα αυτό το είδος δραστηριότητας σε κάποια άλλη ευκαιρία;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η παραγωγή των κειμένων ήταν ποιοτική, σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών;

Έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους;

Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η αξιολόγηση που έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν αποσκοπεί στο μαστίγωμα ούτε του εκπαιδευτικού ούτε των μαθητών.

Το ενδιαφέρον αυτού του είδους της ανάλυσης έγκειται, κυρίως, στο ότι μπορούμε να εντοπίσουμε ποιες πλευρές χρειάζεται να βελτιώσουμε. Κι όχι μόνο αυτό. Μας επιτρέπει να δούμε προς ποια κατεύθυνση μπορούμε να βελτιώσουμε τη δραστηριότητα την επόμενη φορά που θα μας δοθεί η ευκαιρία. Στην πραγματικότητα, από αυτό τον τύπο αξιολόγησης απορρέει άμεσα μια σειρά πιθανών δραστηριοτήτων και κριτηρίων για τις επόμενες δραστηριότητες.

Ενδέχεται να έχουμε διαπιστώσει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια σημαντική δυσκολία σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο —για παράδειγμα, τους ήταν πολύ δύσκολο να εντοπίσουν μια πληροφορία στο λεξικό, στον άλταντα, στον τηλεφωνικό κατάλογο, κλπ. κι αυτό ανέκοψε την ορμή της δραστηριότητας. Μια παρόμοια διαπίστωση θα μας οδηγήσει να σκεφτούμε κάποιες δραστηριότητες, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εντοπίζουν τέτοιες ή παρόμοιες πληροφορίες.

Ή, μπορεί να διαπιστώσουμε ότι στις ομάδες που σχηματίστηκαν σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, δημιουργούνταν πολλά “νεκρά σημεία” γιατί, π.χ. οι ομάδες αποτελούνταν από μεγάλο αριθμό παιδιών και μόνο ένα-δύο μπορούσαν να δουλέψουν ταυτόχρονα μαζί. Κάτι τέτοιο θα μας οδηγήσει να αποφασίσουμε ότι, σε παρόμοιες εργασίες, η δουλειά πρέπει να γίνεται είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια.

Υπάρχει και μια ακόμα διάσταση που πιστεύουμε ότι είναι θεμελιώδης: Στη συλλογική συζήτηση, όπου συμμετέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών, η ανάλυση και η σκέψη που μοιράζεται και που αφορά την ανάπτυξη συγκεκριμένων καταστάσεων στην τάξη, αποτελεί τον καλύτερο τρόπο συνεχιζόμενης —και μόνιμης— κατάρτισης. Και αν μπορεί κανείς να βασιστεί σε κάποιον σύμβουλο εκπαίδευσης ή σε έναν έμπειρο συνάδελφο, τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά. Καλύτερα κι από χίλια σεμινάρια.