Επιμέλεια: Τάσος Ανθουλιάς

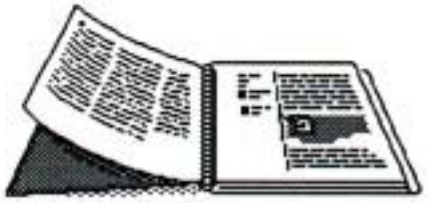
Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Παιδαγωγική 6

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης



Επιμέλεια: Τάσος Ανθουλιάς

Μετάφραση:
Νίκος Ράπτης - Σπύρος Τάνταρος

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΑΘΗΝΑ 1992

Περιεχόμενα

	Σελ.
Πρόλογος	9
Jacques Fijalkow Πράξη, έρευνα, έρευνα-πράξη στην ανάγνωση και τη γραφή	11
Eliane Fijalkow Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής	27
Angelina Liva Η αντιγραφή ως μέσο αξιολόγησης και πληροφόρησης στη γραπτή γλώσσα	39
Jean-Pierre Jaffré Διδακτικές και ψυχογλωσσικές πλευρές στην ανακάλυψη της γραφής	55
Jean-Marie Besse Η παραγωγή γραπτών των μικρών παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο	63
Gail Taillefer Η ανάλυση των μικροδομών και των μακροδομών του κειμένου: μια τεχνική μέτρησης της κατανόησης ενός κειμένου	81
Marie-Thérèse Reale Μια κλίμακα παρατήρησης και ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης την προπαρασκευαστική χρονιά	95

Σελ.

Guy Denhière και Serge Baudet
Η διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας
στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου 115

Guy Boudreau
Γραφή: ο δάσκαλος ως γραφέας-μοντέλο 127

Inca Valero-Pizon
Οι οικογενειακές πρακτικές
σχολικής υποστήριξης στο σπίτι 137

Peter Hannon
Επεκτείνοντας την πρώτη επαφή
με τη γραφή και την ανάγνωση στο σπίτι 155

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα και Δημήτρης Βεργίδης
Η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού
στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία πλαισίων
στήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες 163

Ευθυμία Γκούμα
Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας:
Πρώτη γραφή και παραγωγή γραπτών κειμένων
από παλιννοστούντες πολιτικούς πρόσφυγες 169

Τάσος Ανθουλιάς
Γραφή και ανάγνωση στην εποχή της Πληροφορικής 181

Mette Mortensen
Ο επεξεργαστής κειμένου
ως νέο εργαλείο στη διαδικασία της γραφής 187

Πρόλογος

Ένα από τα ελάχιστα θέματα για τα οποία όλοι οι Έλληνες συμφωνούν είναι πως η παιδεία μας περνά μια βαθιά κρίση. Κι αυτό παρά το γεγονός πως τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έγιναν οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε όλη τη διάρκεια του ελεύθερου ελληνικού κράτους.
Επί πολλές δεκαετίες, το βασικό εκπαιδευτικό αίτημα ήταν η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης. Το κυριότερο επιχείρημα για το αίτημα αυτό ήταν πως τα παιδιά δεν μαθαίνουν να μιλούν και να σκέφτονται επειδή αναγ-κάζονται στο σχολείο να μαθαίνουν και να γράφουν στην καθαρεύουσα - μια τεχνητή γλώσσα - και όχι στη δική τους ζωντανή γλώσσα.
Από το 1975 καθιερώθηκε, επιτέλους, η δημοτική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο. Αλλά η κατάσταση δεν βελτιώθηκε στο παραμικρό, αντίθετα συνέχισε να χειροτερεύει.
Τα ίδια συνέβησαν και με την καθιέρωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μεταφράσεις.
Τότε, πολλοί «ανακάλυψαν» πως το πρόβλημα ήταν η διδασκαλία των τόνων και των πνευμάτων. Νέοι, λοιπόν, «εκπαιδευτικοί αγώνες», που οδήγησαν στην επιβολή της μονοτονικής γραφής.
Δέκα χρόνια πέρασαν από τότε και, σήμερα, δεν υπάρχει κανείς που να μην αναγνωρίζει τη βαθύτατη κρίση της εκπαίδευσής μας. (Εκτός, ίσως, από ορισμένους που, για ευνόητους λόγους, υποστηρίζουν πως το πρόβλημα θα λυθεί με την αύξηση των μισθών του διδακτικού προσωπικού...).

Τελικά, λοιπόν, πού βρίσκεται το πραγματικό πρόβλημα της εκπαίδευσής μας; Μα είναι προφανές: δεν αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση ως επιστήμη. Ο καθένας πιστεύει πως δικαιούται να έχει την «άποψή» του (δηλαδή, αυθαίρετες σκέψεις που δεν στηρίζονται σε κανένα πειραματικό δεδομένο). Όλοι ανακαλύπτουμε, κάθε τόσο, κι ένα «νερό του Καματερού», που υποτίθεται πως θα θεραπεύσει όλα τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Και, το χειρότερο, δεν θέλουμε να πληροφορηθούμε, με σοβαρότητα και σε βάθος, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις έρευνες που γίνονται σε άλλες (αναπτυγμένες) χώρες.
Αυτή η έλλειψη επιστημονικού (δηλαδή πειραματικού) πνεύματος μας οδηγεί στην αποκλειστική, σχεδόν, ενασχόλησή μας με τη «διδακτέα ύλη» (χωρίς, μάλιστα, να αισθανόμαστε την ανάγκη αιτιολόγησης των επιλογών μας) και στην πλήρη, σχεδόν, άγνοιά μας για τα ουσιαστικά θέματα της εκπαίδευσης: διδακτικοί στόχοι, μέθοδοι διδασκαλίας, δημιουργικά κίνητρα κλπ., δηλαδή τη διδακτική.
Επιδιώκοντας, λοιπόν, να ξεκινήσει κάποιος προβληματισμός σε θέματα διδακτικής και, ταυτόχρονα, να υπάρξουν κάποια σπέρματα ενημέρωσης γύρω από τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα σε εκπαιδευτικά θέματα, οργανώσαμε ένα Συμπόσιο με κεντρικό άξονα την «πρώτη γραφή και ανάγνωση».
Στο Συμπόσιο αυτό συμμετείχαν μερικοί από τους σημαντικότερους ερευνητές που ασχολούνται με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Οι περισσότεροι από τους εισηγητές εργάζονται μέσα από αυτό που ονομάζεται «μέθοδος Έρευνα-πράξη». Στόχος της έρευνας-πράξης δεν είναι η «ουδέτερη» επιστημονική έρευνα, αλλά η έρευνα, με τη βοήθεια της διδακτικής πρακτικής, που οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μεθόδων και όχι, απλώς, στον εντοπισμό των αρνητικών αποτελεσμάτων της υπάρχουσας κατάστασης.

Στο βιβλίο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές εισηγήσεις του Συμποσίου, μαζί με τη σχετική βιβλιογραφία, που περιλαμβάνει όλη τη σύγχρονη προβληματική στον τομέα της διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Τάσος Ανθουλιάς

Jacques Fijalkow

Πράξη, Έρευνα, Έρευνα-Πράξη στην Ανάγνωση και τη Γραφή

Το ζήτημα της ανάγνωσης εμφανίστηκε ξανά τα τελευταία χρόνια στις αναπτυγμένες χώρες. Είναι επομένως προφανές ότι, εκατό περίπου χρόνια μετά τη θεσμοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σ' αυτές τις χώρες, τα προβλήματα μάθησης της γραπτής γλώσσας δεν είναι λιμένα. Η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Le Mirail της Τουλούζης, την οποία διευθύνω, ανάμεσα σε άλλα θέματα, ασχολείται και με αυτό το ζήτημα. Θεωρώντας ότι υπάρχει ένα πρόβλημα για επίλυση, το οποίο, περισσότερο από το ζήτημα της μάθησης της ανάγνωσης, είναι αυτό των δυσκολιών στη μάθηση της γραπτής γλώσσας, αφιερώνουμε σε αυτό ακριβώς τις δραστηριότητές μας. Η κοινωνική ζήτηση, όπως μπορούμε να δούμε στο σχήμα 1 είναι πολλαπλή. Προέρχεται από τον σχολικό κόσμο, τους ορθοφωνιστές, όπως και από οργανισμούς κοινωνικής βοήθειας ή από το κράτος και αφορά το ίδιο στα παιδιά και στους δασκάλους.

Η επιλογή της ανάγνωσης ως κυρίαρχου θέματος των ερευνών μας γίνεται το 1973. Μετά από δεκαέξι χρόνια εργασίας, και τη στιγμή που νέοι ερευνητές στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση, νιώσαμε την ανάγκη να κάνουμε έναν απολογισμό της μεθοδολογίας, δηλαδή να παρουσιάσουμε την ερευνητική διαδικασία στην οποία καταλήξαμε. Αυτός είναι ο σκοπός αυτού του κειμένου.

Πριν προχωρήσουμε στη δική μας διαδικασία, ας δούμε πώς προσεγγίζεται γενικά το πρόβλημα.

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Πράξη

Στις τεχνολογικά προηγμένες κοινωνίες, υπάρχει ένας θεσμός - το σχολείο - επίσημα επιφορτισμένος με το να μεταδώσει τη γραπτή γλώσσα στα παιδιά. Εναπόκειται λοιπόν στον δάσκαλο, κοινωνικά μιλώντας, να μάθει τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν. Για να γίνει αυτό, η κοινωνία τον μορφώνει, του δίνει ένα πρόγραμμα, κτίρια και παιδαγωγικό υλικό χάρη στα οποία αυτός διδάσκει.

Αυτή είναι η βασική κατάσταση, αυτή στην οποία περιορίζονται οι περισσότεροι δάσκαλοι. Η διδασκαλία τους είναι γενικά συνάρτηση όσων έχουν διδαχθεί και των μέσων που τους διατίθενται. Κάτω από αυτή την άποψη, οι δάσκαλοι είναι πρωταγωνιστές ενός συστήματος στο οποίο η έρευνα δεν έχει θέση. Αν τα παιδιά αποτυχαίνουν ή έχουν δυσκολίες, ο δάσκαλος θεωρεί πως αυτό δεν είναι πρόβλημά του, αφού προσπαθεί για την αποστολή που του εμπιστεύθηκαν με τα μέσα που τέθηκαν στη διάθεσή του. Θεωρεί λοιπόν, με κάθε καλή πίστη, πως αν υπάρχει πρόβλημα, δεν είναι δική του δουλειά να το λύσει αλλά εκείνων που ιεραρχικά είναι ανώτεροί του, διοικητικά ή πολιτικά. Αυτή η περιγραφή της κατάστασης αναπαριστά, μου φαίνε-

ται, την πιο κλασσική περίπτωση.
Ορισμένοι δάσκαλοι, η αλήθεια είναι πως είναι λίγοι, ερμηνεύουν με λιγότερο περιοριστικό τρόπο όσα τους ζητά η κοινωνία. Δεν πιστεύουν πως το «να εφαρμόσεις το πρόγραμμα» είναι αρκετό. Γι' αυτούς, αυτό που μετράει είναι να επιτύχουν τους προκαθορισμένους στόχους του προγράμματος, στην περίπτωσή μας δηλαδή, να μάθουν όλα τα παιδιά γραφή-ανάγνωση. Αυτό τους οδηγεί σ' εκείνο που μπορούμε να ονομάσουμε «εμπειρική έρευνα».
Ανήσυχοι για τα αποτελέσματα της πράξης τους, προσπαθούν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά της στα παιδιά. Το να διδάσκεις σημαίνει γι' αυτούς να «δοκιμάζεις» διάφορες δραστηριότητες με τα παιδιά. Μια επιτυχημένη δραστηριότητα διατηρείται, μια αποτυχημένη εγκαταλείπεται, μια μισο-επιτυχημένη τροποποιείται και επανέρχεται κάποια άλλη στιγμή.
Η έρευνα με δοκιμές και λάθη είναι βέβαια μια ερευνητική εργασία, αλλά είναι μια ερευνητική εργασία εμπειρική και όχι επιστημονική: ελλείψει συνειδητής γνωστικής διάστασης, θεωρητικοποίησης, ό,τι ανακαλύπτεται κοινοποιείται ελάχιστα και παραμένει χρήσιμο μόνο σ' αυτόν που το ανακάλυψε και σε μερικούς άλλους που έχουν τη διάθεση να τον μιμηθούν. Για να έχουμε επιστημονική έρευνα λείπει από τη διαδικασία αυτή μια πιο αφηρημένη διατύπωση που επιτρέπει μια παγκόσμια επικοινωνία.
Τι συμβαίνει όμως με την επιστημονική έρευνα στον τομέα που μας ενδιαφέρει;

2. Έρευνα

Μπορούμε στνο χώρο της μάθησης της γραπτής γλώσσας, να διακρίνουμε περιληπτικά δυο τύπους επιστημονικής έρευνας: ένα παθολογικό ρεύμα και έντι ψυχογλωσσολογικό. Στη θεωρία, ο σημαντικός αριθμός των περιπτώσεων και η μικρή βραχυπρόθεσμα επιτυχία των σχετικών προσπαθειών, οδήγησε σε έρευνες κεντραρισμένες στα παιδιά που έχουν δυσκολίες, έρευνες που θα ονομάσουμε «παθολογικές».
Αυτές οι έρευνες, ξεκινώντας πριν από έναν περίπου αιώνα, προέρχονται από όλους τους χώρους της γνώσης και είναι πολυάριθμες: μια κριτική τους μελέτη μας οδήγησε στο να εξετάσουμε περίπου μια χιλιάδα κειμένων αφιερωμένων σ' αυτές τις δυσκολίες (Fijalkow, 1986). Η πλέον κοινή διαδικασία σ' αυτές τις έρευνες είναι να ψάχνουμε έναν παράγοντα που είναι υπεύθυνος των παρατηρούμενων δυσκολιών, στο παιδί πιο συχνά, αλλά και στην οικογένεια ή το σχολείο. Στη λογική αυτής της διαδικασίας, διαπιστώνει κανείς ότι, όταν έχει πια γίνει η διάγνωση, το επόμενο βήμα συνίσταται στο να υιοθετηθούν ανάλογες δραστηριότητες θεραπείας. Έτσι στην πράξη, τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης αντιμετωπίζουν ένα σωρό επεμβάσεις: δυο φορές την ίδια τάξη, τοποθέτηση σε ειδική τάξη, ατομική διδασκαλία κλπ. Είναι δυνατόν να λυθεί έτσι το πρόβλημα; Είναι κατάλληλο αυτό το ιατρικό μοντέλο; Αμφιβάλλουμε.
Ό,τι κι αν πιστεύει κανείς γι' αυτού του τύπου τις έρευνες, αυτό που μπορεί να παρατηρήσει είναι πως, σε μια τέτοια κατάσταση, το σχολείο και η έρευνα λειτουργούν ουσιαστικά χωριστά : το σχολείο μαθαίνει σε μερικά παιδιά να διαβάζουν, ενώ αποτυχαίνει σε άλλα, ενώ η έρευνα προσπαθεί να ερμηνεύσει γιατί απέτυχαν αυτά τα τελευταία - από τη φύση τους, τα σημεία

επαφής πράξης και έρευνας είναι ελάχιστα.
Η έρευνα στην ανάγνωση δεν περιορίζεται στις έρευνες παθολογικού τύπου που αναφέραμε. Μια άλλη τάση ερευνών είναι η ψυχογλωσσολογική. Ορισμένες από αυτές τις έρευνες, πειραματικού τύπου, ενδιαφέρονται για την ανάγνωση σαν συμπεριφορά και προσπαθούν να διευκρινίσουν τι είναι η πράξη της ανάγνωσης (Singer & Rudell, 1985). Άλλες, γενετικού τύπου, ενδιαφέρονται για τη μάθηση της ανάγνωσης από το παιδί και προσπαθούν να εξετάσουν το πώς κινείται το παιδί για να οικειοποιηθεί αυτό το αντικείμενο (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988).
Όσο ενδιαφέρουσες κι αν είναι σε σχέση με τις γνώσεις που μας αποφέρουν, αυτές οι έρευνες αντιμετωπίζουν παρόλα αυτά το ίδιο πρόβλημα με τις παθολογικές: επειδή γίνονται ανεξάρτητα από την πράξη, παραμένουν χωρίς αποτέλεσμα σ' αυτήν. Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε, γενικά, πως η πράξη και η έρευνα λειτουργούν παράλληλα.
Οι προβληματισμοί παθολογικού, πειραματικού και γενετικού τύπου, το υπογραμμίζουμε καθαρά, είναι απόλυτα νόμιμοι. Καμιά αντίρρηση δεν μπορεί να αντιταχθεί σ' όποιον θέλει να ερευνήσει την πηγή των δυσκολιών στην ανάγνωση ή να περιγράψει τη διαδικασία της ανάγνωσης ή ακόμα να δείξει τις πορείες των παιδιών όταν προσπαθούν να κατακτήσουν τη γραπτή γλώσσα. Το πρόβλημα που τίθεται δεν είναι καθόλου πρόβλημα νομιμότητας αλλά αποκλειστικά πρόβλημα καταλληλότητας σε σχέση με την προβληματική που αναπτύχθηκε στην αρχή. Είναι σχετικά με το ερώτημα που μας απασχολεί, που ας το θυμίσουμε, είναι το πώς θα συνεισφέρουμε στη λύση των προβλημάτων αυτών των παιδιών, που μας φαίνονται ακατάλληλες αυτές οι έρευνες.
Συνοπτικά, μόνη η πράξη δεν επαρκεί για να λυθεί το πρόβλημα: υπάρχει πάντα ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που έχουν δυσκολίες. Όση εκτίμηση κι αν έχουμε στην εμπειρική έρευνα, η ακτίνα δράσης της είναι πολύ περιορισμένη για να μπορεί να λύσει το πρόβλημα σε όλη του την έκταση. Όσον αφορά τις έρευνες που γίνονται, ανεξάρτητα από το πεδίο εμφάνισης των προβλημάτων, θα ήταν πράγματι εξαιρετικό αν μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που δεν τους τέθηκαν ή που δεν άκουσαν. Για όποιον ενδιαφέρεται να επιλύσει το πρόβλημα των δυσκολιών των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση, η έρευνα αφήνει ένα συναίσθημα κενού.
Αν ούτε η πράξη, ούτε η έρευνα, όπως τις παρουσιάσαμε, δεν φαίνονται ικανές να επιλύσουν το πρόβλημα, πρέπει επομένως να βρούμε μια άλλη λύση. Εμφανίζεται τότε η έρευνα-πράξη σαν μια εναλλακτική λύση. Γι' αυτήν θα μιλήσουμε τώρα.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΗΘΗΚΕ

1. Έρευνα-πράξη

1.1. *Ορισμός*

Αυτό που χαρακτηρίζει την έρευνα-πράξη που ακολουθούμε είναι η ένωση στοιχείων γενικά διαχωρισμένων από την πράξη και την έρευνα. Πρακτικά, αυτό σημαίνει την εγκαθίδρυση μιας συνεργασίας ανάμεσα σε μια ερευνητική και μια παιδαγωγική ομάδα. Αυτή η συνεργασία δεν πρέπει να συγχέεται με άλλες περιπτώσεις, όπου ερευνητές

και πρακτικοί εργάζονται μαζί:
- Μια πρώτη περίπτωση είναι ουσιαστικά, για μια ερευνητική ομάδα, να βρεθεί στο σχολείο για να συλλέξει πληροφορίες που θα τροφοδοτήσουν τη σκέψη της. Το ότι τα αποτελέσματα ωφελούν τους ερευνητές ή το ότι θα τα μάθουν και όσοι συμμετείχαν, δεν αποτελεί έρευνα-πράξη αλλά πανεπιστημιακή έρευνα.
- Μια δεύτερη περίπτωση είναι να προσπαθήσει μια ερευνητική ομάδα να μεταδώσει τις γνώσεις της σε μια παιδαγωγική ομάδα, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη βελτίωση αυτής της γνώσης. Σ' αυτή την περίπτωση, δεν έχουμε έρευνα αλλά διδασκαλία της μιας από την άλλη ομάδα, συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων από τους ερευνητές. Δεν πρόκειται ούτε εδώ για έρευνα-πράξη.
- Μπορεί επίσης να συμβεί το να προτείνει μια ερευνητική ομάδα σε μια παιδαγωγική ομάδα την εφαρμογή παιδαγωγικών ιδεών και μεθόδων. Βρισκόμαστε τότε σε μια κατάσταση παιδαγωγικού πειραματισμού (με την πιο τετριμμένη έννοια του όρου). Δεν έχουμε, λοιπόν, ούτε εδώ έρευνα-πράξη.

Αν καμιά από αυτές τις περιπτώσεις δεν αντιστοιχεί ακριβώς σ' αυτό που ονομάζουμε έρευνα-πράξη, τι χρειάζεται, ώστε μια συνεργασία ερευνητών και δασκάλων να θεωρηθεί ως συνεργασία έρευνας-πράξης σχετικά με τα προβλήματα μάθησης της γραπτής γλώσσας; Η απαραίτητη συνθήκη είναι να κάνει η ερευνητική ομάδα δικό της τον βασικό στόχο της παιδαγωγικής ομάδας, στόχος που είναι να μάθουν όλα τα παιδιά της τάξης γραφή και ανάγνωση. Αν οι παιδαγωγοί αισθάνονται πως οι ερευνητές έχουν, όπως κι αυτοί, τον ίδιο στόχο, τότε μπορούμε να μιλάμε για έρευνα-πράξη. Με άλλους όρους, η απόφαση ανήκει στους δασκάλους: μπορούμε να μιλάμε για έρευνα-πράξη αν και μόνον αν οι δάσκαλοι που έρχονται σε επαφή με τους ερευνητές θεωρούν πως είναι και αυτοί οι ίδιοι αφιερωμένοι στην έρευνα των λύσεων που θα επιτρέψουν σε όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν.

1.2. *Στόχοι*

Το γεγονός πως ερευνητές και δάσκαλοι ακολουθούν τον ίδιο άμεσο στόχο, δηλαδή την επιτυχία των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση στις πειραματικές τάξεις, δεν σημαίνει πως θα έχουν και τις ίδιες μεθόδους:
- Οι δάσκαλοι, πέρα από τον κοινό με τους ερευνητές στόχο τους, έχουν σαν ευρύτερο σκοπό να πάρουν γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να είναι πιο αποδοτικοί στο μέλλον. Η έρευνα-πράξη είναι από τη σκοπιά των δασκάλων μια ευκαιρία προσωπικής τελειοποίησης μέσα από μια ασυνήθιστη διαδικασία συνεχούς επιμόρφωσης.
- Οι ερευνητές μοιράζονται τους στόχους των δασκάλων. Όπως και εκείνοι, σκοπεύουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών και την τελειοποίηση των δασκάλων, αλλά έχουν κι ένα δικό τους στόχο. Σαν ερευνητές ενδιαφέρονται πράγματι, πέρα από τα συγκεκριμένα παιδιά και τους δασκάλους, να αναπτύξουν γενικές λύσεις, για όλα τα παιδιά και όλους τους δασκάλους.

Από τη σκοπιά του ερευνητή, η έρευνα-πράξη σκοπεύει λοιπόν στην παραγωγή μιας διπλής γνώσης: σχετικής με τη διδασκαλία των παιδιών και με την επιμόρφωση των δασκάλων. Πρόκει-

ται πράγματι για την ταυτόχρονη ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν και, επίσης, μιας διαδικασίας συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων που θα τους επιτρέπει να οδηγήσουν στην επιτυχία τα παιδιά που τους εμπιστεύθηκαν.

1.3. *Οι πρωταγωνιστές*

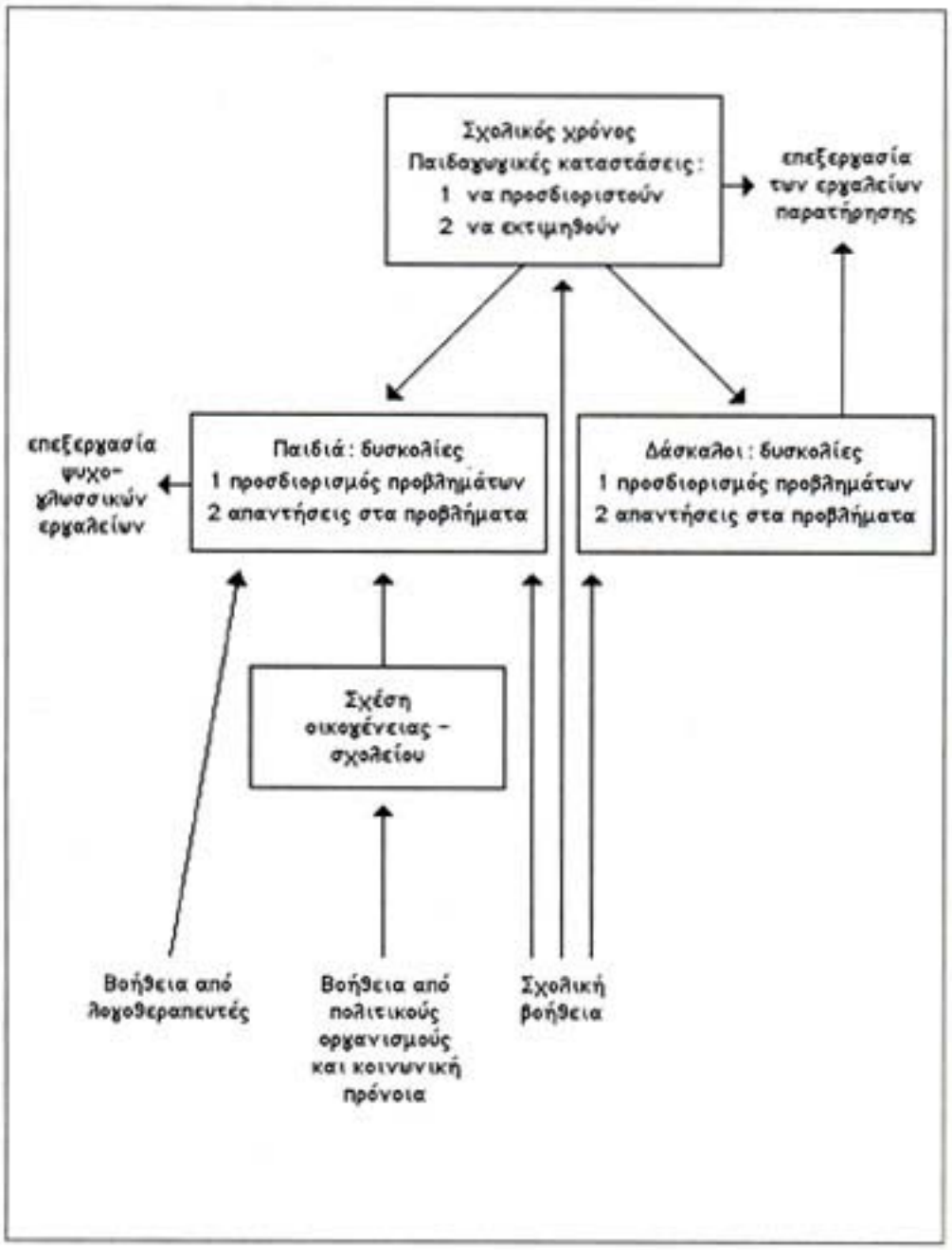
Η επιλογή των πρωταγωνιστών της έρευνας-πράξης διαφέρει σύμφωνα με τον τύπο θεωρίας που προτιμά ο ερευνητής. Γενικά, στον κόσμο της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι η μάθηση της ανάγνωσης έχει δύο πρωταγωνιστές, το παιδί και τον δάσκαλο. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης είναι κατά τη γνώμη μας περιοριστικός. Σ' αυτούς τους δυο πρωταγωνιστές θα προσθέσουμε λοιπόν κι έναν τρίτο που αφορά τους γονείς. Όσον αφορά τους τρεις αυτούς πρωταγωνιστές, η έρευνα-πράξη που ακολουθούμε στηρίζεται σε ένα τριπλό αξίωμα:

- Θεωρούμε, σε πρώτη φάση, πως όλα τα παιδιά είναι ικανά να μάθουν γραφή και ανάγνωση. Αυτό το αξίωμα είναι θεμελιώδες, αφού βάζει τις βάσεις για όσα θα γίνουν στη διάρκεια της χρονιάς. Απέναντι στις δυσκολίες μάθησης του παιδιού, το να το παραδεχθούμε αυτό το αξίωμα αποκλείει την άποια συμπεριφορά παραίτησης και οδηγεί αντίθετα σε μια συμπεριφορά έρευνας λύσεων που μπορεί να φανεί σαν «παιδαγωγική μανία» σε όσους δεν το υιοθετούν.
- Θεωρούμε, με τον ίδιο τρόπο, πως όλοι οι δάσκαλοι μπορούν να τελειοποιήσουν την παιδαγωγική τους και να γίνουν αποτελεσματικοί. Προετοιμάζουμε και ένα βιβλίο μ' αυτό το θέμα: αποτελούμενο από μαρτυρίες δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα-πράξη - θα δείξει πώς αλλάζει ο δάσκαλος από την έρευνα-πράξη.
- Σχετικά με τους γονείς, ισχύει η ίδια αισιόδοξη αρχή. Δεν υπάρχουν, πιστεύουμε, οικογένειες, από τις οποίες να προέρχονται παιδιά με αδυναμία μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης. Αντίθετα, ξεκινάμε από την αρχή ότι όλες μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχία του παιδιού τους.

1.4. *Βασική επιστημολογική αρχή*

Όπως είπαμε παραπάνω, ένα από τα χαρακτηριστικά των ερευνών που σχετίζονται με τους κακούς αναγνώστες είναι να ζητούν μια μοναδική αιτία, έναν παράγοντα, ο οποίος από μόνος του θα μπορούσε να ερμηνεύσει όλες τις δυσκολίες των παιδιών. Πρόκειται, κατά τη γνώμη μας, για έναν από τους λόγους που, σε επιστημολογικό επίπεδο, εξηγεί την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στην πληθώρα εργασιών πάνω στους κακούς αναγνώστες και τις ελάχιστες γνώσεις που αποκτούμε από αυτές. Είναι σημαντικό, λοιπόν, αν επιθυμούμε να προχωρήσουμε σ' αυτόν τον τομέα, να αντιστρέψουμε τις προοπτικές. Από την κυρίαρχη αντίληψη, που στηρίζεται σε ένα μονοδιάστατο ντετερμινισμό, θα προτιμήσουμε μια αντίληψη πολυδιάστατη. Θεωρώντας ότι οι δυσκολίες στην πρόσκτηση της γραπτής γλώσσας βασίζονται σε ένα πλέγμα αιτιών που δρουν ταυτόχρονα, η έρευνα-πράξη που ακολουθούμε επιτίθεται ταυτόχρονα σε μια πλειοψηφία παραγόντων (σχήμα 1).

Έτσι, για παράδειγμα, η επέμβαση γίνεται στο σχολείο, δίπλα στους δασκάλους, αλλά εξίσου και έξω από το σχο-



Σχήμα 1:
Διάγραμμα της Έρευνας-πράξης που απαντά στα κοινωνικά αιτήματα.

λείο, δίπλα στους γονείς, αφορώντας, εξίσου πάλι, τη σχέση των μεν με τους δε. Με τον ίδιο τρόπο, η επέμβαση δεν αφορά μόνο τον τρόπο προσέγγισης της ανάγνωσης, αλλά επίσης και τη γραφή. Κι ακόμα, εκτός από τα ίδια τα ακαδημαϊκά θέματα, ασχολούμαστε με παράγοντες όπως η κοινωνική ζωή στο εσωτερικό της τάξης ή η οργάνωση της εργασίας που γίνεται (σχήμα 2). Το σχήμα 2 επιτρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα στα επίπεδα ενασχόλησης της επέμβασής μας:

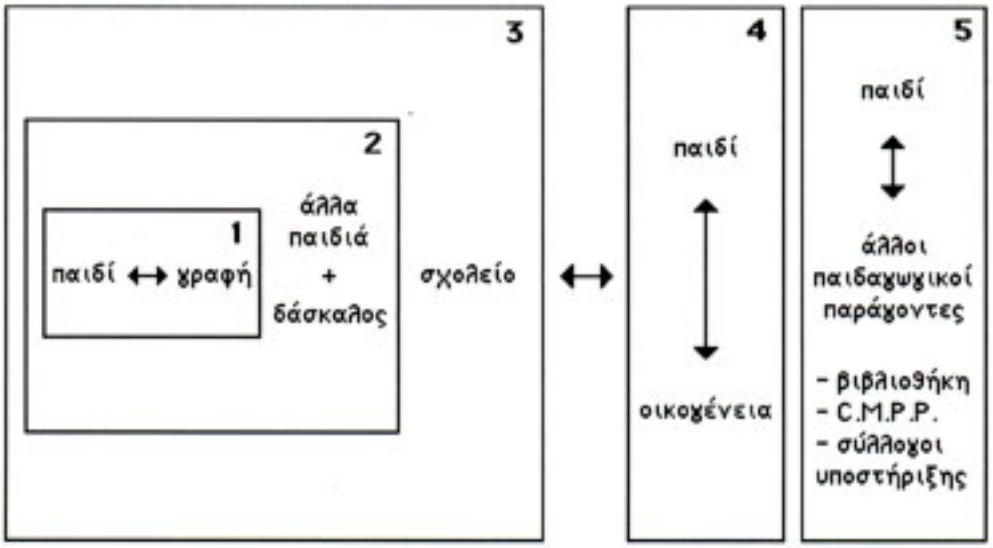
- ένα επίπεδο 1, ψυχογλωσσολογικό
- ένα επίπεδο 2, ψυχοκοινωνικό, την κατάσταση της τάξης
- ένα επίπεδο 3, ψυχοκοινωνικό, την κατάσταση στο σχολείο
- ένα επίπεδο 4, κοινωνικο-συναισθηματικό, την οικογενειακή ζωή
- ένα επίπεδο 5, κοινοτικό, τους άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Συνοπτικά, η έρευνα-πράξη ασχολείται με όλους τους παράγοντες που μας φαίνονται σημαντικοί και που μπορούμε να προσεγγίσουμε με τα μέσα που διαθέτουμε.

1.5. *Η φύση του δεδομένου στην έρευνα-πράξη*

Στις περισσότερες έρευνες για τους κακούς αναγνώστες το δεδομένο είναι γνωστό στην αρχή: η ύπαρξη κακών αναγνωστών. Το πρόβλημα είναι αν ο ερευνητής θα ανέβει ή θα κατέβει την αλυσίδα των αιτίων. Μόνο η επεξηγηματική προτεινόμενη υπόθεση διαφοροποιεί τη μια έρευνα από την άλλη. *Η πρωτοτυπία της έρευνας-πράξης βρίσκεται στο ότι δεν ξεκινά από αυτό το δεδομένο, αλλά προσπαθεί να πράξει ό,τι μπορεί ώστε αυτό το δεδομένο να μην εμφανιστεί.*

Στην παθολογική έρευνα η κατάσταση του δεδομένου είναι μια κατάσταση δικαίου που θεωρείται σαν κατάσταση φυσική· είναι διαφορετικά με την έρευνα-πράξη: δεν ξεκινάει από το δεδομένο, αλλά πράττει αντίθετα, ώστε να το εμποδίσει να υπάρχει. Χαίρει λοιπόν



Σχήμα 2
Το μοντέλο προσέγγισης ανάγνωσης-γραφής στην έρευνα-πράξη.

μιας μεγαλύτερης ελευθερίας: ο αριθμός των μεταβλητών, στις οποίες μπορεί να επιδράσει, είναι σημαντικός. Ενώ η παθολογική έρευνα περιορίζεται στο υπάρχον, η έρευνα-πράξη προσπαθεί να το μετακινήσει, να δημιουργήσει καινούριες πιθανότητες. Για την έρευνα-πράξη η ύπαρξη παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης δεν είναι αφετηρία, αλλά σημείο τερματισμού, σε περίπτωση αποτυχίας. Η δράση της σταματά εκεί που αρχίζει η παθολογική έρευνα. Η παθολογική έρευνα δεν αμφισβητεί το αντικείμενό της. Η έρευνα-πράξη θεωρεί πως η ύπαρξη αυτού του αντικειμένου δεν είναι αναγκαία και προσπαθεί να το εξαλείψει. Η έρευνα-πράξη διαφοροποιείται λοιπόν εδώ από την παθολογική στο ότι είναι περισσότερο αλλαγή παρά διαπίστωση, περισσότερο πειραματισμός παρά παρατήρηση.

1.6. *Η πραγματοποίηση της έρευνας-πράξης*

Δεν θα σταθούμε εδώ στην περιγραφή αυτών που έχουμε παρουσιάσει αλλού (Fijalkow, 1987). Μόνο ορισμένα ιδιαίτερα σημαντικά σημεία μπορούν να αναφερθούν:

- Πού εμφανίζονται οι δυσκολίες μάθησης; Στο σχολείο, στην πρώτη και στη δεύτερη τάξη. Είναι λοιπόν κυρίως στο σχολείο που διεξάγεται η έρευνα-πράξη.

_ Σε ποιό τύπο σχολείου, δηλαδή με τι πληθυσμό; Σε ένα σχολείο υποβαθμισμένης περιοχής, γιατί, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα. Ο πληθυσμός, με τον οποίο δουλεύουμε τώρα στην Τουλούζη, αποτελείται κατά το 1/3 από παιδιά του Τέταρτου κόσμου και κατά τα 2/3 από παιδιά του Τρίτου κόσμου.

- Σε ποιά παιδιά απευθύνεται η έρευνα-πράξη; Σε όλα τα παιδιά των τάξεων στις οποίες εργαζόμαστε, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά με δυσκολίες.

- Με ποιά οργάνωση της εργασίας των εντηλίκων; Η έρευνα-πράξη, σαν εργασία ομάδας, απαιτεί συναντήσεις ερευνητών και δασκάλων, των οποίων η συχνότητα και η διάρκεια καθορίζονται στην αρχή της χρονιάς και παραμένουν απαράλλακτες. Μπορούμε να πάρουμε σαν βάση μια συνάντηση δυο ωρών την εβδομάδα. Απαιτεί, επίσης, μια άμεση πληροφόρηση των ερευνητών, πράγμα που σημαίνει πως γίνονται επισκέψεις στις τάξεις, μια την εβδομάδα.

- Για πόσο χρόνο; Η συμφωνία με τους δασκάλους είναι για δύο χρόνια, τις δυο πρώτες χρονιές του δημοτικού. Αυτό σημαίνει πως κάθε ομάδα παιδιών έχει τον ίδιο δάσκαλο για δυο χρόνια συνέχεια. Οι συνθήκες αλλάζουν στη Γαλλία και αυτό ίσως επιτρέψει τη δημιουργία ομάδων δασκάλων που θα παρακολουθούν τα ίδια παιδιά για τρία χρόνια.

Αυτό είναι συνοπτικά το σύστημα εργασίας μας. Το σχήμα 1 δείχνει μερικές ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες όψεις του και τις δοκιμασίες που πηγάζουν απο αυτές. Από χρονιά σε χρονιά, από δοκιμές σε λάθη, κρατάμε όσα θετικά μαθαίνουμε για τα παιδιά ή τους δασκάλους, απορρίπτουμε πράγματα που θεωρούμε άχρηστα και δημιουργούμε άλλες προοπτικές από ό,τι μας φαίνεται μερικώς επιτυχημένο ή αποτυχημένο. Με μια λέξη ακολουθούμε τη διαδικασία της εμπειρικής έρευνας. Ο ερευνητής προχωρεί όπως ο αποτελεσματι-

κός δάσκαλος που, μέσα στην τάξη του, δοκιμάζει διάφορες φόρμουλες ψηλαφίζοντας την έρευνα με εκείνες που του φαίνονται καλύτερες.
Όπως ο αποτελεσματικός δάσκαλος, ο ερευνητής συναντά δυσκολίες στο να θεωρητικοποιήσει τις πρακτικές που ανακαλύπτει, ώστε να μπορεί να τις κοινοποιήσει. Καλύτερα εκπαιδευμένος στο να θεωρητικοποιεί, καλύτερα εκπαιδευμένος στο να κοινοποιεί, μπορεί βεβαίως να μεταδώσει ότι θεωρεί ουσιαστικό, αλλά γνωρίζει πως ο λόγος του δεν διακατέχεται από επιστημονική αυστηρότητα: το σύστημα της έρευνας-πράξης δεν του αφήνει περιθώρια, ώστε μόνος του να δημιουργήσει νόμους και κανόνες. Η έρευνα-πράξη αφήνει τον ερευνητή ανικανοποίητο νοητικά. Αν λοιπόν δεν επαρκεί η έρευνα-πράξη, τότε πρέπει να βρούμε καινούριες προσεγγίσεις που θα τη συμπληρώσουν.

2. Έρευνα και έρευνα-πράξη

Είναι παράδοση στον κόσμο της εκπαίδευσης να αντιτίθενται η έρευνα με την έρευνα-πράξη. Οι υποστηρικτές της έρευνας στηρίζονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αντικειμενικότητας, της ουδετερότητας απέναντι στο αντικείμενο, της ανάλυσης, της επαλήθευσης και της ερμηνείας. Οι οπαδοί της έρευνας-πράξης υπογραμμίζουν, αντίθετα, τις δυσκολίες που συναντά αυτό το μοντέλο όταν το αντικείμενό του δεν είναι αντικείμενο αλλά υποκείμενο. Υπογραμμίζουν λοιπόν το πλεονέκτημα της εξέτασης από «υποκειμενικότητα σε υποκειμενικότητα», την πιθανότητα μιας πιο καθοριστικής μάθησης, το ενδιαφέρον του να μελετάς το αντικείμενο σαν τέτοιο, χωρίς να κινδυνεύεις να το καταστρέψεις από την ανάλυση, και βεβαιώνουν πως η αλλαγή περιέχει περισσότερα από την ερμηνεία.
Δεν ακολουθούμε αυτή την εναλλακτική λύση. Αντίθετα με τις δυο απόψεις, προτιμάμε τη σύγκλισή τους. Η προσπάθεια να λυθεί το πρόβλημα των δυσκολιών στην ανάγνωση μας φαίνεται πως απαιτεί τη συμπληρωματική αλληλοβοήθεια των δυο τρόπων επέμβασης που αναφέραμε. Αυτές οι δύο απόψεις μας δίνουν την εντύπωση ότι αντιστοιχούν σε διαφορετικές στιγμές της επέμβασης του ερευνητή.
Η έρευνα-πράξη, αν και η βασική της ενασχόληση είναι πραγματιστική και όχι ερμηνευτική, δεν αγνοεί εντούτοις την έρευνα, πρώτον γιατί της αποφέρει πολλές υποθέσεις. Το εβδομαδιαίο «σχολικό μπάνιο» που παίρνουν οι ερευνητές τους δίνει πολλές ευκαιρίες να παρατηρήσουν συμπεριφορές που δεν θα παρατηρούσαν οι ερευνητές των εργαστηρίων[1]. Έτσι, ψυχογλωσσολογικά, η έκπληξη που νιώσαμε όταν

---

1. Είναι φανερό ότι, στην κλασική έρευνα και στην έρευνα που συνδέεται με την έρευνα-πράξη, οι υποθέσεις δεν έχουν την ίδια αρχή. Πράγματι, στην κλασική έρευνα οι υποθέσεις προέρχονται συχνά από δανεικά, από άλλες επιστήμες, μοντέλα. Μπορούμε να πάρουμε, για παράδειγμα, τον ρόλο που παίζει η πληροφορική στη μελέτη της μνήμης ή τη συνεχή γοητεία που εξασκεί η γλωσσολογία στην ψυχογλωσσολογία. Σήμερα, όσον αφορά τη μάθηση της γραπτής γλώσσας, παρατηρούμε πως οι εργασίες των Blanche-Benveniste λειτουργούν μ' αυτόν τον τρόπο για τη δουλειά των Pontecorvo (1989) και Teberosky (1989).

είδαμε κουφά παιδιά να αντιγράφουν ένα κείμενο μας οδήγησε να σκεφτούμε πως αυτή η συμπεριφορά, μακριά από το να είναι μια συμπεριφορά απλά ψυχοκινητική, περιέχει ουσιαστικά μια σπουδαία γνωστική συνιστώσα. Από εκεί γεννήθηκαν γενετικές έρευνες πάνω στη μάθηση της γραπτής γλώσσας από το παιδί, που κάνουμε με την Angeline Liva για τη συμπεριφορά στην αντιγραφή (Fijalkow & Liva A., 1988). Με τον ίδιο τρόπο, η υπόθεση της αυτο-γλώσσας φανερώθηκε όταν παρατηρήσαμε φαινόμενα υποφθογγισμού στα παιδιά που γράφανε ή διαβάζανε. Από εκεί και πέρα, έρευνες που γίνονται από την ομάδα μας, από την Eliane Fijalkow και την Angeline Liva (Fijalkow & Liva A., 1988), επέτρεψαν να επιβεβαιώσουμε τη σημασία αυτού του ψυχογλωσσολογικού μηχανισμού στην επεξεργασία της γραπτής γλώσσας. Όχι πια γενετικά, αλλά κοινωνικά μιλώντας, οφείλουμε στην παρουσία μας στην τάξη την παρατήρηση ότι οι κακοί αναγνώστες έχουν μια περιθωριακή θέση στην τάξη. Η υπόθεση μιας σχέσης ανάμεσα στο σχολικό και κοινωνιομετρικό στάτους που προέκυψε είναι ακόμα αντικείμενο τρεχουσών ερευνών. Αν είναι αλήθεια, όπως λένε συχνά οι επιστημολόγοι, ότι η ευρηματικότητα υπάρχει στις οριακές ζώνες, μπορούμε να σκεφτούμε ότι η σύγκλιση μιας ψυχογλωσσολογικής και μιας ψυχοκοινωνικής άποψης θα επιτρέψει να εξηγήσουμε καλύτερα τι είναι αυτό που δημιουργεί τη δυσκολία μάθησης της ανάγνωσης στο σχολείο. Στο ίδιο πάντα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, οι θεαματικές αλλαγές που παρατηρούνται σε πολύ κακούς αναγνώστες μετά από μια τριαδική συνάντηση παιδιού-γονέων-δασκάλου, μας οδήγησαν στο να δώσουμε μεγάλη σημασία στον ρόλο που παίζουν οι γονείς στη μάθηση της ανάγνωσης. Αυτή, λοιπόν, η παρατήρηση οδήγησε την ομάδα μας να κάνει έρευνες στην κατεύθυνση των γονέων. Οι έρευνες της Inca Pizon (σ' αυτόν τον τόμο) αναφέρονται περισσότερο στις αμοιβαίες προσφορές των δασκάλων και των γονέων τη στιγμή της μάθησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί.

Αν λοιπόν η έρευνα-πράξη ανοίγει νέες κατευθύνσεις στις έρευνες, ισχύει και το αντίθετο: η έρευνα-πράξη, με τη σειρά της, ωφελείται από τις έρευνες αυτές. Δυο παραδείγματα θα επιτρέψουν να ξεκαθαριστεί αυτό το σημείο. Από τη θεωρία της γνωστικής καθαρότητας του John Downing (Downing & Fijalkow, 1984) εξάγεται ένα τεστ που επιτρέπει να δούμε σε ποιό βαθμό ένα παιδί αντιλαμβάνεται τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας, τις καταστάσεις, στις οποίες αυτή χρησιμοποιείται, και τη μεταγλώσσα της γραπτής γλώσσας. Μια προσαρμογή αυτού του τεστ έγινε από την ομάδα μας: η Eliane Fijalkow (σ' αυτόν τον τόμο) ενδιαφέρεται περισσότερο για το τμήμα που αναφέρεται στη μεταγλώσσα. Πώς μπορεί αυτό το υλικό να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα-πράξη; Μια μειωμένη έκδοση του τεστ, με προσωρινή μορφή, δόθηκε στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού πολλές φορές στη διάρκεια της χρονιάς στις πειραματικές μας τάξεις. Τα αναλυμένα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν μετά στους δασκάλους και συζητήθηκαν με αυτούς. Αυτός ο τρόπος εργασίας αντιστοιχεί σε δυο στόχους:

- Όσον αφορά τα παιδιά, συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι δάσκαλοι πού βρίσκονται οι δυσκολίες των παιδιών.

Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί έχει μια πολύ συγκεχυμένη ιδέα της γραπτής γλώσσας, αυτό οδηγεί την παιδαγωγική δραστηριότητα προς μια ανάπτυξη της γνωστικής καθαρότητας. Αλλά μπορεί και να συμβεί, αντίστροφα, ένας κακός αναγνώστης να έχει καλή γνωστική καθαρότητα. Η στρατηγική σ' αυτή την περίπτωση, πρέπει να πάρει άλλη κατεύθυνση.

- Όσον αφορά τους δασκάλους, το πρόβλημα που συναντάμε πολύ συχνά είναι η συμπεριφορά τους. Επειδή δεν καταλαβαίνουν γιατί γίνονται τα λάθη των παιδιών, οι δάσκαλοι καταλήγουν να εκνευρίζονται και να αντιδρούν με άσχημες παρατηρήσεις στα παιδιά. Η ψυχογλωσσολογία γενικά και η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας ειδικότερα, προσκαλούν στην υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής παρά μιας κανονιστικής συμπεριφοράς. Δείχνοντας στους δασκάλους ότι τα λάθη δεν ερμηνεύονται με όρους τεμπελιάς κλπ., αλλά με όρους προβληματισμού πάνω στη γνωστική καθαρότητα του παιδιού, η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας αποτελεί ένα μέσο αλλαγής των παιδαγωγικών συμπεριφορών των δασκάλων.

Το δεύτερο παράδειγμα συνεισφοράς της έρευνας στην έρευνα-πράξη είναι αρκετά κοντινό στο πρώτο, μολονότι ανήκει σε μια διαφορετική περιοχή ερευνών.

Στο πλαίσιο μιας διεθνούς έρευνας σχετικής με τον τρόπο που οι δάσκαλοι διδάσκουν τη γραφή και την ανάγνωση στα παιδιά της πρώτης δημοτικού, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από μια ερευνητική ομάδα των μεγάλων γαλλόφωνων χωρών. Συμπληρωματικά με αυτό το ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε από τη Marie-Thérèse Réale (σ' αυτόν τον τόμο) μέσα στην ομάδα μας μια κλίμακα ανάλυσης της συμπεριφοράς των δασκάλων, όταν αυτοί διαβάζουν δυνατά, με στόχο να φανερώσει την αντίληψη του κάθε παρατηρούμενου δασκάλου για την ανάγνωση.

Αναπτυγμένη με μέσα έρευνας, αυτή η κλίμακα έγινε αυτή τη χρονιά αντικείμενο χρήσης στο πλαίσιο της έρευνας-πράξης. Η ευκαιρία παρουσιάστηκε όταν κάποιοι δάσκαλοι που εργάζονταν στην έρευνα-πράξη εκδήλωσαν την επιθυμία να παρατηρηθούν από κάποιον άλλο δάσκαλο κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ανάγνωσης και να ακούσουν τα σχόλιά του. Προτείναμε λοιπόν να ηχογραφηθεί ένα τέταρτο της ώρας με ανάγνωση και, μετά την επεξεργασία με την κλίμακα, να δοθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης στους δασκάλους.

Μέχρις ένα σημείο, κάθε έρευνα μπορεί να δώσει τέτοιες εφαρμογές στο πλαίσιο της έρευνας-πράξης. Σκεφτόμαστε εδώ την ανάλυση των μικρο- και μακρο-δομών του κειμένου. Η μέθοδος που δημιουργήθηκε από τον Guy Denhière (Dehnière, 1984) οδήγησε, στην ομάδα μας, τους Guy Boudreau και Gail Taillefer (σ' αυτόν τον τόμο), να αναλύσουν την αναγνωστικότητα των υποκειμένων τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας-πράξης θα μπορούσαν να δώσουν στους δασκάλους ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα παιδιά και να συμβάλουν στην ανάπτυξη από μέρους τους μιας συμπεριφοράς πιο ερμηνευτικής και λιγότερο κανονιστικής.

Αν η έρευνα-πράξη προτείνει υποθέσεις στην έρευνα και αν, αντίστροφα, η έρευνα δίνει κατευθύνσεις στην έρευνα-πράξη, θα πρέπει να αποφευχθεί η σκέψη πως έχουμε εδώ δυο δρόμους

καθαρά διαχωρισμένους. Στην πραγματικότητα της καθημερινής εργασίας, με τη συνεχή σκέψη της επίλυσης των προβλημάτων των παιδιών, οι δρόμοι της έρευνας και της έρευνας-πράξης διασταυρώνονται συνεχώς.

Έτσι, για παράδειγμα, δεν μπορούμε να αποδώσουμε μόνο στην παρατήρηση στην τάξη την υπόθεση της αυτογλώσσας. Πράγματι, για να εντοπίσουμε αυτό το φαινόμενο, έπρεπε η σκέψη να κεντρηθεί και από το ζήτημα του ρόλου της ομιλούμενης γλώσσας στην εισαγωγή στη γραφή, των δυσκολιών προσωρινής απομνημόνευσης που έχουν οι κακοί αναγνώστες και της «προφορικής σκέψης» του Βιγκότσκι (Vygotski, 1987). Είναι, επειδή η έρευνα εξόπλισε τη σκέψη, που αυτή μπόρεσε να αντλήσει από τις δυνατότητες που προσφέρει η παρατήρηση της πραγματικότητας.

Φαίνεται λοιπόν πως είναι αποδοτικό, όσον αφορά τις ιδέες, να συνδυάσουμε έρευνα και έρευνα-πράξη σε μια διαδικασία. Το ίδιο και στη μεθοδολογία.

Η διαφορά ανάμεσα στις δύο διαδικασίες βρίσκεται στο πεδίο της αντικειμενικότητας, της ανάλυσης, της επαλήθευσης. Η έρευνα, σ' αυτή την περίπτωση, αποδίδει στην έρευνα-πράξη ό,τι της λείπει.

Έτσι, για παράδειγμα, έγινε δυνατή η διατύπωση της παιδαγωγικής υπόθεσης πως ένα τέταρτο της ώρας καθημερινής αυτόνομης ανάγνωσης των παιδιών, από την αρχή της χρονιάς, τα βοηθάει στην εισαγωγή τους στη γραφή. Είναι ευκταίο να βάζουμε κάθε μέρα τα παιδιά μπροστά σ' ένα πάγκο με βιβλία για δεκαπέντε λεπτά της ώρας και να τα αφήνουμε να τα χρησιμοποιούν όπως θέλουν; Μερικοί θα δούν σ' αυτή την πρακτική ένα χάσιμο χρόνου αφού «τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν». Άλλοι, αντίθετα, θα δουν ένα μέσο για να εισαχθεί το βιβλίο στη ζωή των παιδιών, να δοθεί ένα νόημα στις σχολικές αναγνωστικές δραστηριότητες, να υπάρξει μια επαφή με τα βιβλία χωρίς τον έλεγχο των ενηλίκων, κλπ.

Μια τέτοια διαμάχη δεν γνωρίζει αντικειμενική απάντηση στο πλαίσιο της έρευνας-πράξης. Εδώ, ή αποφασίζει κανείς να ακολουθήσει αυτή την πρακτική ή όχι. Η έρευνα, αντίθετα, με τη δική της μεθοδολογία επιτρέπει μια εκτίμηση των δεδομένων. Έτσι, πέρσι, δημιουργήθηκε στην ομάδα μας μια κλίμακα παρατήρησης για την εξέταση αυτής της πρακτικής της αυτόνομης ανάγνωσης. Σχεδιάστηκε ένα πλάνο παρατήρησης πολλών εβδομάδων, με τρόπο ώστε να δούμε πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά στη διάρκεια μιας τέτοιας κατάστασης και να εξάγουμε συμπεράσματα παιδαγωγικής φύσης. Σε μια τέτοια περίπτωση η έρευνα είναι αναντικατάστατη. Η ικανότητά της να απομονώνει ένα δεδομένο της παιδαγωγικής ζωής για να το αναλύσει καλύτερα, είναι όλη δική της. Με αυτό το μέσο μπορούμε, αντικειμενικά, να επιβεβαιώσουμε ή να ακυρώσουμε το ενδιαφέρον που παρουσιάζει μια παιδαγωγική πρόταση.

Αντίστροφα, η έρευνα-πράξη, από τον πληθωρικό χαρακτήρα της, επιφέρει στην έρευνα μια βοήθεια που μπορεί να εκφραστεί με όρους ρύθμισης ή σχετικοποίησης της θεωρίας.

Ένα χαρακτηριστικό της έρευνας, το είπαμε, είναι να προσκολλάται σε έναν παράγοντα και, συνεπώς, να διατρέχει τον κίνδυνο να μη διακρίνει παρά μόνον αυτόν ή, τουλάχιστον, να του δώσει περισσότερη σημασία από την

πραγματική του. Η έρευνα-πράξη, στο μέτρο που χειρίζεται αναπόφευκτα το σύνολο των παραγόντων που παίζουν ένα ρόλο στη μάθηση της γραπτής γλώσσας από το παιδί, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει στη σχετικοποίηση της σημασίας αυτού που, λόγω ανάλυσης, καλύπτει όλο το πεδίο κάτω από το μικροσκόπιο του εργαστηρίου.

Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, πρόσφατες, σχετικές με τη φωνική συνείδηση, εργασίες τείνουν να δείξουν πως οι κακοί αναγνώστες έχουν δυσκολίες σ' αυτόν τον χώρο και πως, πιο γενικά, η μάθηση της ανάγνωσης καθορίζεται από αυτόν τον παράγοντα (Alegria, 1989, Sprenger-Charolles, 1989). Χωρίς να εξετάσουμε αναλυτικά αυτό το θέμα, είναι απαραίτητο να διαπιστώσουμε ότι είναι δύσκολο να αντιληφθούμε από αυτόν τον τύπο παραγόντων δεδομένα όπως η αλλαγή των κακών αναγνωστών ύστερα από την τριαδική συνάντηση που αναφέραμε παραπάνω. Υπάρχουν εδώ δεδομένα διαφορετικής φύσης, που δεν μπορούν να αναχθούν τα μεν στα δε. Η έρευνα-πράξη, με την πληθώρα των μεταβλητών της, έχει το πλεονέκτημα να υπενθυμίζει εδώ ότι μια μεταβλητή δεν είναι παρά μια μεταβλητή και πως η εξήγηση του προβλήματος που μελετάμε δεν θα μπορούσε να είναι σωστή χωρίς να είναι πολύπλοκη.

Η έρευνα-πράξη λειτουργεί παράλληλα σαν μέσο παιδαγωγικής αξιολόγησης των μεταβλητών. Έτσι, μια μεταβλητή που θα φαινόταν κατάλληλη στα μάτια ενός ερευνητή θα μπορούσε να αποδειχθεί, στο πλαίσιο της έρευνας-πράξης, πως δεν παράγει σημαντικές αλλαγές και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι παίζει κάποιο ρόλο αιτίου στις δυσκολίες της μάθησης της γραπτής γλώσσας. Με τις λειτουργίες της ρύθμισης και της αξιολόγησης, η έρευνα-πράξη παίζει το ρόλο του θεωρητικού φρουρού.

Συνοπτικά, υπό το πρίσμα της μεθόδου, οι δυο προσεγγίσεις της έρευνας και της έρευνας-πράξης εμφανίζονται συμπληρωματικές: η μια φέρνει την απλότητα και η άλλη την πολυπλοκότητα.

Τέλος, η έρευνα και η έρευνα-πράξη είναι συμπληρωματικές μ' έναν τρόπο που, παρά το ότι είναι πρακτικός, δεν έχει εντούτοις μικρότερη σημασία: η έρευνα-πράξη βασίζεται στην αποδοχή του ερευνητή από τον δάσκαλο.

Σε μια κλασική έρευνα, ο ερευνητής ζητά από τον δάσκαλο την άδεια να συλλέξει δεδομένα στην τάξη του και η παρουσία του, αναπόφευκτα, διαταράσσει την ισορροπία της τάξης. Αυτή η διαταραχή δεν έχει συνέπειες αν παραμείνει σε κάποια όρια. Αντίθετα δημιουργεί πρόβλημα όταν το πλάνο της έρευνας είναι βαρύ περιορίζοντας, έτσι, τη συλλογή πληροφοριών. Τρία παραδείγματα πρόσφατων σχεδίων για έρευνες θα δείξουν καλύτερα το πρόβλημα.

Στην περίπτωση της μάθησης της γραπτής γλώσσας, ενώ γίνονται σημαντικά γεγονότα στη διάρκεια του πρώτου έτους, ένα μακροσκοπικό σχέδιο παρατήρησης για όλη τη χρονιά φαίνεται αρκετά ενδεδειγμένο στον ερευνητή αλλά προσκρούει αναπόφευκτα στους περιορισμούς που αναφέραμε. Πόσες φορές μπορεί ο δάσκαλος να επιτρέψει την είσοδο ενός παρατηρητή στην τάξη του;

Η δεύτερη περίπτωση είναι αυτή της μελέτης των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων. Μπορούμε να φανταστούμε, για να αποφύγουμε τις αντι-

ξοότητες που προέρχονται από μια άμεση παρατήρηση από τον ερευνητή, ένα σύστημα που να βασίζεται στην ανάλυση των αποδείξεων που μαρτυρούν τις πρακτικές του δασκάλου. Το ημερολόγιο θα μπορούσε να είναι μια τέτοια απόδειξη και η ανάλυσή του θα μπορούσε να επιφέρει ένα σωρό χρήσιμες πληροφορίες. Οι αιτήσεις που έγιναν από δυο ερευνητές της ομάδας μας για κάτι τέτοιο συνάντησαν την απόλυτη άρνηση των δασκάλων.

Το ίδιο συμβαίνει, και χειρότερα μάλιστα, αν το σχέδιο έρευνας αφορά αποκλειστικά την αξιολόγηση των μαθητών. Είναι πράγματι αναπόφευκτο οδάσκαλος, του οποίου τους μαθητές αξιολογεί κάποιος τρίτος, μέσα από αυτή την αξιολόγηση να αισθάνεται αξιολογούμενος ο ίδιος. Το να βρει κανείς δασκάλους που να δέχονται κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο. Ένας ερευνητής της ομάδας μας είχε αυτή την εμπειρία την περασμένη χρονιά.

Αυτή είναι η κατάσταση της έρευνας γιατί η σχέση ερευνητής-δάσκαλος βιώνεται από τον δάσκαλο ως μονοσήμαντη: βλέπει τον ερευνητή σαν εξωτερικό στοιχείο, επομένως πιθανό κριτή, απέναντι στον οποίο έχει το συναίσθημα ότι δίνει χωρίς να λαμβάνει τίποτε ως αντάλλαγμα.

Όταν, αντίθετα, ο ερευνητής εργάζεται στην έρευνα-πράξη με τον δάσκαλο, η σχέση είναι εντελώς διαφορετική: ο δάσκαλος έχει το συναίσθημα ότι παίρνει όσα δίνει και, σ' αυτή την περίπτωση, δεν βάζει κανένα φραγμό στα αιτήματα του ερευνητή, αντίθετα μάλιστα.

Ο ερευνητής δεν γίνεται αντιληπτός σαν κριτής αλλά σαν συνεργάτης.

Είναι ένα επίτευγμα της έρευνας-πράξης το ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εκφράσει ελεύθερα την ακόρεστη περιέργειά του!

Στην προσέγγισή μας λοιπόν, η έρευνα και η έρευνα-πράξη δεν είναι δυο ανταγωνιστικές μεθοδολογικές θέσεις αλλά συμπληρωματικές. Η έρευνα-πράξη, για τους ερευνητές που ενδιαφέρονται για την επίλυση των προβλημάτων στη μάθηση της γραπτής γλώσσας, αποτελεί μια απαραίτητη πρακτική αλλά, όσα και να είναι τα προτερήματά της, δεν αρκεί για να δώσει την απάντηση παρά μόνο όταν βρίσκεται σε στενό δέσιμο με την έρευνα που εγγυάται την επιστημονικότητα των συμπερασμάτων.

Γενικά, αν ενδιαφερόμαστε για την επίλυση των προβλημάτων της γραπτής γλώσσας, πιστεύουμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει λύση χωρίς τη συνεργασία αυτών που είναι υπεύθυνοι για την πράξη με όσους είναι υπεύθυνοι για τη γνώση. Αυτή είναι η βάση: το να ενώσουμε δασκάλους και ερευνητές σε μια κοινή εργασία τύπου έρευνα-πράξη μας φαίνεται ως η πλέον γόνιμη κατεύθυνση.

Το ίδιο και σε επίπεδο λήψης των αποφάσεων: δεν μπορούμε παρά να νιώθουμε ικανοποίηση για το ότι, σήμερα στη Γαλλία, οι ερευνητές έχουν ενωθεί στην εκπόνηση προτάσεων που αφορούν τις αλλαγές του δημοτικού σχολείου (Migeon, 1989) και την εφαρμογή τους, είτε πρόκειται για αξιολόγηση (DEP, 1989) ή για επιμόρφωση των επιμορφωτών (Υπουργείο Παιδείας, 1989).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alegria J. A propos de ce que l'en-fant sait et de ce qu'il ignore au sujet de l'écrit avant qu'on lui ait appris, In Fijalkow J. *Décrire l'écrire*, Toulouse, PUM, 1989

- Denhière G. *Il était une fois le récit ... compréhension et souvenir de récits*, Lille, PUL, 1984
- DEP. Epreuves d'évaluation de la lecture-écriture et du calcul pour le CE2 et la 6°, Paris, Ministère de l'Education Nationale,1989
- Downing J. & Fijalkow J., *Lire e Raisonner*, Toulouse, Privat, 1984
- Ferreiro E. & Gomez Palacio M., *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?*, Lyon, CRDP, 1988
- Fijalkow E. & Liva A., Auto-langage et apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourds et enten-dants, *Bulletin d'Audiophonologie*, 1988, IV, 4-5, 433-442
- Fijalkow, J., *Mauvais lecteurs, pourquoi?*, Paris, PUF, 1986 (traduction en espagnol, 1989).
- Fijalkow J., Recherche-action et apprentisage de la lecture: les interactions sociales, In *La lutte contre l'analphabétisme dans les pays-membres des Communautés Européennes aujourd'hui*, Ministère de la Culture, Athènes, 1987
- Fijalkow J. & Liva A., La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'en-fant, *European Journal of Psychology of Education*, 1988, Décembre, III, 4, 431-447
- Migeon M. *La réussite à l'école; quelques propositions*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1989
- Ministère de l'Education Nationale, *Formation continue; lecture- écriture au CE2 et en 6°*, 1989
- Pontecorvo C., L'acquisition de l'écriture dans une perspective sociogénétique, In Fijalkow J. *Décrire l'écrire*, Toulouse, PUM, 1989
- Singer H. & Ruddell R.B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, IRA, 1985
- Sprenger-Charolles L. L'apprentisage de la lecture et ses difficultés: approches psycho-linguistiques, *Revue Française de Pédagogie*, 1989, 87, 77-106
- Teberosky A., Connaissance, activités de langage et alphabétisation, In Fijalkow J. *Décrire l'écrire*, Toulouse, PUM, 1989
- Vygotski, *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales, 1987.

Eliane Fijalkow

Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής

Το να μάθουμε πώς εισάγονται τα παιδιά στη γραφή, μας απασχολεί ακόμη και πάντα. Εντούτοις, όπως ισχυρίζονται οι Downing και J. Fijalkow (1984), η ψυχολογία του παιδιού, η ειδική αγωγή και η ψυχολογία της εκπαίδευσης συγκλίνουν στην άποψη πως ένας σπουδαίος παράγοντας είναι η καθαρότητα της σκέψης του παιδιού σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση.
Υποθέτουμε πως, για να πλησιάσει τη γραπτή γλώσσα, ο μελλοντικός αναγνώστης και γραφέας πρέπει να έχει μια σαφή ιδέα του αντικειμένου του, δηλαδή να γνωρίζει πώς συμπεριφέρεται κάποιος που γράφει ή διαβάζει, να γνωρίζει πως ο γραπτός, όπως και ο προφορικός λόγος, είναι ένα μέσο επικοινωνίας, να έχει μια καθαρή σκέψη πάνω σε ό,τι αφορά τη γραπτή γλώσσα και τον κώδικά της.
Ένας αναγνώστης/γραφέας με μια ανεπτυγμένη καθαρότητα σε σχέση με το γραπτό αντικείμενο, μαθαίνει τη γραπτή γλώσσα πιο εύκολα από κάποιον του οποίου η καθαρότητα είναι ελλειπής.
Αυτή η σχετική με την ανάγνωση/γραφή έννοια της καθαρότητας, είναι αυτό που εκφράζουν οι Downing και J. Fijalkow στη θεωρία τους της γνωστικής καθαιρότητας.
Μπορούμε να συμπυκνώσουμε τυπικά τη θεωρία της γνωστικής καθαρότητας σε οκτώ αξιώματα:
1. Το γραπτό ή το έντυπο μιας οποιασδήποτε γλώσσας είναι ένας οπτικός κώδικας των όψεων του προφορικού που έγιναν αποδεκτά στη γλωσσική συνείδηση των εφευρετών αυτού του κώδικα ή συστήματος γραφής.
2. Η γλωσσική συνείδηση των εφευρετών ενός συστήματος γραφής περιελάμβανε την ταυτόχρονη συνείδηση της λειτουργίας της επικοινωνίας της γλώσσας και ορισμένων χαρακτηριστικών της γραπτής γλώσσας που ήταν αποδεκτά από τη λογική ανάλυση του ακροατή-αποδέκτη.
3. Η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης συνίσταται στην ανακάλυψη: α) των λειτουργιών και β) των κανόνων κωδικοποίησης του συστήματος γραφής.
4. Αυτή η επανανακάλυψη εξαρτάται από τη γλωσσική συνείδηση που έχει ο μαθητής γι' αυτά τα ίδια τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας και γλώσσας που έγιναν αποδεκτά από τους εφευρέτες του συστήματος γραφής.
5. Τα παιδιά προσεγγίζουν τις δοκιμασίες της ανάγνωσης στο σχολείο με τις έννοιες των λειτουργιών και των χαρακτηριστικών του προφορικού και του γραπτού αναπτυγμένες κατά ένα μόνο μέρος τους.
6. Σε κανονικές συνθήκες, η γνωστική καθαρότητα των παιδιών όσον αφορά τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, εξελίσσεται αναπτυσσόμενη.
7. Αν και αυτό το αρχικό στάδιο οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας είναι το πιο θεμελιώδες, παραμένουν ωστόσο

αντιληπτικές προκλήσεις, που οδηγούν στη διαπλάτυνση της γνωστικής καθαρότητας κατά τα επόμενα σχολικά βήματα, όταν νέοι τρόποι συμπεριφοράς προστίθενται στο ρεπερτόριο του μαθητή.

8. Η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας εφαρμόζεται σε όλες τις γλώσσες και σε όλα τα συστήματα γραφής. Η επικοινωνιακή πλευρά της είναι παγκόσμια, αλλά οι τεχνικοί κανόνες κωδικοποίησης διαφοροποιούνται από γλώσσα σε γλώσσα. Έτσι, για παράδειγμα, στις γλώσσες με αλφαβητικό σύστημα γραφής, η γλωσσική συνείδηση του φθόγγου είναι πιο σημαντική από εκείνη της συλλαβής, ενώ στις «συλλαβικές» γλώσσες, όπως τα ιαπωνικά, η συνείδηση της συλλαβής είναι πιο σημαντική.

Ο Downing κατασκεύασε ένα τεστ προορισμένο να μεταφέρει στην πρακτική αυτή τη θεωρία. Σ' αυτό το τεστ, η γνωστική καθαρότητα υποδιαιρείται σε τρεις κατηγορίες:

- Η πρώτη κατηγορία αφορά την αναγνώριση των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής.

Αν, για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να ξεχωρίσει ένα υποκείμενο που διαβάζει και ένα που γράφει, μπορούμε να υποθέσουμε πως έχει κατακτήσει μια πρώτη γνώση αναγκαία για να περάσει στο γραπτό, δηλαδή μπορεί να ξεχωρίσει μια κατάσταση ανάγνωσης από μια κατάσταση γραφής.

- Η δεύτερη κατηγορία είναι σχετική με την κατανόηση των λειτουργιών του γραπτού.

Είναι αυτή η κατανόηση που επιτρέπει στο παιδί να θεωρήσει το γραπτό, όχι σαν μια καθαρά σχολική δραστηριότητα, αλλά σαν μια κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα απαραίτητη στην καθημερινή ζωή. Το παιδί γνωρίζει σε τι χρησιμεύει το γραπτό.

- Η τρίτη κατηγορία αφορά τη χρήση όρων όπως «γράμμα», «λέξη», «φράση»,...

Το πρόβλημα εδώ είναι να γίνει κατανοητό το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται καθημερινά στην τάξη.

Θα ενδιαφερθούμε εδώ για την τρίτη κατηγορία, αυτή της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής.

Η μελέτη που παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος αυτού του άρθρου πρέπει να θεωρηθεί ως μια προσωρινή μελέτη που σκοπό έχει να δείξει τι συμβαίνει στη Γαλλία. Με αυτή την πρόθεση, το αρχικό τεστ, που αναφερόταν σε ένα αγγλο-καναδικό δείγμα, προσαρμόστηκε κατά τη διάρκεια σεμιναρίων που έγιναν στην Τουλούζη το 1986-87 με τη συμμετοχή του Downing[1] και έγινε αντικείμενο μιας πρώτης εφαρμογής, ενώ σε μια δεύτερη φάση, στο δεύτερο μέρος αυτού του άρθρου, θα παρουσιάσουμε μια δεύτερη προσαρμογή, δηλαδή προτάσεις που οδηγούν στην κατασκευή ενός οργάνου που επιτρέπει να μετρηθεί η γνωστική καθαρότητα του μικρού παιδιού στην αρχή της μάθησης.

---

1. Ο John Downing ήταν καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Τουλούζης το 1986-87. Η πρώτη προσαρμογή της πρωτότυπης διαδικασίας έγινε στην Τουλούζη κατά τη διάρκεια σεμιναρίων στα οποία συμμετείχαν οι Marc Bru, John Downing, Jacques Fijalkow, Yves Prêteur, Jean Simon και Françoise Sublet.

ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Μεθοδολογία - Υλικό

- Στην αγγλο-καναδική εκδοχή, η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης-γραφής παρουσιάζεται με τη μορφή ενός μικρού βιβλίου. Περιέχει 30 σημεία. Κάθε σημείο αποτελείται από έναν όρο, όπως «γράμμα», «αριθμός», «λέξη», «φράση»,... και γραπτά στοιχεία: ορισμένα αντιστοιχούν, ενώ άλλα δεν έχουν καμιά σχέση με το ειδικό λεξιλόγιο της ανάγνωσης-γραφής.
Οι όροι της έρευνας είναι, με τη σειρά εκφώνησής τους: αριθμός (3 σημεία), γράμμα (3 σημεία), γραπτό στη γραφομηχανή (3 σημεία), γραπτό στο χέρι (2), επάνω γραμμή (1), κάτω γραμμή (1), λέξη (2), πρώτη λέξη (2), δύο πρώτες λέξεις (1), τελευταία λέξη (1), δύο τελευταίες λέξεις (1), κεφαλαίο (3), τελεία (2), ερωτηματικό (1), πρώτο γράμμα κάθε λέξης (1), τελευταίο γράμμα κάθε λέξης (1), κάθε φράση (1), το όνομα κάποιου (1).
Σε κάθε σημείο, ο πειραματιστής δίνει μια οδηγία επικεντρωμένη σ' έναν τεχνικό όρο της ανάγνωσης-γραφής και ζητά από το παιδί να διαλέξει, ανάμεσα στα στοιχεία που του παρουσιάζονται, αυτό (ή αυτά) που αντιστοιχεί σ' αυτόν τον όρο. Τα λάθη στις επιλογές του παιδιού θεωρούνται σαν εκδηλώσεις της γνωστικής του σύγχυσης.
Κάθε παιδί έχει ένα βιβλιαράκι.
Η διεξαγωγή της διαδικασίας είναι ατομική και γίνεται στην τάξη. Στην περίπτωσή μας, η διαδικασία έγινε κατά τον μήνα Φεβρουάριο.

Πληθυσμός

Εξετάσαμε 107 παιδιά της τελευταίας χρονιάς του νηπιαγωγείου. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε, επίσης, στην πρώτη δημοτικού σε 121 υποκείμενα. Το δείγμα προέρχεται από διάφορα κοινωνικά στρώματα.
Η ερώτησή μας είναι λοιπόν: ποιά στοιχεία της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος καταλαβαίνουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού;

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα, πρώτα στο σύνολό τους. Μια πρώτη ανάλυση φανερώνει πως τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν μέσο ποσοστό επιτυχίας 29%. Φαίνεται, λοιπόν, πως το ένα τρίτο περίπου των παιδιών αυτών καταλαβαίνουν την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης-γραφής.
Τα άλλα δύο τρίτα δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα του δασκάλου. Αυτό οφείλεται χωρίς αμφιβολία στο ότι το νηπιαγωγείο εξασκεί συστηματικά το παιδί στον προφορικό λόγο, ενώ δεν το εξασκεί καθόλου ή λίγο στις διάφορες όψεις της γραπτής γλώσσας.
Στην πρώτη τάξη η κατανόηση της γλώσσας αυτής φανερώνεται πιο σημαντική: είναι στο 44%, το μισό περίπου του δείγματος. Μπορούμε να σκεφτούμε πως αυτά τα παιδιά έμαθαν αυτή τη γλώσσα στο σχολείο αφού είναι εκεί που χρησιμοποιείται κυρίως ορολογία του τύπου «φράση», «λέξη» κλπ. Ας σημειώσουμε, πάντως, πως σ' αυτή την ηλικία, στο μέσον της χρονιάς, παραμένει ακόμη το μισό ποσοστό με λάθος απαντήσεις.
Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για το νηπιαγωγείο είτε για την πρώτη δημοτικού, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν πως όταν ο δάσκαλος μιλά για φράσεις, λέξεις, προτάσεις κλπ., ορισμένα παιδιά καταλαβαίνουν τους

όρους αυτούς, ενώ ένας μεγάλος αριθμός (τα δύο τρίτα στο νηπιαγωγείο και παραπάνω από τα μισά στην πρώτη τάξη) δεν καταλαβαίνει για ποιό πράγμα μιλά ο δάσκαλος.
Ας έρθουμε τώρα σε μια πιο βαθειά ανάλυση προκειμένου να δούμε, με βάση τους όρους που προτείνονται, τι πραγματικά ξέρουν τα παιδιά σε κάθε μια από τις δυο βαθμίδες που προαναφέραμε. Ανάμεσα στα 30 σημεία που προτείνονται, διαλέξαμε μόνο ορισμένα για να επιδείξουμε τη διαδικασία. Πρόκειται για τα σημεία, για τα οποία είμαστε πιο σίγουροι. Πράγματι, στις περιπτώσεις που προτάθηκαν περισσότερα σημεία για μια οδηγία, η ανάλυση φανέρωσε έναν ορισμένο αριθμό σημείων, για τα οποία οι απαντήσεις είναι πολύ συγγενείς. Είναι αυτά που κρατήσαμε, αφού η σταθερότητα των απαντήσεων μας επιτρέπει να τα θεωρήσουμε ως ιδιαίτερα αξιόπιστα.

Ανάλυση με βάση τους όρους
(Δες τον πίνακα στο τέλος του κειμένου)

«Ο αριθμός»

Τρία σημεία, κατασκευασμένα με διαφορετικό τρόπο, ζητούν από τα παιδιά να «κυκλώσουν ό,τι είναι αριθμός» από το υλικό που τους παρουσιάζεται.
Το σημείο 1 περιλαμβάνει τέσσερις φόρμες του ίδιου μεγέθους: ένα κεφαλαίο γράμμα, έναν αριθμό και δύο γεωμετρικά σχήματα (Α, 5, τετράγωνο, εξάγωνο).
Το σημείο 2 περιλαμβάνει έναν αριθμό, δύο μικρά γράμματα και ένα κεφαλαίο (3, α, Σ, ι).
Το σημείο 3 περιλαμβάνει ένα κεφαλαίο και ένα μικρό γράμμα και δύο αριθμούς (τ, 7, 2, Α).
Για τα τρία σημεία και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου παίρνουμε αντίστοιχα 28%, 33% και 26% σωστών απαντήσεων.
Στην πρώτη τάξη τα ποσοστά είναι 48%, 48% και 44%. Αν συγκρίνουμε τις δυο ομάδες αποτελεσμάτων βλέπουμε πως τα πρώτα δείχνουν λιγότερη κατανόηση του όρου «αριθμός». Τα δεύτερα είναι καλύτερα, όμως θα περίμενε κανείς πως αυτός ο όρος θα ήταν πιο γνωστός σ' αυτό το επίπεδο.

«Το γράμμα»

Η μέτρηση του όρου «γράμμα» πραγματοποιείται με τη βοήθεια τριών σημείων.
Το σημείο 4 περιλαμβάνει δύο κεφαλαία και δύο αριθμούς (8, Δ, 3, Τ).
Το σημείο 5 περιλαμβάνει τρία γράμματα και έναν αριθμό (Ρ, 4, Β, τ).
Το σημείο 6 περιλαμβάνει δύο κεφαλαία και δυο αριθμούς (2, Τ, Γ, 4).
Για τα τρία σημεία και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου τα αποτελέσματα είναι 34%, 30%, 34%. Για την πρώτη τάξη είναι 63%, 52%, 60%.

Αν συγκρίνουμε τα δύο επίπεδα βλέπουμε πως οι σωστές απαντήσεις στο νηπιαγωγείο είναι λιγότερες από την πρώτη τάξη, διαφορά που παρατηρήσαμε και στον αριθμό. Αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός της πιο συστηματικής διδασκαλίας των όρων αυτών στο δημοτικό.

«Η πρώτη λέξη», «Η τελευταία λέξη»

Η κατανόηση του όρου «λέξη» με τη θέση της στη φράση («πρώτη», «τελευταία λέξη») προσεγγίζεται μέσα από τρία σημεία.
Το σημείο 16 περιλαμβάνει μια ερωτηματική φράση (Ξέρετε να διαβάζετε;).
Για κάθε ένα από τα σημεία 17 και 19 υπάρχει μια φράση με υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο (Αυτή πήγαινε

στην πόλη. Πάρτε το επάνω κουτί).
Στο νηπιαγωγείο έχουμε ποσοστά σωστών απαντήσεων 26%, 28% και 22%. Στην πρώτη τάξη έχουμε 41%, 58% και 50%. Και πάλι έχουμε την ίδια με την προηγούμενη διαφορά. Μπορούμε να την αποδώσουμε στην πολυπλοκότητα της οδηγίας. Πράγματι, το παιδί πρέπει να επεξεργαστεί τρείς όρους ταυτόχρονα: 1) «κυκλώνω», 2) «πρώτη», «τελευταία», 3) «λέξη».
Μπορούμε να υποθέσουμε πως όταν το υποκείμενο βρεθεί μπροστά σε μια εντολή με πολλές συνιστώσες, τότε του είναι δύσκολο να τις ικανοποιήσει όλες. Η αδυναμία των αποτελεσμάτων οφείλεται όχι στην απουσία γνώσεων για τη «λέξη» - γιατί βλέπουμε πως πολλά παιδιά κυκλώνουν μια λέξη αλλά όχι αναγκαστικά την πρώτη ή την τελευταία - αλλά στο σύνολο της εντολής.
Αν τα παιδιά του νηπιαγωγείου πετυχαίνουν λιγότερο, αυτό οφείλεται χωρίς αμφιβολία στο ότι οι όροι «πρώτη» και «τελευταία» λέξη μαθαίνονται μέσα από σχολικές και κοινωνικές εμπειρίες.

«Οι δυο πρώτες λέξεις», «Οι δυο τελευταίες λέξεις»

Σε κάθε ένα από τα σημεία 18 και 20 βρίσκουμε μια φράση που περιέχει υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο (Το ρολόι μου έσπασε. Κοιτάξτε τα σπίτια).
Στο νηπιαγωγείο έχουμε 18% και 19%. Στην πρώτη τάξη έχουμε 41% και 48%. Η σύγκριση βαδίζει στην ίδια πάντοτε κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα της πρώτης τάξης παραμένουν φτωχά. Όπως και προηγουμένως, αυτή η δυσκολία των παιδιών πρέπει να αποδοθεί στην πολυπλοκότητα της εντολής.

«Το πρώτο γράμμα κάθε λέξης», «Το τελευταίο γράμμα κάθε λέξης»

Η εντολή εδώ περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία («πρώτο» - «τελευταίο», «γράμμα», «λέξη»). Χρησιμοποιούνται δύο σημεία.
Το σημείο 27 είναι μια προστακτική φράση τριών λέξεων (Δείτε τον σκύλο).
Το σημείο 28 είναι μια προστακτική φράση δύο λέξεων (Ελάτε εδώ).
Για το νηπιαγωγείο έχουμε 16% και 19% επιτυχίας αντίστοιχα, ενώ για την πρώτη τάξη έχουμε 18% και τις δυο φορές.
Η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών φανερώνει την έλλειψη προόδου στην πρώτη δημοτικού γι' αυτά τα σημεία. Αν εδώ δεν παρατηρείται πρόοδος, όπως στα προηγούμενα σημεία, αυτό οφείλεται, χωρίς άλλο, στο ότι η εντολή ζητάει την επεξεργασία δύο μονάδων διαφορετικής φύσης: ενώ προηγουμένως δεν επρόκειτο παρά για «λέξη», τώρα ζητείται η ταυτόχρονη επεξεργασία των μονάδων «γράμμα» και «λέξη».
Μπορούμε εξίσου να σκεφτούμε πως αυτές οι δύο μονάδες διακρίνονται δύσκολα μεταξύ τους: το παιδί προσεγγίζει τη λέξη ολικά, δίχως να διαφοροποιεί το όλο και το μέρος. Κυκλώνει όλη τη λέξη όταν του ζητήσουμε να κυκλώσει το πρώτο ή το τελευταίο γράμμα. Η χρήση του όρου «κάθε» στην εντολή προσθέτει ίσως στη σύγχυση. Αυτοί οι τρείς λόγοι αθροίζονται και έχουν σαν αποτέλεσμα την έλλειψη προόδου όπως φάνηκε παραπάνω.

«Η επάνω γραμμή», «Η κάτω γραμμή»

Το παιδί εδώ πρέπει να κυκλώσει την επάνω και την κάτω γραμμή σε ένα κείμενο τριών γραμμών: σημεία 12 και 13.

Ο Μέντορ είναι ένας σκύλος έχει ένα κόκκαλο είναι η τροφή του.	Υπάρχουν πολλά είδη πτηνών. Μερικά είναι μικρά. Το σπουργίτι είναι ένα μικρό πουλί.

Τα δύο αυτά σημεία δίνουν ποσοστά 61% και 67% αντίστοιχα στο νηπιαγωγείο και 68% και 71% στην πρώτη τάξη. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών φανερώνει μια πρόοδο, μικρότερη παρ' όλα αυτά από αυτήν που παρατηρήσαμε μέχρις εδώ, με εξαίρεση τα δυο προηγούμενα σημεία που εξετάσαμε. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν πως αυτοί οι όροι γίνονται αντιληπτοί νωρίς (νηπιαγωγείο). Σωστά κατανοητοί στο νηπιαγωγείο και προοδεύοντας λίγο στην πρώτη τάξη μας δίνουν το δικαίωμα να υποθέσουμε πως είναι λιγότερο το αποτέλεσμα της σχολικής διδασκαλίας και περισσότερο τυχαίων μαθήσεων.

Από αυτή την ανάλυση των στοιχείων εξάγουμε πως, γενικά, η τεχνική γλώσσα είναι μάλλον δύσκολα κατανοητή: μόλις το ένα τρίτο των απαντήσεων στο νηπιαγωγείο και λιγότερο από το μισό στην πρώτη δημοτικού ήταν σωστές. Παρατηρείται, εξάλλου, μια βελτίωση της κατανόησης ανάμεσα στα δυο επίπεδα: για τα σημεία που εξετάσαμε παραπάνω, το μέσο ποσοστό σωστών απαντήσεων στο νηπιαγωγείο είναι 30% και στην πρώτη τάξη 48%.

Ο μέσος όρος είναι 28 στο νηπιαγωγείο και 48 στην πρώτη τάξη. Αυτή η βελτίωση δεν έχει τίποτα το αυτόματο: για ένα σημείο δεν θα φανεί καθόλου, για άλλο θα φανεί λίγο. Αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, της επικέντρωσης της διδασκαλίας στο γραπτό, που γίνεται στην πρώτη δημοτικού, όταν δε νφανεί σε ορισμένες περιπτώσεις, μας οδηγεί στην πολυπλοκότητα της εντολής ή σε εξωσχολικές μαθήσεις.

Είναι σημαντικό, από παιδαγωγική σκοπιά, να σημειώσουμε πως, τον Φεβρουάριο, η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης-γραφής παραμένει ακατανόητη για το 70% των παιδιών του νηπιαγωγείου και για το 52% των παιδιών της πρώτης δημοτικού. Αν αυτή η ανυπαρξία κατανόησης είναι αποδεκτή για το νηπιαγωγείο, μας δημιουργεί ερωτηματικά για το δημοτικό. Μπορούμε να θεωρήσουμε πράγματι πως, όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική γλώσσα, η πλειοψηφία των παιδιών δεν τον καταλαβαίνει και αυτό είναι κάτι που δημιουργεί εμπόδιο στην επαφή του παιδιού με τη γραφή.

Αυτή η πρώτη προσέγγιση μας επιτρέπει να δούμε πως είναι εφικτό να μετρήσουμε την κατανόηση της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής του παιδιού με υλικό αυτού του τύπου.

Μας επιτρέπει επίσης να αξιολογήσουμε τις ατέλειες αυτής της προσπάθειας προσαρμογής στα γαλλικά, πράγμα που μας οδηγεί στο να προτείνουμε νέες προσεγγίσεις.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ[2]

Αρχές

Για να οδηγηθούμε σε μια πιο ικανο-

---

2. Η δεύτερη προσαρμογή έγινε από την Eliane Fijalkow. Παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια σεμιναρίων και δέχτηκε τις παρατηρήσεις των Yves Prêteur και Jean Simon στην Τουλούζη και των Margarida Alves Martins, Eliane Rogovas-Chaveau και Gérard Chaveau στη Λισαβώνα και το Παρίσι.

ποιητική προσέγγιση πήραμε μια σειρά από αποφάσεις που διαφοροποιούν τη διαδικασία που προτείνουμε από την αρχική αγγλο-καναδική και από την πρώτη προσαρμογή που έγινε στη Γαλλία:

- Επιλογή των εννοιών της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής:

* ξεκίνημα από όσα προέρχονται από την πραγματικότητα της τάξης περισσότερο παρά από έννοιες που κρίνονται σημαντικές από τους ερευνητές, με τρόπο ώστε να μετρηθεί αυτό που πραγματικά φαίνεται στην τάξη και που μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στους μαθητές. Εδώ ο κυρκός στόχος είναι να βελτιωθεί η οικολογική αξία του οργάνου[3]. Οδηγηθήκαμε, λοιπόν, στην προσθήκη εννοιών όπως αριθμός, φράση, γραμμή, τίτλος, όνομα συγγραφέα, ιστορία.

* εξάλειψη εννοιών άσχετων με τα γαλλικά: το να αξιολογήσουμε αν ένα αγγλόφωνο παιδί διαφοροποιεί το writing (γράψιμο) από το printing (γράψιμο σε μηχανή) είναι σημαντικό, ενώ το να ξέρουμε αν ένα γαλλόφωνο παιδί διαφοροποιεί το écrit à la main από το écrit à la machine δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον (αφού οι εκφράσεις είναι κυριολεκτικές στα γαλλικά).

- Επιλογή των όρων που χρησιμοποιούνται: προτίμηση της στάνταρ τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής και όχι της γλώσσας που δημιουργείται στο σχολείο για τη χρήση όρων με γενικότερη αξία. Μιλάμε λοιπόν για «κεφαλαίο» και όχι για «μεγάλο γράμμα» κλπ.

- Εντολές: φροντίδα ώστε η διατύπωση να μη γίνει παράγοντας δυσκολίας που θα μπορούσε, όπως και η κατανόηση των τεχνικών όρων, να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα[4]. Είναι δύσκολο, πράγματι, ξεκινώντας από μια αγγλική διαδικασία να συμφιλιώσεις το πρωτότυπο με μια ποιοτική μετάφραση. Για παράδειγμα, αντικαταστήσαμε το «Πιάστε το δέντρο. Κοιτάξτε τη μακριά ταινία που είναι δίπλα. Κυκλώστε ό,τι, κατά τη γνώμη σας, είναι αριθμός» από το «Πιάστε τον ελέφαντα. Κοιτάξτε καλά την ταινία που είναι δίπλα. Κυκλώστε τον αριθμό».

- Αριθμός των πιθανών στοιχείων που φτιάχνουν μια σωστή απάντηση: για όλα τα σημεία η σωστή απάντηση είναι περιορισμένη σε ένα μόνο στοιχείο. Στην πρωτότυπη έκδοση, και αυτό διατηρήθηκε στην πρώτη προσαρμογή, η σωστή απάντηση περιλαμβάνει, ανάλογα με τα σημεία, ένα, δύο ή τρία στοιχεία. Άρα, η πρώτη εφαρμογή δείχνει πως το παιδί δεν απαντά σχεδόν καθόλου κυκλώνοντας δύο ή τρία στοιχεία από το σύνολο των πιθανών - πιό συχνά η απάντησή του δεν περιέχει παρά ένα στοιχείο. Αυτός ο τρόπος έχει σαν αποτέλεσμα να ελαχιστοποιήσει τον αριθμό των σωστών απαντήσεων και αποτελεί επομένως μια μεθοδολογική παράκαμψη.

- Στοιχεία που προσφέρονται κατ' επιλογήν σε κάθε σημείο: εκλογίκευση της επιλογής των στοιχείων που προσφέρονται στο παιδί σε κάθε σημείο. Στην

---

3. Σε τάξεις της περιοχής της Γκρενόμπλ, από τη Fabienne Laporte, IDEN.

4. Η προσοχή μας επικεντρώθηκε σ' αυτό το σημείο από τα μέλη των GAPP του Mirail, κατά την παρουσίαση της πρώτης προσαρμογής και, στο Παρίσι, από ένα γκρουπ ορθοφωνιστών με την ευκαιρία ενός σεμιναρίου.

αρχική έκδοση, καθώς και στην πρώτη προσαρμογή, η επιλογή στοιχείων ξένων προς αυτά που αποτελούν την ακριβή απάντηση, δεν έγινε αντικείμενο προσοχής. Ξεκινώντας από πρόσφατες εργασίες που σχετίζονται με τις παιδικές αναπαραστάσεις της γραπτής γλώσσας (κυρίως Ferreiro & Gomez Palacio, 1989), μας φάνηκε προτιμότερο να καθορίσουμε ακριβώς την επιλογή αυτών των παραπλανητών. Αυτά τα στοιχεία δεν πάρθηκαν, λοιπόν, στην τύχη αλλά προέρχονται από όσα σήμερα γνωρίζουμε για τις γνωστικές συγχύσεις του παιδιού.
- Υλική παρουσίαση:
* προτείνουμε στο παιδί ένα μόνο σημείο ανά σελίδα. Παρατηρήθηκε, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαδικασίας, πως η παρουσία άλλων σημείων στην ίδια σελίδα οδηγεί το παιδί στο να κοιτάξει περισσότερα από όσα του ζητάμε να προσέξει. Ο κίνδυνος που παρουσιάζεται είναι να απαντήσει σε σχέση με όσα βλέπει και όχι σε σχέση με όσα του ζητούνται. Το υλικό που υιοθετήθηκε στοχεύει στην εξαφάνιση αυτών των λαθών.
* παρουσίαση του υλικού με τη μορφή δύο βιβλιαρίων με 18 σημεία το καθένα. Η πρώτη προσαρμογή, που περιείχε 30 σημεία, απαιτούσε περίπου 30 λεπτά για την εφαρμογή της και δημιουργούσε αντιδράσεις κούρασης στη μέση του χρόνου. Η δεύτερη προσαρμογή, που περιέχει 36 σημεία, και επομένως φαίνεται να έχει ξεπεράσει κατά πολύ τη διάρκεια προσοχής των παιδιών, έχει χωριστεί σε δύο μέρη.

Πραγματοποίηση

Το γράμμα

Αν εξετάσουμε τη γραφή του παιδιού στις πρώτες του επαφές με τον γραπτό λόγο, μπορούμε να δούμε ν' ανακατεύονται γραπτά ψηφία και γράμματα. Το παιδί μοιάζει να δημιουργεί ένα αμάλγαμα από ψηφία και γράμματα. Οι πληροφορίες του, στην αρχή καθαρά οπτικές, δεν του επιτρέπουν να διακρίνει γράμματα από ψηφία αφού και οι δύο γραφισμοί βρίσκονται ακόμη στη φάση του σχεδίου.
Καμιά φορά, επίσης, το γράμμα συγχέεται με τη λέξη. Αυτή η σύγχυση μοιάζει τόσο πιο έντονη όσο η λέξη είναι πιο μικρή, δηλαδή περίπου δυο γράμματα. Μια τέτοια λέξη δύσκολα θα διακρινόταν από το παιδί ως λέξη και όχι ως γράμμα.
Επίσης, μπορεί το γράμμα να μη διακρίνεται καθόλου από τη λέξη. Εδώ λίγο ενδιαφέρει ο αριθμός των γραμμάτων μιας λέξης αφού το παιδί εντάσσει τα πάντα σε μια ολότητα και δεν διακρίνει το όλο και το μέρος. Αυτό είναι που το οδηγεί να κυκλώσει όλη τη λέξη όταν του ζητήσουμε να ξεχωρίσει ένα γράμμα (πρώτο ή τελευταίο).
Έτσι, με αυτά υπόψη, εισάγαμε για το γράμμα τα ακόλουθα στοιχεία στα σημεία: ένα γράμμα και ψηφία, ένα γράμμα και μικρές λέξεις δυο γραμμάτων, ένα γράμμα και λέξεις με περισσότερα γράμματα, καθώς και σημεία που ζητούσαν να κυκλωθεί το πρώτο και το τελευταίο γράμμα της λέξης.

Το κεφαλαίο και το μικρό γράμμα

Μπορούμε να υποθέσουμε πως, ορισμένες φορές, τα δυο αυτά γράμματα συγχέονται μεταξύ τους από το παιδί. Μια άλλη κατάσταση σύγχυσης δημιουργείται όταν το παιδί πρέπει να ξεχωρίσει ένα κεφαλαίο γράμμα σε μια λέξη. Όπως είπαμε και παραπάνω, το

παιδί δυσκολεύεται να ξεχωρίσει το όλο από το μέρος: μπορεί επομένως να θεωρήσει το όλο σαν ένα γράμμα.
Σ' αυτή τη βάση, για να δούμε ποιά έννοια δίνει το παιδί στο κεφαλαίο γράμμα, δημιουργήσαμε σημεία με ένα κεφαλαίο και πολλά μικρά ή μικρές λέξεις από τις οποίες μόνο μια δεν είχε κεφαλαίο ή μια φράση ή λέξεις από τις οποίες μια είναι κύριο όνομα. Για να αξιολογήσουμε την κατανόηση του μικρού γράμματος πήραμε ένα μικρό γράμμα και πολλά κεφαλαία.

Η λέξη

Οι μελέτες που έγιναν οδηγούν στο συμπέρασμα πως, για το παιδί, μια λέξη είναι κάτι που είναι γραμμένο. Λίγο ενδιαφέρει η ακριβής γραφική μορφή (μουτζούρες, σχέδιο, μονάδα του γλωσσικού κώδικα), αυτός ο γραφισμός έχει αξία γραπτού. Το παιδί δεν ξεχωρίζει ακόμη τους διάφορους κοινωνικούς κώδικες του γραπτού.
Μια λέξη μπορεί ακόμα να είναι, για το παιδί, γεμάτη από στοιχεία. Ο κώδικας της λέξης δεν υπολογίζεται. Μια λέξη είναι για το παιδί το ίδιο γράμματα και αριθμοί ανεξάρτητα από σειρά. Ή, ακόμη, φαίνεται πως μπορεί το παιδί να καταλάβει πως μια λέξη είναι κάτι που γράφεται, αλλά λίγο ενδιαφέρει ο αριθμός των γραμμάτων της. Θεωρεί λοιπόν τη λέξη σαν το μικρό του όνομα: ένα μόνο γράμμα, κυρίως το αρχικό, του επιτρέπει να πει πως πρόκειται για μια λέξη.
Μπορούμε, επίσης, να σκεφτούμε πως, μια συγκεκριμένη στιγμή, η λέξη συγχέεται με τη φράση, όπως ακριβώς συγχέεται το γράμμα με τη λέξη. Το παιδί δεν ξεχωρίζει το μέρος από το όλο, όλα γι' αυτό είναι ένα. Αυτό ακριβώς το οδηγεί να κυκλώσει τη φράση, όταν του ζητήσουμε να κυκλώσει μόνο μια λέξη.
Μπορούμε επίσης να περιμένουμε πως το γνωστό μας πια πρόβλημα του όλου και του μέρους φαίνεται και όταν ζητήσουμε από το παιδί να κυκλώσει την πρώτη και την τελευταία λέξη, όπως και τις δυο πρώτες ή τις δυο τελευταίες λέξεις.
Αυτά τα θεωρητικά στοιχεία μας επιτρέπουν να κατασκευάσουμε σημεία σχετικά με τη λέξη και τα οποία βασίζονται στις συγχύσεις που υποθέσαμε: μια λέξη και γράμματα μικρά και κεφαλαία, μια λέξη και αριθμούς, μια λέξη και φράσεις, την πρώτη λέξη σε μια φράση, την τελευταία λέξη σε μια φράση, τις δυο πρώτες λέξεις σε μια φράση, τις δυο τελευταίες λέξεις σε μια φράση.

Το ψηφίο

Αναμένουμε εδώ πως δημιουργείται σύγχυση με το γράμμα, αφού το παιδί δεν ξεχωρίζει τι είναι ψηφίο και τι γράμμα: θεωρεί το ψηφίο σαν ένα γράμμα δηλαδή σαν ένα είδος σχεδίου. Είδαμε παραπάνω, σε σχέση με το γράμμα, το παιδί να ανακατεύει γράμματα και ψηφία στα γραπτά του. Υποθέτουμε πως αυτή η σύγχυση δημιουργείται πιο εύκολα σε επίπεδο μικρού γράμματος, αφού αυτό θυμίζει - οπτικά μιλώντας - περισσότερο ένα ψηφίο απ' ό,τι συμβαίνει με ένα κεφαλαίο γράμμα.
Από αυτή τη σύγχυση ανάμεσα σε γράμματα και ψηφία δημιουργείται ένας αριθμός σημείων όπου έχουμε ένα ψηφίο και μικρά γράμματα, ένα ψηφίο και κεφαλαία.

Ο αριθμός

Ο αριθμός είναι γενικά μια σειρά από

τουλάχιστον δύο ψηφία. Παίρνοντας σαν αναφορά όσα ειπώθηκαν πριν για τα ψηφία και τα γράμματα, μπορούμε να σκεφτούμε πως το παιδί θα έχει δυσκολίες στο να διακρίνει μια σειρά από ψηφία και μια σειρά από γράμματα.
Το ίδιο θα συμβαίνει και για μια μεικτή σειρά (γράμματα και ψηφία): ό,τι αποτελείται από δυο ψηφία μπορεί να φανεί στο παιδί σαν αριθμός.
Τα σημεία, επομένως, φτιάχνονται από σειρές στοιχείων που είναι γράμματα και/ή ψηφία.

Η φράση

Το παιδί αντιλαμβάνεται τη φράση σαν μια σειρά στοιχείων, όποια και νά 'ναι τα στοιχεία που τη συγκροτούν. Αυτό μας οδηγεί στα προηγούμενα, για το ψηφίο και το γράμμα. Επομένως μπορούμε να έχουμε σύγχυση τόσο σε σχέση με μια σειρά λέξεων, όσο και με μια σειρά αριθμών.
Από την άλλη, η φράση μπορεί, για ένα παιδί, να μπερδευτεί με μια γραμμή (αφού η φράση και η γραμμή στα μάτια του δεν είναι παρά μια ενότητα) ή ακόμα και με μια λέξη.
Με βάση αυτές τις υποθέσεις, δημιουργήσαμε σημεία με μια φράση και πολλούς αριθμούς, μια φράση μεγαλύτερη από μια γραμμή, μια φράση και λέξεις.

Ο τίτλος

Εδώ μπορούμε να κάνουμε άλλες υποθέσεις:
- το παιδί έχει μια μονολιθική άποψη του γραπτού, μπορεί να μπερδέψει τον τίτλο μιας ιστορίας με το σύνολό της χωρίς να ξεχωρίζει τα μέρη της,
- μπορεί, επίσης, να διαλέξει μια λέξη στην τύχη μέσα σ' αυτή την ιστορία,
- μπορεί, ακόμη, πολύ καλά να γνωρίζει πως ο τίτλος είναι ένα σύνολο γραπτών στοιχείων που αποσπάται από το κείμενο αλλά να έχει ξεχάσει τη θέση του: μπορεί τότε να θεωρήσει το όνομα του συγγραφέα σαν τίτλο.

Το όνομα του συγγραφέα

Η ίδια με την πιο πάνω διαδικασία μπορεί να υιοθετηθεί από το παιδί για το όνομα του συγγραφέα.
Αυτές οι υποθέσεις μας οδηγούν στο να παρουσιάσουμε σημεία με κείμενα που έχουν τίτλο και όνομα συγγραφέα.

Η ιστορία

Θεωρείται πως ο όρος ιστορία έχει ένα νόημα που διαφέρει ανάλογα με την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι κατά πρώτον κάτι που το διηγούνται προφορικά. Αργότερα, η αναπαράστασή της συμπληρώνεται από εικονικά στοιχεία: μια ιστορία μπορεί να πάρει τη μορφή εικόνων και σχεδίων, αφού είναι έτσι που τη διηγούνται γονείς και παιδαγωγοί. Αργότερα ακόμα, εμφανίζεται το γραπτό και το παιδί αναφέρεται στον προφορικό λόγο ή σε σχέδια και εικόνες για να δώσει τροφή στη φαντασία του.
Μπορεί, λοιπόν, να υπάρξει σύγχυση ανάμεσα στο σχέδιο και το κείμενο.
Ένα σημείο, που παρουσιάζει τις δυο πιθανότητες, ζητάει από το παιδί να κυκλώσει αυτό που, στα μάτια του, είναι μια ιστορία.

Συμπεράσματα

Η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας έδωσε τις βάσεις, στον αγγλικό Καναδά, για τη δημιουργία ενός τεστ για τη μάθηση της ανάγνωσης. Θέλοντας να προσαρμόσουμε αυτή τη διαδικασία στα γαλλικά δεδομένα, σκοπεύουμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορους τρόπους.

Σχετικά με την έρευνα, θα μας δώσει πληροφορίες για την πρόσκτηση της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής από το παιδί και, γενικότερα, θα συμβάλει στην καλύτερη γνώση της πρόσκτησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί. Μπορεί, επίσης, να μας βοηθήσει να φανερώσουμε τι ξέρουν τα παιδιά «που δεν ξέρουν τίποτα». Παιδαγωγικά, θα μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε την αντίληψη της γραπτής γλώσσας που έχουν τα παιδιά σε μια στιγμή της σχολικής χρονιάς. Αυτή η πληροφόρηση, που απευθύνεται στους δασκάλους, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στον χειρισμό της τάξης και να συμβάλει στην επικέντρωση της προσοχής τους στην πρόοδο των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Downing J. et Fijalkow J., Lire et Raisonner, Toulouse, Privat, 1984.
- Ferreiro E. et Gomez Palacio M., Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennnent-ils?, Grenoble, CRDP, 1989.

Ποσοστό παιδιών νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού που πετυχαίνουν σε κάθε όρο της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης-γραφής

ΟΡΟΣ	ΣΗΜΕΙΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	
		Νηπιαγωγείο	Πρώτη
ψηφίο	1	28	48
	2	33	48
	3	26	44
γράμμα	4	34	63
	5	30	52
	6	34	60
επάνω γραμμή	12	61	68
κάτω γραμμή	13	67	71
πρώτη λέξη	16	26	41
σε μια φράση	17	28	58
τελευταία λέξη σε μια φράση	19	22	50
δύο πρώτες λέξεις σε μια φράση	18	18	41
δύο τελευταίες λέξεις σε μια φράση	20	19	48
πρώτο	27	16	18
τελευταίο	28	19	18
γράμμα κάθε λέξης			

Angelina Liva

Η αντιγραφή ως μέσο αξιολόγησης και πληροφόρησης στη γραπτή γλώσσα

Μέσα στο πλαίσιο των ερευνών-πράξης που διεξάγονται τον τελευταίο καιρό στην περιοχή της Τουλούζης, η εργασία της αντιγραφής χρησιμοποιήθηκε με δύο διαφορετικούς τρόπους:
Ο πρώτος τρόπος αναλύει την αντιγραφή ως δείκτη του επιπέδου μάθησης της γλώσσας από το παιδί κατά τη διάρκεια του ξεκινήματος της σχολικής του ζωής (Fijalkow και Liva, 1988). Αυτός ο τύπος ανάλυσης, που χρησιμοποιείται στη βασική έρευνα, επιτρέπει να διακρίνουμε τα διάφορα στάδια ανάπτυξης της γραπτής γλώσσας.
Ο δεύτερος τρόπος αντιλαμβάνεται την αντιγραφή ως εργαλείο μέτρησης της γνώσης της γραπτής γλώσσας, γνωρίζοντας, χάρη στην βασική έρευνα, πως οι συμπεριφορές του παιδιού κατά τη διάρκεια της αντιγραφής φανερώνουν το επίπεδο της γλωσσικής τους ικανότητας.
Είναι αυτός ο δεύτερος τρόπος που θα παρουσιάσουμε εδώ, μέσα στο πλαίσιο μιας προβληματικής αξιολόγησης του επιπέδου γνώσης της γραπτής γλώσσας.
Είναι φανερό πως αυτός ο τύπος αξιολόγησης δεν έχει τίποτα κοινό με τη «σχολική αξιολόγηση», αλλά παραπέμπει σε μια αντίληψη της γνώσης της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η αντιγραφή αναδεικνύει ποιές είναι οι διαδικασίες ψυχογλωσσολογικής ανάλυσης που το παιδί χρησιμοποιεί για να επιλύσει το πρόβλημα της αντιγραφής.

Εκτιμάμε, με βάση προηγούμενες έρευνες (Fijalkow J., 1986-1987) πως το παιδί θέτει σε ενέργεια προοδευτικά αυτές τις διαδικασίες ανάλυσης, πως περνά πρώτα από μια φάση προ-γλωσσική ή οπτικής γραφής, πως έπειτα ακολουθεί μια φάση γλωσσικής συνειδητοποίησης, για να ακολουθήσει μια τρίτη, περισσότερο οπτική, φάση.
Είναι πολύτιμο για τον παιδαγωγό να διαθέτει ένα μέσο για να γνωρίζει πού βρίσκεται το παιδί σε ό,τι αφορά τη χρήση αυτών των μηχανισμών, ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του. Η αντιγραφή, ως διαδικασία αξιολόγησης, επιτρέπει στον παιδαγωγό να δράσει υποβοηθώντας την ανάπτυξη, με την έννοια που δίνει ο Vygotsky (Schneuwly B. et al, 1985), επιτρέποντας δηλαδή στον παιδαγωγό να δώσει στο παιδί την απαραίτητη βοήθεια για να προχωρήσει πέρα από ό,τι ήδη ξέρει να κάνει.
Μπορούμε, επίσης, να θεωρήσουμε πως είναι ένα πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό να διαθέτει ένα επιπλέον μέσο αξιολόγησης, εκτός από τη δική του εκτίμηση που προέρχεται από την επιτυχία στις ασκήσεις της γραφής και της ανάγνωσης. Η αντιγραφή, στο βαθμό που φανερώνει σε ποιό σημείο βρίσκεται ο μαθητής στη διαδικασία ανάπτυξης του γραπτού λόγου, επαναπροσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο παιδαγωγός βλέπει τον μαθητή: Τα λάθη του μαθητή δεν είναι πια η ανταπόκλαση μιας γνωστικής έλλειψης,

αλλά μια πηγή πληροφοριών που επιτρέπει στον παιδαγωγό να τοποθετήσει το παιδί στην πορεία της ανάπτυξής του.
Έτσι, όχι μόνο αποενοχοποιείται ο εκπαιδευτικός, αλλά γίνεται αποτελεσματικότερος, αφού τοποθετείται στην καρδιά του προβλήματος της γνώσης του σημείου, στο οποίο βρίσκεται το παιδί στην πορεία προς την ανοικοδόμηση του γραπτού λόγου.
Σε μια τέτοια προοπτική εγγράφεται η έρευνά μας. Παρουσιάζουμε εδώ μερικά αποτελέσματα που δείχνουν ποιές πληροφορίες μπορεί να δώσει η αντιγραφή ως μέσο αξιολόγησης.

1. Μεθοδολογία

Πληθυσμός

Η αξιολόγηση έγινε σε 4 τάξεις, 2 πρώτες (A: 14 μαθητές, B: 13 μαθητές) και 2 δεύτερες (C: 20 μαθητές, D: 22 μαθητές). Πρόκειται για μαθητές που ανήκουν σε ένα εξαιρετικά υποβαθμισμένο περιβάλλον.

Υλικό

Το παιδί έχει εμπρός του το κείμενο προς αντιγραφή, που ονομάζουμε κείμενο-πηγή, και μια λευκή σελίδα χωρίς γραμμές, πάνω στην οποία πρέπει να αντιγραφεί το κείμενο-πηγή. Ο αξιολογητής διαθέτει, μπροστά του, το ίδιο κείμενο-πηγή.

Τεχνική Εξέτασης

Η εξέταση είναι ατομική, και γίνεται μια φορά κάθε τρίμηνο.
Ο αξιολογητής διαβάζει το κείμενο μαζί με το παιδί, αφήνοντας το τελευταίο να διαβάσει μόνον όταν αυτό του είναι δυνατό.
Μόλις διαβαστεί το κείμενο, ζητιέται από τον μαθητή να αντιγράψει το κείμενο, γράφοντας όπως έχει συνηθίσει (η οδηγία αφήνει έτσι στο παιδί ελεύθερη την επιλογή του να γράψει είτε με συνδεδεμένη γραφή, είτε με ασύνδετη).
Ο αξιολογητής παρατηρεί και σημειώνει στο δικό του κείμενο (είτε σε χαρτί, είτε στην οθόνη ενός φορητού Η/Υ) τις συμπεριφορές του παιδιού, δηλαδή:
- το σημείο του κειμένου, όπου το παιδί σηκώνει το κεφάλι για να λάβει πληροφορία από το κείμενο πηγή,
- τις προφορικές του εκδηλώσεις (το παιδί που λέει τι γράφει, γράμματα, λέξεις ή φράσεις),
- τις γραφικές πληροφορίες, όπως την αγνόηση γραμμάτων, λέξεων, τη διάταξη στις γραμμές, τη θέση του τίτλου... (Παράρτημα 1).
Η ανάλυση προορίζεται για τον δάσκαλο της τάξης.

2. Ποιες πληροφορίες μας δίνει η επεξεργασία των δεδομένων

Έχουμε δύο τύπους πληροφοριών: η επεξεργασία μας δίνει όχι μόνο τον αριθμό των φορών που το παιδί σταματά για να πάρει πληροφορίες από το κείμενο-πηγή, αλλά και τον τύπο των «κοψιμάτων» που επιχειρεί. Γράφει γράμμα-γράμμα; διακόπτει τη γραφή στη λέξη, στη συλλαβή; ξεχνά γράμματα; κλπ.
Η επεξεργασία με τη βοήθεια του υπολογιστή προσφέρει έτσι τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων (Παράρτημα 2).
Με αφετηρία αυτή την ανάλυση, γίνεται δυνατό να διακρίνουμε διάφορους τύπους συμπεριφορών που μας επιτρέπουν να ορίσουμε το επίπεδο των υποκειμένων.

Το επίπεδο 1 αντιστοιχεί με τη διακοπή της γραφής σε κάθε γράμμα, ή σε μονάδα μικρότερη από το γράμμα, με

παράλειψη γραμμάτων ή λέξεων. (Για ένα παράδειγμα παιδιού που βρίσκεται σ' αυτό το επίπεδο βλέπε Παράρτημα 3).
Το επίπεδο 2 είναι αυτό της συστηματικής διακοπής της γραφής ανά γράμμα. Στο ίδιο επίπεδο, σε πιο προχωρημένη φάση, βρίσκουμε κάποιες διακοπές της γραφής ανά ομάδες γραμμάτων (Παράρτημα 4).
Το επίπεδο 3 αφορά τα παιδιά που διακόπτουν τη γραφή σε ομάδες γραμμάτων, σε μικρές συλλαβές (ενός ή δύο γραμμάτων) και που γράφουν χωρίς διακοπές κάποιες εύκολες λέξεις όπως «son», «mon», «chat»... (Παράρτημα 5).
Το επίπεδο 4 είναι αυτό που διακόπτει τις λέξεις ανά συλλαβή (Παράρτημα 6).
Στο επίπεδο 5 εμφανίζεται διακοπή ανά λέξεις ή ομάδες λέξεων ή φράσεις (Παράρτημα 6).
Αυτά τα πέντε επίπεδα επιτρέπουν με γενικό τρόπο να τοποθετήσουν τους μαθητές με αντικειμενικό τρόπο σε σχέση με τις γνώσεις γραφής της γλώσσας που διαθέτουν (Παράρτημα 7).
Μπορούμε να αναρρωτηθούμε αν η αξιολόγηση που πραγματοποιούμε εδώ μέσω της αντιγραφής αντιστοιχεί με την αξιολόγηση που έχει πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Για να απαντήσουμε σε αυτήν την ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν μια κατάταξη των μαθητών τους στα γαλλικά, την ίδια μέρα που πραγματοποιήθηκε το τεστ της αντιγραφής.
Έτσι, για τις τάξεις A και C, για κάθε ένα από τα τρία τεστ αντιγραφής αντιστοιχεί και μια κατάταξη από τον δάσκαλο. Για τις τάξεις B και D οι εκπαιδευτικοί μας παρέδωσαν μόνο δύο κατατάξεις, που αντιστοιχούσαν στο πρώτο και στο δεύτερο τεστ αντιγραφής.

Η στατιστική ανάλυση δείχνει έναν ισχυρό συσχετισμό για τις τάξεις A, B και C μεταξύ της κατάταξης που προέκυψε από το τεστ και της κατάταξης που μας παρέδωσαν οι εκπαιδευτικοί. (για την τάξη A: .74, .88, .82, όριο .53, p=.05, για την τάξη C: .80, .77, .87, όριο .44, p=.05, για την τάξη B: .77, .68, όριο .55, p=.05). Η αξιολόγηση, λοιπόν, μέσω του τεστ αντιγραφής ανταναικλά αρκετά καλά την καθημερινή πραγματικότητα στην οποία ζει ο εκπαιδευτικός.
Αντίθετα, οι συσχετίσεις δεν ήταν ισχυρές για την τάξη D (για την τάξη D: .29, .30, όριο .42, p=.05), όπου ο εκπαιδευτικός εκτιμούσε διαφορετικά τους μαθητές από ό,τι το τεστ. Είναι αλήθεια ότι εδώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο, αφού από το τεστ της αντιγραφής προκύπτει πως 13 από τους 22 μαθητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο 3 κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων, χωρίς να κατορθώνουν να φτάσουν στο επίπεδο 4. Είναι λοιπόν δύσκολο να ταξινομηθούν οι μαθητές συγκρίνοντας τον ένα με τον άλλο.
Εκτός αυτού, τα αποτελέσματά μας επιτρέπουν τη σκέψη πως αν η αξιολόγηση μέσω του τεστ της αντιγραφής αντιστοιχεί περίπου με αυτήν που έχει πραγματοποιήσει ο δάσκαλος, τότε το τεστ μεταφράζει, με γενικό τρόπο, αρκετά καλά την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου που μεσολαβεί μεταξύ δύο τεστ.
Σε μια πρώτη φάση θα αναλύσουμε τις αντιγραφές ως μέσο τριμηνιαίας αξιολόγησης της τάξης, ξεκινώντας από ένα αφετηριακό τεστ και ακολουθώντας την εξέλιξη της ανά τρίμηνο.
Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε κάποιες

εξαιρετικές περιπτώσεις που υπογραμμίζουν το ενδιαφέρον που θα έχει το να λάβουμε υπόψη τα στάδια οικοδόμησης του γραπτού λόγου.

Ανάλυση της επίδοσης των τάξεων κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Η πρώτη τάξη του δημοτικού

Το γενικό επίπεδο της τάξης Α, κατά τη διάρκεια του πρώτου τεστ του Δεκέμβρη, τοποθετείται στο επίπεδο 2, που χαρακτηρίζεται από τη διακοπή της γραφής ανά γράμμα.
Κατά τη διάρκεια του δεύτερου τεστ, τον Μάρτιο, το επίπεδο είναι και πάλι στο επίπεδο 2, αν και εμφανίζονται εδώ κάποιες διακοπές ανά ομάδες γραμμάτων, και η πρόοδος της τάξης μεταξύ των δύο εξετάσεων αποδεικνύεται σημαντική (Wilcoxon signed rank test: z= 2.825, p=.002).
Κατά το τρίτο τεστ, τον μήνα Ιούνιο, το επίπεδο της τάξης πλησιάζει το επίπεδο 3, χωρίς να το φτάνει πραγματικά, και η πρόοδος μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης εξέτασης δεν αποδεικνύεται σημαντική.
Γενικά, αν λάβουμε υπόψη μας τα αποτελέσματα για όλη τη χρονιά, βλέπουμε πως η τάξη προόδευσε (Wilcoxon signed rank test: z= 2.354, p=.009), αλλά υπάρχει δυσκολία για το πέρασμα στο επίπεδο 3.
Πώς να ερμηνεύσουμε αυτά τα αποτελέσματα; Το προχωρημένο επίπεδο 2 χαρακτηρίζεται από τη διακοπή της γραφής ανά γράμμα ή ανά ομάδες γραμμάτων. Απ' ό,τι φαίνεται, τα παιδιά προσπαθούν να πάνε πέρα από το γράμμα. Όμως δεν είναι τυχαίες οι ομάδες γραμμάτων που εμφανίζονται, αλλά είναι φωνητικές ομάδες, όπως "ch", "gr", "ri", "le", "se"...
Αυτές οι συμπεριφορές δείχνουν πως το παιδί αρχίζει μια διαδικασία ανάλυσης του γραπτού λόγου. Δεν εφαρμόζει πια απλά μια οπτικο-γραφική ανάλυση, αρχίζει να βοηθείται από τη φωνητική ανάλυση.
Η ανάλυση των συμπεριφορών των παιδιών του επιπέδου 2 μας οδηγούν να σκεφτούμε πως το κλειδί που επιτρέπει το προχώρημα μέσα στο επίπεδο 2, και που ανοίγει το δρόμο για το επίπεδο 3, είναι η συνείδηση της φωνητικότητας των γραμμάτων.
Όσο το παιδί δεν «ακούει» τη γλώσσα του, όσο δεν ξέρει να παίζει με τις φωνητικές πλευρές της, δεν καταφέρνει να συνδέσει τη γραφική ανάλυση του γράμματος ή της ομάδας των γραμμάτων με τη φωνητική τους πραγμάτωση. Πρέπει, χωρίς αμφιβολία, να συνειδητοποιήσει το παιδί τη φωνητική πλευρά της μητρικής του γλώσσας για να μπορέσει να ξεπεράσει το επίπεδο της κατά γράμμα αντιγραφής του κειμένου, που ανταναχλά μια κύρια οπτικο-γραφική ανάλυση (Jaffré, 1985).
Από τη στιγμή που θα φτάσει σε αυτή τη συνειδητοποίηση, το παιδί δεν σταματά να βοηθιέται από τον προφορικό λόγο.

Η ανάλυση της επίδοσης της τάξης Α που πραγματοποιήσαμε δείχνει πως τα παιδιά βρίσκονται στη φάση της φωνητικής ανάλυσης της γραπτής γλώσσας.
Σε ό,τι αφορά το δεύτερο τμήμα της πρώτης τάξης, την τάξη Β, αυτή κατά τη διάρκεια της πρώτης εξέτασης τον Δεκέμβρη βρίσκεται μεταξύ των επιπέδων 1 και 2. Προοδεύουν σημαντικά κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου (z= 2.481, p=.006) για να περάσουν στο επίπεδο 2 και να πλησιάσουν στο επίπεδο 3 κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου (z= 2.76, p=.002). Η πρόοδος της τάξης Β, αναλυόμενη για όλη τη

χρονιά αποδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική (z= 3.110, p=.0009).
Σε αυτή την ανάλυση, ο χωρισμός της γραφής σε ομάδες γραμμάτων, σε συλλαβές και σε μικρές εύκολες μονοσύλλαβες λέξεις, δείχνουν πως στα παιδιά έχουν τεθεί σε λειτουργία οι διαδικασίες γλωσσικής ανάλυσης, δηλαδή οι διαδικασίες γλωσσο-φωνητικής ανάλυσης του γραπτού λόγου, πάνω στην οποία μπορούμε να σκεφτούμε πως στηρίζονται για να υποθέσουν το περιεχόμενο αυτού που γράφουν.
Για να δούμε καλύτερα την εξέλιξη, ας αναλύσουμε τώρα τις δύο «πρώτες» τάξεις (συνολικά 27 μαθητές), η πρόοδος των οποίων εμφανίζεται δια μέσου της «μετάβασης» από το επίπεδο 1 σε ανώτερα επίπεδα, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Αριθμός μαθητών 1ης εξέτ.	Επίπεδο	Αριθμός μαθητών 3ης εξέτ.
12	1	0
11	2	13
4	3	8
0	4	5
0	5	1

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εξέτασης, στα επίπεδα 1 και 2 βρίσκεται η πλειοψηφία των μαθητών, ενώ κατά τη διάρκεια της τρίτης εξέτασης στο επίπεδο 3 βρίσκονται πολύ περισσότερα παιδιά, ενώ αρχίζουν να εμφανίζονται παιδιά και στα επίπεδα 4 και 5.
Αναλύοντας τα αθροίσματα υπογραμμίζεται ακόμη περισσότερο η σημασία του επιπέδου 2 στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η εμφάνιση αυτού του δεύτερου επιπέδου παραμένει εξαιρετικά ισχυρή ακόμα και στην τρίτη εξέταση, ισχυροποιώντας έτσι την υπόθεση πως το πιο δύσκολο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκεται ακριβώς στην συνειδητοποίηση πως η έννοια των γραφισμάτων, που ζωγραφίζει όσο πιο πιστά μπορεί, αντιστοιχεί σε στοιχεία της προφορικής του γλώσσας και πως θα πρέπει να «ακούει» τη γλώσσα του για να οικοδομήσει με τη σειρά του τη δική του γραφική αναπαράσταση.

Η δεύτερη τάξη του δημοτικού

Το τυπικό επίπεδο της τάξης C, κατά τη διάρκεια της πρώτης εξέτασης, βρίσκεται στις πιο εξελιγμένες φάσεις του επιπέδου 2. Η αντιγραφή χαρακτηρίζεται από μια διακοπή ανά γράμμα, αν και βλέπουμε κιόλας να εμφανίζεται πλήθος από ομάδες γραμμάτων και από μικρές συλλαβές του τύπου "le", "se", "en"...
Κατά τη δεύτερη εξέταση, η ανάλυση δείχνει μια ολοφάνερη πρόοδο (z= 3.288, p=.0005).
Κατά την τρίτη εξέταση, η τάξη έχει περάσει στο επίπεδο 3 και τείνει προς το επίπεδο 4, χωρίς παρόλα αυτά να το φτάνει. Η πρόοδος μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης εξέτασης δεν είναι αρκετά σοβαρή για να είναι στατιστικά σημαντική.
Αντίθετα, η ανάλυση της προόδου για όλη τη χρονιά αναδεικνύει μια πρόοδο εξαιρετικά σημαντική (z= 3.284, p=.0005).
Το τυπικό επίπεδο της τάξης αντανακλά μια έντονη προφορική εργασία ταυτόχρονα με τη γραφή, δηλαδή την έντονη χρήση της «αυτο-γλώσσας».
Σε ό,τι αφορά την τάξη D, τον Δεκέμβριο το επίπεδό της ξεκινά από το επίπεδο 3 και προοδεύει σημαντικά κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου,

πάντα μέσα στο ίδιο επίπεδο, αυξάνοντας τον αριθμό των διακοπών σε ομάδες γραμμάτων (z= 3.667, p= .0001). Κατά την τρίτη εξέταση, το τυπικό επίπεδο προόδευσε ελαφρά και έφτασε στο επίπεδο 4. Εδώ η πρόοδος μόλις και είναι σημαντικά στατιστικά (p=.04). Η πρόοδος για όλη τη χρονιά είναι σημαντική (p=.02).
Το τυπικό επίπεδο της τάξης D δείχνει πως εδώ, επίσης, τα παιδιά βρίσκονται σε μια έντονη προφορική φάση που διαρκεί όλη τη χρονιά.
Αν ομαδοποιήσουμε τις δύο «δεύτερες» τάξεις (42 μαθητές), η κατανομή των παιδιών ανά επίπεδο, στην πρώτη και στην τρίτη εξέταση, δείχνει επίσης την πρόοδο των μαθητών.

Αριθμός μαθητών 1ης εξέτ.	Επίπεδο	Αριθμός μαθητών 3ης εξέτ.
12	1	0
11	2	13
4	3	8
0	4	5
0	5	1

Το τρίτο επίπεδο φαίνεται πως χαρακτηρίζει αρκετά καλά τα παιδιά της δεύτερης τάξης, τόσο στην αρχή της χρονιάς όσο και πιο αργά, μέσα στη χρονιά. Βρίσκονται για τα καλά στην προφορική φάση, δηλαδή το παιδί προχωρεί σιγά-σιγά στην ανακάλυψη της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας. Το παιδί πειραματίζεται σε αυτή τη σχέση και προχωρεί ανακαλύπτοντάς την. Αυτή η φάση της αυτο-γλώσσας εκδηλώνεται με τον αυξανόμενο αριθμό των κοψιμάτων σε ομάδες προφερομένων γραμμάτων όπως "ti", "mi",... αλλά επίσης και από κοψίματα ανά συλλαβή ή ακόμα και στη γραφή μικρών μονοσύλλαβων λέξεων όπως "mon", "son" ή "chat". Παρατηρούμε αρκετά συχνά πως το παιδί λέει δυνατά αυτό που γράφει, τη στιγμή που το γράφει.
Αυτή η προφορική φάση του επιπέδου 3 θα προεκταθεί στο επίπεδο 4, που επίσης είναι ένα από τα χαρακτηριστικά επίπεδα της δεύτερης χρονιάς του δημοτικού. Ξεκινώντας από τη συλλαβή, το παιδί υποθέτει τώρα πολύ συχνότερα τις λέξεις, η γραφή του γίνεται πολύ πιο άνετη, όπως μας αφήνει να υποθέσουμε το πέρασμα από το επίπεδο 3 προς τα επίπεδα 4 και 5 κατά τη διάρκεια της εξέτασης του Ιουνίου. Η μετα-γλωσσική ανάλυση πλουτίζεται, το παιδί πειραματίζεται και μαθαίνει την εφαρμογή των διαφορετικών επιπέδων της γραφο-φωνητικής και σημασιολογικής ανάλυσης.
Έτσι η ανάλυση της αξιολόγησης των τεσσάρων τάξεων φωτίζει γενικά την πρόοδο των τάξεων, τον τύπο αυτής της προόδου, και τον ρυθμό της, την ταχύτητά της. Παρόλα αυτά, αυτή η γενική θέα αποκρύπτει τις ιδιαίτερες διαδρομές, ή ακόμα και τη διαδρομή ενός παιδιού που ξεκινά από το επίπεδο 1 για να φτάσει στο επίπεδο 4 στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αποκρύπτει, επίσης, τη διαδρομή του παιδιού εκείνου που δεν μπορεί να ξεπεράσει το επίπεδο 1, ή εκείνου του παιδιού, που μη μπορώντας να επωφεληθεί από τη γραφο-φωνητική του ανάλυση, αργοπορεί στο επίπεδο 3. Τέλος, η ομάδα συσκοτίζει τις διαπροσωπικές διαφορές που ο παιδαγωγός πρέπει να λάβει υπόψη του, αν πιστεύει στον ρόλο της αλληλεπίδρασης της διδασκαλίας και της μάθησης στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Ανάλυση Ιδιαιτέρων Περιπτώσεων

Πρώτη περίπτωση:

Πρόκειται για τη *Στέλλα* (Παράρτημα 8) που πηγαίνει στην πρώτη τάξη Α. Κατά τη διάρκεια της πρώτης εξέτασης, κόβει τις λέξεις ανά γράμμα, αλλά πρέπει κυρίως να σημειώσουμε πως «αγνοεί» ολόκληρα κομμάτια των φράσεων, τα οποία δε γράφει καθόλου.
Για το παιδί αυτό, το γράψιμο είναι κάτι που δεν είναι σταθερό. Αντιγράφει το κομμάτι που της αρέσει και εγκαταλείπει το υπόλοιπο, χωρίς να θεωρεί κάτι τέτοιο ως πρόβλημα. Δεν έχει συνειδητοποιήσει πως το κείμενο αποτελεί μια ολότητα και πως όλα είναι σημαντικά για να καταγράψουμε την ιστορία που της διαβάσαμε.
Η λειτουργία της είναι κύρια οπτική.
Κατά τη δεύτερη εξέταση η Στέλλα γράφει όλο το κείμενο, ξεχνώντας μόνο ένα "le", την απόστροφο και ένα "e" της λέξης "les".
Μπορούμε να υποθέσουμε πως η συνειδητοποίηση εκ μέρους της της φύσης του γραπτού λόγου προχώρησε σημαντικά. Όλο το κείμενο λαμβάνεται υπόψη και παρατηρούμε την εμφάνιση των πρώτων ομάδων γραμμάτων με τα "on" του "son" και του "mon", το "se" του "silencieusement", τα "il", "oi" και το "en".
Παρόλα αυτά, η σύγχυση των γραμμάτων στο "oiseaux endormis" μας επιτρέπει να σκεφθούμε πως η Στέλλα λειτουργεί ακόμα με έναν τρόπο κύρια οπτικό.
Και από αυτή την προ-γλωσσική, οπτική φάση, η Στέλλα δεν καταφέρνει να βγει. Πράγματι, κατά την τρίτη εξέταση, οι λέξεις είναι κομμένες ανά γράμμα αλλά λείπουν γράμματα, κομμάτια λέξεων και μια ολόκληρη λέξη.
Αφηρημάδα; Εξάντληση του παιδιού που δεν καταφέρνει να φτάσει στη μεταγλωσσική ανάλυση;
Η ανάλυση της δεύτερης εξέτασης μας επέτρεπε να υποθέτουμε πως η είσοδος στη γλωσσική ανάλυση ήταν μια διαδικασία που είχε ήδη αρχίσει με την εμφάνιση φωνητικών γραμμάτων όπως "on", "en", "oi" και "se". Μπορούμε να πούμε πως η Στέλλα έβαλε την άκρη του ποδιού της στο επίπεδο 2, αλλά δεν μπόρεσε ή δεν έμαθε πώς να μπει μέσα ολόκληρη. Για να το καταφέρει αυτό θάπρεπε να συνειδητοποιήσει τη σταθερότητα του γραψίματος, και θα έπρεπε να προσθέσει τη γνώση της προφορικής γλώσσας στην οπτικογραφική ανάλυση που ήδη πραγματοποιεί.
Σε αυτό το σημείο φαίνεται να βρίσκεται η μεγάλη δυσκολία του μαθητή, στο πώς δηλαδή είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η φωνητική ανάλυση της προφορικής γλώσσας για να μπορέσει να εισαχθεί στη σχέση ανάγνωσης/γραφής.
Η Στέλλα ξεκίνησε αυτή την ανάλυση. Γιατί δεν μπόρεσε να τη συνεχίσει;
Έχουμε εδώ ένα παράδειγμα της αξιολόγησης, στην οποία μας οδηγεί το τεστ της αντιγραφής, και της συγκεκριμένης βοήθειας που προσφέρει στον παιδαγωγό.
Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες, που μπορούν να ξυπνήσουν τη φωνητική συνείδηση της γλώσσας και που επιτρέπουν να πειραματιστούμε την αμοιβαία σχέση μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας, προσφέρουν τη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ξεπεράσει το παιδί το στάδιο του δεύτερου επιπέδου.

Δεύτερη περίπτωση:

Το παράδειγμα που ακολουθεί αναφέ-

ρεται επίσης σε μία μαθήτρια της πρώτης τάξης Β, η οποία κατά τη διάρκεια της πρώτης αξιολόγησης βρισκόταν στο επίπεδο 1 (Παράρτημα 9).
Πράγματι, η *Μαλικά* κόβει ανά γράμμα τη γραφή της, αλλά κυρίως ξεχνάει λέξεις, και ιδιαίτερα το τέλος των προτάσεων.
Πώς είναι δυνατό να ξεπεράσει αυτή την τόσο φτωχή συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου;
Η ανάλυση αναδεικνύει ένα εκπληκτικό άλμα κατά τη διάρκεια της δεύτερης εξέτασης.
Πράγματι, όχι μόνο έχουμε εδώ ένα πλήρες κείμενο, άρα ξεπεράστηκε το επίπεδο 1, αλλά επιπλέον έχουμε μια εμφανέστατη μείωση των διακοπών της γραφής ανά γράμμα, κάτι που σημαίνει πως το παιδί αυτό δεν λειτουργεί πια αποκλειστικά σε οπτικο-γραφικό επίπεδο. Αρχίζει πια να θέτει σε λειτουργία και να χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς ανάλυσης της γραπτής γλώσσας και για να το κάνει αυτό χρησιμοποιεί τη φωνητική ανάλυση της γλώσσας, γεγονός που αντανακλάται στην αντιγραφή της Μαλικά με την εμφάνιση φωνημάτων όπως "ch" ή "on" αλλά επίσης και "mi" ή "ri". Ήδη ο συλλαβισμός έχει ξεκινήσει για τα καλά: "pe", "si", "ar", "len",...
Η Μαλικά βρίσκεται ήδη στο επίπεδο 3 και μπορούμε να υποθέσουμε πως, με την προφορική ανάλυση του γραπτού λόγου που πραγματοποιεί, η Μαλικά καταλαβαίνει το κείμενο, υποθέτει λέξεις και διαβάζει.
Κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου η μετα-γλωσσική της ανάλυση προχώρησε κι άλλο. Έτσι, θα γράψει με μιας τη συντακτική ολότητα "mon chat", και ενώ θα κόψει στα τέσσερα τη λέξη "mistigri" όταν αυτή εμφανίζεται για πρώτη φορά, θα την κόψει μόνο στα δύο όταν αυτή θα εμφανιστεί για δεύτερη φορά, αφού τώρα η Μαλικά στηρίζεται στη συλλαβική δομή της λέξης.
Αντίθετα, η Μαλικά είναι λιγότερο αποτελεσματική όταν χρειάζεται να γράψει τη λέξη "silencieusement": Φαίνεται πως εδώ δεν χρησιμοποιείται η φωνολογική ανάλυση και άρα το παιδί παλινδρομεί σε μια οπτικό-γραφική ανάλυση.
Η Μαλικά εικονογραφεί τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών της πρώτης τάξης που έχουν οικοδομήσει τις βάσεις μάθησης της γραπτής γλώσσας. Ξεκινώντας από το προ-γλωσσικό επίπεδο προχωράει στη μετα-γλωσσική ανάλυση. Φαίνεται πως κατάφερε να θέσει αρκετά γρήγορα σε λειτουργία τη γραφο-φωνητική ανάλυση.

Τρίτη περίπτωση:

Αφορά ένα παιδί της δεύτερης δημοτικού, που δείχνει το πέρασμα στην τρίτη φάση προσέγγισης της ανάγνωσης - φάσης που αντιστοιχεί σε μια επιστροφή στην υπεροχή της οπτικής ανάλυσης και στη διαδικασία αναγνώρισης (Παράρτημα 10).
Εδώ το υποκείμενο λειτουργεί περισσότερο με την αντιγραφή λέξη με λέξη (επίπεδο 4), προχωρώντας προς το πέμπτο επίπεδο της αντιγραφής μιας ολόκληρης φράσης.
Η χρήση των συντακτικών μηχανισμών ανάλυσης σχετίζεται με μια πολύ προχωρημένη γλωσσική συνείδηση.

Παιδαγωγικά Συμπεράσματα

Ο τύπος των πληροφοριών που μας μεταφέρει το τεστ της αντιγραφής επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει καλύτερα προσαρμοσμένες παρεμβάσεις. Ο δάσκαλος, έτσι, θα

αποφύγει να ψάχνει στα τυφλά, να χάνει χρόνο, να εγκαταλείπει τα πιο προχωρημένα παιδιά ή να περνάει δίπλα από το πραγματικό πρόβλημα για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες.
Θα μπορέσει ο δάσκαλος από τη μια να λάβει υπόψη του τις διαπροσωπικές διαφορές από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς κι από την άλλη να παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της χρονιάς με πολύ ειδικό τρόπο, ώστε να ξεπερνιούνται τα εμπόδια εκείνα που δυσκολεύουν την ανάπτυξη της μάθησης της γραπτής γλώσσας.

1. *Διαπροσωπικές διαφορές*

Θα ήταν χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό της πράξης να πραγματοποιήσει μια πρώτη αξιολόγηση στην αρχή της χρονιάς, ώστε να γνωρίσει τις διαπροσωπικές διαφορές, κάτι που θα του επιτρέψει να προσφέρει αποτελεσματική βοήθεια σε κάθε παιδί.
Για να στηρίξουμε αυτή την ανάγκη ας δούμε τώρα την περίπτωση τριών παιδιών της τάξης Β, της πρώτης δημοτικού δηλαδή, κατά τη διάρκεια της πρώτης αξιολόγησης του Δεκεμβρίου (Παράρτημα 11).
- Η *Μαλικά*, όπως το είδαμε πιο πάνω, βρίσκεται στο επίπεδο 1. Η αντιγραφή της δεν είναι ολοκληρωμένη. Με Πιαζετικούς όρους δεν έχει ακόμα φτάσει στη *διατήρηση του κειμένου*.
- Η *Βανέσα* γράφει όλο το κείμενο και κόβει τη γραφή της ανά γράμμα. Βρίσκεται, λοιπόν, στο επίπεδο 2, λειτουργεί οπτικο-γραφικά, κάτι που ο ενήλικος θα μπορούσε να θεωρήσει πολύ επιμελές, αφού δεν υπάρχει ούτε ένα λάθος. Το παιδί αυτό έχει συνειδητοποιήσει πως τα πάντα, ακόμη και οι τελείες, είναι απαραίτητα. Η συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου εκ μέρους της είναι ασφαλώς πιο ανεπτυγμένη.
- Ο *Σαμουέλ* διακόπτει τη γραφή του ανά ομάδες γραμμάτων, χρησιμοποιεί τόσο τη φωνητική όσο και την οπτικογραφική ανάλυση, βρίσκεται λοιπόν στο επίπεδο 3.
Ο Σαμουέλ πράγματι προοδεύει πολύ γρήγορα στη συνέχεια, και κατά τη δεύτερη αξιολόγηση διακόπτει τη γραφή του ανά λέξεις, ενώ στην τρίτη αξιολόγηση ανά συντακτικά σύνολα.
Αυτές οι τρεις περιπτώσεις δείχνουν, με αποσπασματικό βέβαια τρόπο, τη διαφοροποίηση των επιπέδων μάθησης της γραπτής γλώσσας των νέων παιδιών των έξι χρόνων, που βρίσκονται στην αρχή της πρώτης δημοτικού. Το να διαθέτει ο εκπαιδευτικός τέτοιες πληροφορίες για το κάθε παιδί θα μπορούσε να του φανεί εξαιρετικά χρήσιμο.

2. *Περιπτώσεις Στασιμότητας*

Το να εντοπίσουμε από την αρχή της χρονιάς πως ένα παιδί της δευτέρας βρίσκεται στο επίπεδο 3, θα μπορούσε να βοηθήσει στο να αποφύγει το παιδί αυτό να σπαταλήσει όλη τη χρονιά στην προσπάθεια της απόκτησης μιας αποτελεσματικής προφορικής στρατηγικής για να φτάσει στο νόημα του κειμένου (Παράρτημα 12).
Είναι η περίπτωση του *Νουρεντίν*, του οποίου το κείμενο διακόπτεται, κατά την πρώτη αξιολόγηση, κύρια ανά ομάδες γραμμάτων.
Εμφανίζονται μόνο κάποιες μικρές διγράμματες συλλαβές όπως "ar", "si", "oi", "en".
Δεν παρατηρούμε κάποιες αξιόλογες βελτιώσεις κατά τη διάρκεια της δεύτερης αξιολόγησης, όπου έχουμε ταυτόσημη συμπεριφορά, η διακοπή παραμέ-

νει ανά ομάδες γραμμάτων, και μόνο η λέξη "chat" εμφανίζεται.
Κατά τη διάρκεια της τρίτης αξιολόγησης, ο Νουρεντίν εξακολουθεί να κόβει το κείμενό του ανά ομάδες γραμμάτων και μικρές συλλαβές. Ο αριθμός των συλλαβών δεν αυξάνεται, απλά εμφανίζονται δύο νέες μικρές λέξεις από μια φορά, "son" και "mon".
Η συμπεριφορά του Νουρεντίν δείχνει πως δεν χρησιμοποιεί αρκετά τις γλωσσικές του γνώσεις - μεταξύ άλλων τον συλλαβισμό της γλώσσας - ώστε να φτάσει στην έννοια των λέξεων. Μένει κολλημένος σε μια «στενή» οπτικογραφική στρατηγική και μπορούμε να υποθέσουμε πως μια ιδιαίτερη εξάσκηση στην πρακτική της αυτο-γλώσσας θα τον έκανε να ξεπεράσει το στάδιο του επιπέδου 4 από το δεύτερο κιόλας τρίμηνο.

Συμπέρασμα

Η αξιολόγηση με τη βοήθεια του τεστ της ανάγνωσης βρίσκεται γενικά σε συσχετισμό με την αξιολόγηση που πραγματοποιούν οι δάσκαλοι των παιδιών με τους συνήθεις τρόπους. Επιπλέον, όμως, η αξιολόγηση με τη μέθοδο αυτή εμφανίζει την πρόοδο των μαθητών της τάξης και πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τους ψυχογλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι μαθητές.
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κάθε τάξης φανερώνει, επίσης, τα επίπεδα από τα οποία περνούν τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.
Φαίνεται, έτσι, ότι η συνειδητοποίηση της φωνητικής ιδιότητας των γραμμάτων αντιπροσωπεύει μια καθοριστική φάση του δεύτερου επιπέδου, που είναι και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το σύνολο των παιδιών της πρώτης τάξης. Η συνειδητοποίηση αυτή φαίνεται, επίσης, να καθορίζει το πέρασμα στο τρίτο επίπεδο, που χαρακτηρίζει τα παιδιά της δεύτερης χρονιάς, και που ορίζεται από την πιο αποτελεσματική χρήση του προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια της αντιγραφής, αυτού δηλαδή που ονομάζουμε αυτο-γλώσσα.
Φαίνεται πως η σύνδεση των γραφισμάτων με την ομιλούμενη γλώσσα προετοιμάζει την εμφάνιση της αυτογλώσσας. Η έννοια αυτή, που πλησιάζει τη «λεκτική σκέψη», για την οποία μας μίλησε ο Vygotsky, επιτρέπει στο υποκείμενο να χρησιμοποιεί τη σχέση γραπτού-προφορικού, μέσω πειραματισμού, υποθέσεων και προβλέψεων. Η διαδικασία αυτή βοηθά το παιδί στο γράψιμο: Στην αρχή προφέρει τη λέξη που πρέπει να γράψει, για να προχωρήσει στη συνέχεια στην άμεση γραφοφωνητική ανάλυση προφέροντας, συχνά με δυνατή φωνή, τις ομάδες γραμμάτων ή συλλαβών που γράφει.
Όταν το παιδί είναι πιο προχωρημένο, τότε συχνά επαναλαμβάνει τη λέξη που μόλις έγραψε, θά 'λεγε κανείς για να προβλέψει την οικοδόμηση της λέξης που λογικά θα πρέπει να ακολουθεί. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να υποθέσουμε πως η αυτο-γλώσσα βοηθά στη συντακτική ανάλυση (Fijalkow, Liva, 1988).
Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές πλευρές του προτεινόμενου τρόπου αξιολόγησης είναι ασφαλώς η πληροφόρηση που η προτεινόμενη μέθοδος προσφέρει για το καθένα παιδί και πιο συγκεκριμένα για τον βαθμό στον οποίο οικοδομεί τη γραπτή γλώσσα.
Το τεστ της αντιγραφής επιτρέπει στον

εκπαιδευτικό να γνωρίσει τις διαπροσωπικές διαφορές μεταξύ των παιδιών και να προσφέρει μια παιδαγωγική βοήθεια που θα είναι καλύτερα προσαρμοσμένη στις πραγματικές ανάγκες τους. Η αξιολόγηση, όμως, δίνει επίσης στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εντοπίζει τα «μπλοκαρίσματα» των παιδιών που έχουν δυσκολίες, να γνωρίσει ποιοι από τους μεταγλωσσικούς μηχανισμούς ανάλυσης είναι προβληματικοί.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το τεστ της αντιγραφής είναι δυνατό να παράσχει μια αξιολόγηση «γενετικού» τύπου και πως από την άποψη αυτή μας παρέχει διαφορετικής ποιότητας πληροφόρηση από εκείνην που μας παρέχουν οι συνήθεις τρόποι αξιολόγησης που είναι προσανατολισμένοι στις κατακτημένες γνώσεις.

Το τεστ της αντιγραφής προσανατολίζει τον δάσκαλο όχι πια προς το αντικείμενο, αλλά προς το παιδί και πιο συγκεκριμένα προς τις διαδικασίες της μάθησης μάλλον, παρά προς τη μάθηση αυτή καθαυτή. Μας παρέχει, λοιπόν, περισσότερο μια διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης της εκμάθησης της γραφής, επιτρέποντάς μας να γνωρίσουμε σε ποιο σημείο ανάπτυξης βρίσκονται οι μηχανισμοί ανάλυσης, ποιοί από αυτούς χρησιμοποιούνται (οπτικο-γραφικός, φωνολογικός, σημασιολογικός), ποιοί είναι αυτοί που λειτουργούν και ποιοί παραμένουν αχρησιμοποίητοι.

Η παιδαγωγική εργασία είναι δυνατό να βασιστεί στη διάγνωση αυτή, αν και θα πρέπει, επίσης, ο παιδαγωγός να μπορεί να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αυτής, ώστε να επιλέξει εύστοχες παιδαγωγικές εργασίες για το παιδί, όταν αυτό κριθεί αναγκαίο.

Η ευκολία χρήσης της δοκιμασίας του τεστ της αντιγραφής, το γεγονός πως αυτή λειτουργεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τη χρησιμοποιήσει όχο μόνο κατά το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς, αλλά όποτε εκείνος το κρίνει αναγκαίο, ειδικά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). Lire et Raisonner. Toulouse: Privat.

FIJALKOW E. et LIVA A. (1988). Autolangage et Apprentissage de la Langue Ecrite chez les Enfants Sourds et Entendants. *Bulletin d'Audiophonologie. Annales Scientifiques de l'Université de Franche-Comté.* Vol. IV NS, N° 4-5, 433-442.

FIJALKOW J. (1986-1987). Conscience linguistique et Apprentissage de la langue écrite. *Les Dossiers de l'Education:* L'entrée dans l'écrit, n° 11-12.

FIJALKOW J. et LIVA A. (1988). La copie de Texte comme Indicateur de la Langue Ecrite par l'Enfant. *European Journal of Psychology of Education.* Vol III, n° 4, 431-447.

JAFFRE J.P. (1985). Compétence Orthographique et Systèmes d'Ecriture. *Pratiques* n° 46, Juin.

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985) *Vygotsky aujourd'hui,* Delachaux et Niestlé.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

! L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ ch/at/ a/ l/e/ p/o/i/l/ g/(ri)s/./
S/o/n/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/s/t/i/g/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ (grimpe) à / l/'/a/r/b/r/e/ s/i/l/e/n/c/
(ieusemen) t./
ll / a/tt/r/a/p/e/ l/e/s/ o/i/s/ (eaux)*e/n/d/o/r/m/i/s./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Αντιγραφή του μαθητή: Wilfrid

! L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ ch/at/ a/ l/e/ p/o/i/l/ g/(ri)s/./
S/o/n/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/s/t/i/g/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ (grimpe) à/ l/'/a/r/b/r/e/ s/i/l/e/n/c/
(ieusemen)t./
ll/ a/tt/r/a/p/e/ l/e/s/ o/i/s/(eaux)* e/n/d/o/r/m/i/s./

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
Κόψιμο της αντιγραφής ανά γράμμα	66
Κόψιμο < ανά γράμμα	0
Κόψιμο ανά ομάδες γραμμάτων	3
Κόψιμο ανά συλλαβή	1
Κόψιμο > ανά συλλαβή	0
Λέξεις αντιγραμμένες χωρίς κόψιμο	3
Λέξεις αντιγραμμένες αργότερα	0
Κόψιμο σύμφωνα με τις συντακτικές ομάδες των λέξεων	1
Κόψιμο σύμφωνα με άλλες ομάδες λέξεων	0
Παραληφθέντα γράμματα	14
Παραληφθείσες λέξεις	1
Λέξεις που δεν χωρίστηκαν σωστά	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

! L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ ch/at/ a/ l/e/ p/o/i/l/ g/(ri)s/./
S/o/n/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/s/t/i/g/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ (grimpe) à / l/'/a/r/b/r/e/ s/i/l/e/n/c/
(ieusemen) t./
Il / a/tt/r/a/p/e/ l/e/s/ o/i/s/ (eaux)*e/n/d/o/r/m/i/s./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

?L/e/ ch/a/t/
M/o/n/ ch/a/t/ a/ le/ p/o/i/l/ g/r/is/./
So/n/ n/o/m/ e/s/t/ M:i/s/t/i/g/r/i./
M/is/t/i/g/ri/ g/r/im/p/e/ à/ l/(') a/r/b/r/e/
s/il/enci/eus/e/m/e/m/e/n/t/./
Il/ a/tt/ra/p/e/ l/es/ o/i/s/e/a/u/x/ e/n/d/o/r/m/i/s./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

le chat
Mo/n/ chat/ a/ le/ poil/ gri/(s.)
Son/ mo/m/ est/ M/is/ti/g/ri/(.)
Mi/st/i/gri/ g/ri/m/pe/ à/ l/'/a/r/br/e/ si/len/ci/eu/se/m/ent/./
Il/ att/r/a/pe/ les/ oi/se/au/x/ en/d/or/mi/s./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

le /chat/
Mon/ chat/ a le/ poi/l/ gri/s./
Son/ nom/ est/ Misti/gri/./
Mistigri/ gri(m)pe/ à/ l/'arbre/ si/len/ci/eu/se/m/ent/./
il/ at(t)rape/ les/ oiseau/x/ endormi/s./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Le/chat/
Mon/ chat a / le poil gris/./
Son nom est Mistigris.
Mis/ti/gris/ grimpe/ à l'arbre/ si/lencieusement/.
Il attrape les oise/aux/ endormis./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Stella: 1η εξέταση - Επίπεδο 1

L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ (a le poil gris.)
S/o/n/ n/o/m/ (est Mistigri.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ g/r/(impe à l'arbre silensieusement.)
I/l/ a/t/t/r/(a)p/e/ l/e/s/ o/i/s/e/(a)u/x/ e/n/d/o/r/m/i/s/./

Stella: 2η εξέταση - Επίπεδο 1

!L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ a/ (le) p/o/l/l/ g/r/i/s/(.)
S/on/ n/om/ e/s/t/ M/i/s/t/i/g/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ g/r/i/m/p/e/ à/ l/(')a/r/b/r/e/
s/i/l/e/n/c/e/u/se/me/nt/./
Il/ a/tt/ra/p/e/ l/(e)s/ oi/se/u/u/x/ en/b/o/r/m/i/s./

Stella: 3η εξέταση - Επίπεδο 1

!L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ a/ l/e/ p/o/l/l/ g/r/i/s./
S/o/n/ n/o/m/ e/st/ m/i/t/i/g/ri/./
M/i/s/t/i/(g)r/i/ (grimpe) à/ l'/ a/r/b/r/e/
(sil)e/n/c/i/e/u/s/e/(ment.)
I/l/ a/tt/r/a/p/e/ l/e/s/ o/i/se/a/u/x/ e/n/d/o/(rmis.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

Malika: 1η εξέταση - Επίπεδο 1

!L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ a/l/e/ (poil) g/r/i/s/(.)
S/on/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/st/ig/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ (grimpe) a/ l/('arbre silencieusement.)
Il/ (attrape) l/e/s/ o/i/se/a/u/x/ (endormis.)

Malika: 2η εξέταση - Επίπεδο 3

Le/ ch/at/
M/on/ chat/ a le/ poil/ g/ril/ (.)
Son/ no/m/ es/t Mi/ st/i/ri/(.)
M/ist/ig/ri/ g/rim/pe/ à/ l(') ar/br/e/ si/ len/ci/eu/se/me/nt/./
Il/ a/ tt/ra/pe/ les/ oi/s(e)a/u/x/ en/d/o/rmi/s/./

Malika: 3η εξέταση - Επίπεδο 4

! le cha/t/
Mon chat/ a le/ poi/l/ gr/is/(.)
Son/ nom/ est/ M/is/t/i/gr/ i/(.)
Mis/tigri/ grim/pe/ à/ l(') ar/br/e/ si/le/nci/eu/s/eme/nt/(.)
Il/ att/ra/pe/ les /o/is/eau/x/ endo/rmis/./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

Franck: 1η εξέταση - Επίπεδο 4

Le chat/
Mon / chat/ a/ le/ poil/ gris/./
Son n/om/ est M/i/st/i/gri./
Mis/t/i/gri/ g/ri/m/pe/ à/ l(')ar/bre/ si/le/nci/eus/e/ment/./
Il /a/tt/r/a/pe/ les / oiseau/x/ en/dor/mis./

Franck: 2η εξέταση - Επίπεδο 4

Le/chat/
Mon/chat/ a/ le/ poil/ gri/s/./
Son/ nom/ est/ Mistigris./
Mistigris/ g/nmp/e/ à/ l'arbre/ silenc/i/eu/se/ment./
Il/ a/ttrape/ les ois/eau/x/ en/dormis./

Franck: 3η εξέταση - Επίπεδο 5

Le/chat/
Mon/ chat a/ le poil gris/./
Son nom est Mistigris./
Mis/ti/gris/ grimpe/ à l'arbre/ si/ lencieusement/./
Il attrape les oise/aux/ endormis./

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

MALIKA

!L/e/ c/h/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ a/ l/e/ (poil) g/r/i/s/(.)
S/on/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/st/i/g/r/i/(.)
M/i/s/t/i/g/r/i/ (grimpe) a/ l/('arbre silencieusement.)
Il/ (attrape) l/e/s/ o/i/se/a/u/x/ (endormis.)

VANESSA

! le / ch/a/t/
M/o/n/ c/h/a/t/ a/ le/ p/o/i/l/ g/r/i/s/./
S/o/n/ n/o/m/ e/s/t/ M/i/s/t/i/g/r/i/./
M/i/s/t/i/g/r/i/ g/r/i/m/p/e/ à/ l'/ a/r/b/r/e/ s/i/l/e/n/c/
i/e/u/s/e/m/e/n/t/./
I/l/ a/t/t/r/a/p/e/ l/e/s/ o/i/s/e/a/u/x/ e/n/d/o/r/m/i/s/./

SAMUEL

!L/e/ (c)h/a/t/
Mon / c/h/a/t/ a/ le/ poi/l/ g/ri/s/(.)
So/n/ no/m/ est/ Mist/i/ai/./
Mis/t/i/gri/ gr/i/m/pe/ à/ l'/arb/r/e/ s/il/en/ci/e/us/em/t/(.)
I/l/ a/t/t/ra/p/e/ l/es/ o/i/s/e/a/u/x/ en/d/o/r/mi/s/(.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

Nourdine: 1η εξέταση - Επίπεδο 3

!Le /ch/a/t/
M/o/n/ ch/at/ a/ le/ p/o/i/l/ gr/i/s./
S/on/ n/om/ est/ M/is/ti/gr/i/./
M/i/s/t/i/g/ri/ g/ri/m/p/e/ à/ l'/ ar/b/r/e/
si/le/n/ci/eu/s/e/m/en/t./
Il /at/t/r/a/p/e/ les/ oi/s/ea/u/x/ en/d/or/m/is/./

Nourdine: 2η εξέταση - Επίπεδο 3

! Le /ch/at/
Ma/n chat/ a le /p/oi/l/ g/ris/./
So/n/ mon/ est/ M/ist/i/gr/i/./
Mist/ig/ r/i/ gr/im/pe/ à/ l'/ ar/br/e/
si/le/n/ci/eu/s/e/m/e/nt/./
Il/ a/tt/ra/p/e/ les/ oi/se/au/x/ en/d/or/m/is/

Nourdine: 3η εξέταση - Επίπεδο 3

! le / ch/at/
Mo/n/ chat/ a/ le/ p/oil/ g/ris/(.)
Son/ nom/ est/ Mi/st/i/gr/i/(.)
M/i/st/igri/ gr/im/p/e/ a/ l'/ ar/b/r/e/
si/le/n/c/ie/u/se/m/en/t./
il/ att/ra/pe/ les/ oi/se/au/x/ en/d/or/m/is/./

Jean-Pierre Jaffré

Διδακτικές και ψυχογλωσσικές πλευρές στην ανακάλυψη της γραφής

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούν τη γραφή και χρησιμοποιούνται σήμερα στη Γαλλία χαρακτηρίζονται από μια διδακτική προσέγγιση που επικεντρώνεται στο προϊόν της γραφής. Όλες οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών τείνουν να οδηγήσουν τους μαθητές τους να παράγουν δομημένα κείμενα. Και η άμεση αναπαραγωγή προσφερομένων υποδειγμάτων παραμένει η πιο σίγουρη μέθοδος για την επιτυχία του σκοπού αυτού.

Εξυπακούεται ότι οι δραστηριότητες γραφής των πολύ νέων παιδιών στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής είτε είναι πολύ περιορισμένες, είτε πολύ στερεότυπες.

Αυτό το φαινόμενο καθορίζεται άμεσα από την ισχύουσα παιδαγωγική προσέγγιση, ειδικά σε ό,τι αφορά την ανάγνωση: Αφού προσδοκούμε από το παιδί να αναπαράγει «κανονικά» κείμενα, πρέπει ταυτοχρόνως να περιμένουμε να γίνει αυτό επιτρεπτό από την ηλικία του παιδιού ή από την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να περιμένουμε, ώστε το παιδί «να μπορεί» να αρχίσει να γράφει.

Έτσι εξηγείται, χωρίς αμφιβολία, και ο θεσμοθετημένος διαχωρισμός μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού. Η προσδοκία των γονέων δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθεί πριν να φτάσουν τα παιδιά στην ηλικία των έξι ετών, εφόσον αυτό που κυρίαρχα προσδοκούμε είναι ένα επιφανειακό προϊόν γραφής, αναγνωρήσιμο ως τέτοιο και αξιολογήσιμο με κριτήρια που συγκρίνουν το προϊόν γραφής του παιδιού από το πρωτότυπο, με όρους, δηλαδή, διαφοροποίησης από τη νόρμα.

Κατά τη γνώμη μου αυτή η διδακτική που επικεντρώνεται στο επιφανειακό προϊόν, εμπεριέχει εν σπέρματι τη σχετική αποτυχία της, αφού αγνοεί μια ολόκληρη προηγούμενη περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, κατά τη διάρκεια της οποίας η γνωστική διαδικασία της ενσωμάτωσης της γραφής δεν εκδηλώνεται με τη μορφή ενός εύκολα αναγνωρήσιμου προϊόντος.

Φημισμένες εργασίες, όπως αυτές της Emilia Ferreiro και των συνεργατών της (Teberosky A., Gomez M., Palacio κλπ.) ή όπως το σύνολο των αγγλοσαξωνικών εργασιών που αναφέρονται στην έννοια της «literacy», αποδεικνύουν πια ότι οι διανοητικές δραστηριότητες των νέων παιδιών δίνουν απολύτως πρωτότυπα αποτελέσματα, που οι παιδαγωγοί θα πρέπει οπωσδήποτε να μάθουν να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν με τη βοήθεια των κατάλληλων κριτηρίων.

Η αναγκαιότητα της αλλαγής στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενισχύεται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι σε θέση να εντοπίσουν τα παιδιά της τάξης τους που θα παρουσιάσουν «πρόβλημα» από πολύ νωρίς, από το προπαρασκευαστικό ήδη τμήμα. Η εντύπωση αυτή αποκαλύπτει πως στην ηλικία

των 6 ή 7 ετών, ήδη πολλά έχουν κριθεί.
Είναι βέβαια δυνατό, παρόλα αυτά, από τη μια να είμαστε πεισμένοι για την αναγκαιότητα μιας καινούριας διδακτικής προσέγγισης και από την άλλη να αμφιβάλουμε ακόμα ως προς τη συγκεκριμένη μορφή που θά 'πρεπε νά 'χει αυτή, μιας και μόλις αρχίζουμε να γνωρίζουμε τη φύση των παιδικών ικανοτήτων και στρατηγικών μάθησης.
Για να συμβάλουμε στον γενικό προβληματισμό πραγματοποιήσαμε μια έρευνα, στην οποία προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε ψυχογλωσσικούς και διδακτικούς στόχους.
Στόχος της έρευνας αυτής είναι να προχωρήσει στην κατανόηση των γνωστικών φαινομένων που εμπλέκονται στον τομέα της γραφής. Ταυτόχρονα προσπαθήσαμε να βρούμε τις κατάλληλες διδακτικές φόρμες που να μας επιτρέπουν να επιτύχουμε τη μέγιστη απόδοση των παιδιών σε σχέση με τις ικανότητες που παρουσιάζουν σε κάθε φάση της ανάπτυξής τους.
Αυτή η έρευνα θέλει να είναι κυρίως διερευνητική και εμπειρική, αν και τα αποτελέσματά της δεν αποκλείουν τη χρησιμοποίησή της, ώστε να εξάγουμε κάποια αξιόπιστα διδάγματα, από το ένα μέρος, για τη γενική αντίληψη της μάθησης,και από το άλλο, για τη γνώση των στρατηγικών που το παιδί χρησιμοποιεί όταν αντιμετωπίζει την επίλυση των προβλημάτων που του θέτει το αντικείμενο της γραφής.

Μια Διδακτική Προσέγγιση

Η παρατήρηση των νέων παιδιών δείχνει πως η γλωσσική εκμάθηση γίνεται κυρίως δια μέσου της δράσης. Η σημασία του γεγονότος αυτού, που το θεωρούμε ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της κατανόησης της μάθησης, επιβεβαιώνεται όταν ασχολούμαστε με παιδιά, των οποίων η ηλικία δεν επιτρέπει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που, ειδικά στη Γαλλία, ευνοεί την προκαταβολική και ρητή ανάλυση των στοιχείων της γλωσσικής ενότητας.
Όταν ασχολούμαστε με παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούμε να αγνοήσουμε πρακτικές που αναφέρονται στην ομιλία. Για τον λόγο αυτό, στην εργασία μας ευνοήσαμε καταστάσεις αποδοχής (ανάγνωση) και παραγωγής (γραφή) μηνυμάτων με κοινωνικό χαρακτήρα, μηνυμάτων δηλαδή που στοχεύουν να εγκαταστήσουν επικοινωνία που να είναι πραγματική και ταυτόχρονα σύμφωνη με το χρησιμοποιούμενο μέσο.
Σε ό,τι αφορά την παραγωγή γραφής μια τέτοια μορφή επικοινωνίας σημαίνει πως γράφουμε σε έναν όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένο παραλήπτη, που να είναι απών τη στιγμή της παραγωγής του γραπτού μηνύματος, και στον οποίο να έχουμε κάτι να πούμε.
Αν τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν από την πιο μ ικρή ηλικία και χρησιμοποιούν για τον σκοπό αυτό προσωπικές και εξειδικευμένες στρατηγικές, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξάγουμε από τις στρατηγικές αυτές κάποια έτοιμα σχήματα, κάποιες «συνταγές» όπως λέμε, μιας που οι δραστηριότητες μάθησης εμπεριέχουν πάντοτε ένα αυτοσχεδιαστικό, απρόσμενο, δημιουργικό τμήμα.
Ένα δεύτερο λοιπόν στοιχείο της μάθησης είναι το να δώσουμε τον λόγο σε αυτούς που μαθαίνουν, με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατό να εξωτερικευθούν οι χρησιμοποιούμενες από το παιδί στρατηγικές και οι ικανότητες

που οι στρατηγικές αυτές συνεπάγονται. Έτσι θα διευκολυνθεί η παρέμβαση εξωτερικής βοήθειας, ιδιαίτερα μάλιστα η βοήθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Ασφαλώς, για να κινηθούμε σε μια τέτοια διδακτική «λογική», η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να περιορίζεται από έναν κανόνα του παιχνιδιού που αγνοεί το παιδί (αναλυτικό πρόγραμμα, πρόοδοι κ.λπ.), αλλά θα πρέπει, αντίθετα, να προσαρμόζεται στη φύση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των ελλείψεων των συγκεκριμένων παιδιών στα οποία αναφέρεται.

Στην πορεία που προτείνουμε, λοιπόν, το πρώτο πράγμα που κάνει ο εκπαιδευτικός είναι ένα είδος διάγνωσης. Για να μάθει το παιδί δεν ξεκινά από το μηδέν, αλλά χρησιμοποιεί τις ήδη εσωτερικευμένες του γνώσεις. Το να παριστάνουμε ότι οι γνώσεις αυτές είναι ανύπαρκτες είναι άχρηστο. Προτιμότερο είναι, αντιθέτως, να τις αναγνωρίσουμε, ούτως ώστε να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε τους όρους της εξέλιξης η του μετασχηματισμού τους, για παράδειγμα θέτοντάς τις σε δοκιμασία.

Από τη διδακτική εκείνη που επιζητά να διδάξει κάποιες γνώσεις που έχουν προκαθοριστεί από ενήλικες, επιλέγουμε τη διδακτική που επιτρέπει στα παιδιά να παράγουν γραπτό λόγο, στον οποίο να εμφανίζονται οι όποιες γνώσεις τους. Οι ενήλικες είναι έτσι σε θέση να μάθουν πώς τα παιδιά επιχειρούν να ξεπεράσουν εκείνη ή την άλλη δυσκολία.

Η διάγνωση αυτή μας επιτρέπει γενικά να διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που μαθαίνουν δε χρησιμοποιούν μια προσθετική προσέγγιση, αλλά λειτουργούν μάλλον με διαδοχικά άλματα: Ένα παιδί που μαθαίνει να γράφει δεν συγκρατεί κομμάτια της νόρμας, αλλά περνάει από ένα περισσότερο ή λιγότερο πολύπλοκο σύστημα σε ένα άλλο πολύπλοκο σύστημα, παρόμοιο ή ριζικά διαφορετικό από το προηγούμενο. Οι γνώσεις γραφής των παιδιών εξελίσσονται λοιπόν ασταμάτητα και καθορίζονται από τις διαρκείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός γραπτού, των κανόνων του, των τάσεών του, των αρχών του και όσων από αυτά ένα παιδί αντιλαμβάνεται.

Θα μπορούσαμε, ακόμα, να φανταστούμε πως τα νεαρά παιδιά λειτουργούν αποκλειστικά μέσω ενός «καταλόγου», επαναχρησιμοποιώντας δηλαδή με συνολικό τρόπο τα γραφήματα των λέξεων που έμαθαν ήδη. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι πως τα παιδιά, από πολύ μικρά, είναι ικανά να καταστρώνουν συστήματα, μέσα στα οποία οι γνώσεις τους αναλύονται με γλωσσολογικό τρόπο, πράγμα που στη συνέχεια τους επιτρέπει, με τη χρήση εξαιρετικά πολύπλοκων μηχανισμών, να ανακαλύψουν τον τρόπο γραφής λέξεων που δε γνωρίζουν παρά μόνο προφορικά. Βλέπουμε λοιπόν ότι η μάθηση απαιτεί ένα πνεύμα ανακάλυψης και αποδοχής της δυνατότητας του λάθους.

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε συνίσταται στο να επιτρέψουμε στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το αντικείμενο που πρέπει να μάθουν, στην περίπτωσή μας να γράψουν, για να μάθουν να γράφουν, ακόμη και κατά τη διάρκεια μιας ηλικίας, κατά την οποία η παιδαγωγική παράδοση ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δεν ξέρουν ακόμη να γράφουν.

Τέτοιες γνωστικές καταστάσεις, επειδή

ακριβώς είναι διδακτικές, εμπεριέχουν αναγκαστικά και μια μεταγενέστερη φάση ανάλυσης, κατά τη διάρκεια της οποίας η πρωταρχική παραγωγή του προϊόντος αναλύεται με μεγάλη προσοχή. Όπως είπαμε, οι καταστάσεις παραγωγής γραφής εμπεριέχουν τους ιδιαίτερούς τους επικοινωνιακούς στόχους, αλλά έχουν ταυτόχρονα και έναν παραδειγματικό χαρακτήρα, αφού κατά τη διάρκεια της επαναληπτικής τους ανάγνωσης και της αντιγραφής τους φιλοδοξούμε ταυτόχρονα να αντλήσουμε διδάγματα που να είναι δυνατό να γενικευθούν και να μεταφερθούν σε άλλες πρωτότυπες παραγωγές προϊόντων γραφής.
Σκοπός της προσέγγισής μας δεν είναι να φτάσουμε άμεσα και χρησιμοποιώντας «κάθε μέσο» στην παραγωγή ενός κανονικού γραπτού προϊόντος. Δεν ζητάμε να πετύχουμε «εμφανείς», αλλά πραγματικές, σταθερές και επαναχρησιμοποιήσιμες γνώσεις. Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος απαιτείται υπομονή, αλλά κυρίως απαιτείται να αποδεχθούμε να εργαστούμε σε τομείς που ξεφεύγουν από την αμεσότητα του επιφανειακού προϊόντος γραφής.
Ιδιαίτερα σημαντική είναι η γνώση των διαδικασιών, της τεχνογνωσίας που επιτρέπει στα παιδιά, βοηθούμενα ασφαλώς πάντα από τον εκπαιδευτικό (αφού εξακολουθούμε να βρισκόμαστε σε μια διδακτική διαδικασία), να προσφεύγουν σε εξωτερικές πηγές γνώσεις που χρησιμοποιούνται σε περίπτωση ανάγκης. Αυτές οι εξωτερικές πηγές λειτουργούν υποδειγματικά για τις εσωτερικές πηγές γνώσης ή, με άλλα λόγια, για τις γνώσεις που κάθε άτομο θα πρέπει να κατέχει αν επιθυμεί να λύσει με οικονομικό τρόπο διάφορα προβλήματα που συναντά.

Οι εξωτερικές πηγές (αφίσες, φάκελοι υλικού, λεξικά κλπ.) ακριβώς επειδή προσφέρουν την αντιστοίχιση του γραφήματος με μια οπτική μορφή είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την ανάπτυξη οπτικών στρατηγικών που είναι εντελώς απαραίτητες για τη μάθηση της γραφής.
Θεωρώντας πως η απλή παράθεση τέτοιων πηγών δεν θα επαρκούσε, προσθέσαμε σ' αυτήν και την κατάταξη των εξωτερικών πηγών μέσω ευρετηρίων, χάρη στην οποία οι πηγές οργανώνονται με ρητό τρόπο, ανοίγοντας ταυτόχρονα το δρόμο στο μετα-γλωσσικό προβληματισμό, που με τη σειρά του είναι απαραίτητος στην οικοδόμηση γνώσεων γραφής.
Οι αναλυτικές πλευρές της προσέγγισής μας μπόρεσαν να επιτευχθούν μέσω της χρήσης της επανανάγνωσης και αντιγραφής των προϊόντων γραφής, μέσω δηλαδή μιας εκ των υστέρων αξιολόγησης του προϊόντος σύμφωνα με κοινωνικά ή σημασιολογικά κριτήρια, όπου οι μορφές των γραφημάτων δεν θεωρούνταν σημαντικές.
Αυτά τα προϊόντα γραφής επιτρέπουν ταυτόχρονα την επίτευξη τόσο άμεσων στόχων (να γράψουμε στον σταθμάρχη για να του ζητήσουμε να μας επιτρέψει να επισκεφθούμε τον σιδηροδρομικό σταθμό), όσο και μεσο- ή μακρο- πρόθεσμων στόχων: Αυτά που μάθαμε κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, και που συγκεκριμενοποιήθηκαν μέσω της συγκεκριμένης αρχειοθέτησης, είναι δυνατό να βοηθήσουν στην πραγματοποίηση άλλων εργασιών που είναι συμβατές με την πρώτη.

Μια Επιστημονική Μέθοδος Παρατατήρησης;

Οι βασικές αρχές της προσέγγισής μας

επιτρέπουν την εξαιρετική δραστηριοποίηση των παιδιών. Η τάξη γίνεται ταυτόχρονα ο προνομιακός χώρος τόσο των παιδικών γνώσεων, όσο και των στρατηγικών που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να πετύχουν στην παραγωγή και στον προβληματισμό που τους θέτει ως στόχους το σχολείο. Η επιστημονική παρατήρηση, την οποία θέλουμε να πετύχουμε, διξάγεται έτσι σε ένα περιβάλλον που είναι μεν πολύπλοκο και δύσκολα ελεγχόμενο, αλλά που παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά του «φυσικού» περιβάλλοντος. Βρισκόμαστε έτσι μακριά από εκείνην την πειραματική κατάσταση στην οποία προσπαθούμε, ανεπιτυχώς συνήθως, να ελέγξουμε όλες τις μεταβλητές ενός προβλήματος, παραδεχόμενοι πως ο έλεγχος αυτός προσδίδει στην έρευνά μας έναν τεχνητό χαρακτήρα. Σε τέτοιου είδους «νατουραλιστικές» παρατηρήσεις, όπως αυτή στην οποία προστρέξαμε, διαθέτουμε ασφαλώς πολλαπλά τεχνικά μέσα. Χρειάζεται να γνωρίζουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος (καθημερινές συνήθεις, εκπαιδευτικές συνήθειες, σχολικούς ρυθμούς κλπ.), κάτι που είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων των κυρίων παραγόντων της σχολικής ζωής (γονέων και εκπαιδευτικών). Στη συνέχεια, χρησιμοποιούμε όλα τα μέσα που μας επιτρέπουν να αποκτήσουμε πληροφόρηση για τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά, για τα προϊόντα που παράγουν. Για τα τελευταία χρησιμοποιούμε τη γλωσσική ανάλυση του «σώματος» των προϊόντων αυτών, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες στις οποίες τα προϊόντα αυτά παρήχθησαν.

Η συγκριτική μελέτη των προϊόντων, που παρήχθησαν από διαφορετικές ηλικίες ή σε διαφορετικές συνθήκες, μας επιτρέπει να καθορίσουμε τους άξονες που ακολουθεί η εξέλιξη των κειμένων των παιδιών (έτσι, για παράδειγμα, τα ομόφωνα, ενώ γράφονται στην αρχή με το ίδιο γράφημα, διαφοροποιούνται στη συνέχεια). Σε ό,τι αφορά την ορθογραφία, η ίδια ανάλυση αποκαλύπτει τις διαδικασίες που ακολουθούν τα παιδιά και τους τρόπους ανάλυσης που εφαρμόζουν, ώστε να πετύχουν να γράψουν ορθά μια λέξη.

Η καταγραφή των υπολοίπων καταστάσεων παραγωγής (αντιγραφής), η ηχογράφηση των λεκτικών ανταλλαγών, των συζητήσεων κλπ., μας επιτρέπει να συμπληρώσουμε την πληροφόρησή μας, εντοπίζοντας συμπεριφορές (μουτζούρες, αντιγραφή από συμμαθητές, δεύτερη γραφή του προϊόντος κλπ.) και διαλόγους (μονόλογοι, διάλογοι μεταξύ παιδιών ή μεταξύ παιδιών και ενηλίκου κλπ.) που υπονοεί η εμφάνιση των προϊόντων γραφής.

Μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα, κυρίως διότι χρειάζεται χρονική διάρκεια (π.χ. ένα σχολικό έτος). Χρειάζεται, ακόμη, να διαθέτουμε σημαντική τεχνική και ανθρώπινη υποδομή. Τέτοιου είδους έρευνα απαιτεί σημαντική επένδυση σε χρόνο και χρήμα, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι συμβαίνει στην κλασική, πειραματική έρευνα. Συναντάμε επιπλέον και μια σειρά από περιορισμούς για καθεμία από τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών, όπως την ενδεχόμενη μεγάλη πολυπλοκότητα του δικτύου ανταλλαγών ενός διαλόγου, τη μικρή αντιπροσωπευτικότητα των μεταγλωσσικών λόγων κ.ά.

Το βασικό πρόβλημα παραμένει να είναι αυτό του ελέγχου των σύνθετων δεδομένων μιας «νατουραλιστικής» κατάστασης, απ' όπου σίγουρα δεν αντιλαμβανόμαστε παρά τις πιο κραιγαλέες εκδηλώσεις. Στον τομέα αυτόν, της συλλογής δηλαδή πληροφοριών, της αντιπροσωπευτικότητας αυτών των πληροφοριών, της δυνατότητας συλλογής τους κλπ., ασφαλώς πολλοί πρόοδοι μένει να γίνουν.

Μερικά Συμπεράσματα...

Η μακρά παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος επιτρέπει την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, από τα οποία θα θέλαμε εδώ να αναφέρουμε τα πιο σημαντικά, υπογραμμίζοντας τον βαθμό στον οποίο είναι δυνατό να διαφέρουν αυτά από τις βασικές αρχές της παραδοσιακής παιδαγωγικής της ορθογραφίας. Τα συμπεράσματα που αναφέρουμε εδώ προέρχονται από την ανάλυση μιας σειράς διδακτικών ενοτήτων που καλύπτουν την τελευταία χρονιά του νηπιαγωγείου (5 ως 6 χρόνων) και το σύνολο του δημοτικού σχολείου (6 ως 11 χρόνων). Επιμένουμε κυρίως στα συμπεράσματα που αφορούν τη γνώση και τη διαχείρισή της.

Αυτό που χαρακτηρίζει τα παιδιά που παρατηρήσαμε, συμπεριλαμβανομένων - και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό - των πολύ μικρών παιδιών, είναι η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στις γνώσεις των ατόμων. Είναι κοινότυπο πια να αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως κάθε παιδί είναι μια ειδική περίπτωση, γεγονός που, σε μια πρώτη τουλάχιστο φάση, επιβεβαιώνεται σε τέτοιο βαθμό που να προκαλεί ίλιγγο στους παιδαγωγούς.

Μια πρώτη συστηματοποίηση θα μπορούσε, χωρίς αμφιβολία, να μας επιτρέψει να οδηγηθούμε σε ένα πεπερασμένο σύνολο συνιστωσών, των οποίων η σύνδεση θα ξεκαθάριζε κάπως την εικόνα. Αλλά αυτή είναι μια εργασία που μένει να γίνει. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που φαίνεται να είναι ουτοπικό είναι να πιστεύουμε πως είναι δυνατό να υπάρξει μια διδακτική που να ελέγχει πλήρως το σύστημα των συνιστωσών συτών. Οι εκπαιδευτικοί θα καλούνται πάντα να προχωρήσουν σε δύσκολες διδακτικές επιλογές, στις οποίες θα είναι δυνατό να καθοδηγούνται από αξιόπιστα σημεία αναφοράς.

Από αυτή την άποψη, μπορούμε να κάνουμε την υπόθεση ότι οι παιδικές στρατηγικές καθορίζονται επίσης από τη φύση του εκπαιδευτικού αντικειμένου: Σε ό,τι αφορά την ορθογραφία, η επιφανειακή συλλογή σκόρπιων συμπεριφορών εξηγείται τελικά από έναν πεπερασμένο αριθμό τάσεων, κάτι που δείχνει ότι τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους τις οργανωτικές αρχές της ορθογραφίας.

Η πολλαπλότητα των γνώσεων μας οδηγεί στο να λάβουμε υπόψη τις διαφορετικές γνωστικές αφετηρίες: αντί να επιθυμούμε να κατέχουν τα παιδιά με κάθε τρόπο ταυτόσημες ή συγκρίσιμες γνώσεις, προσπαθούμε μάλλον να παίξουμε με τις διαφορές και τις ατομικότητες. Αυτός ο αναπροσανατολισμός της διδακτικής, προφανώς μας αναγκάζει να οικοδομήσουμε μια διδακτική της ανταλλαγής και του διαλόγου, εντελώς συμβατής, άλλωστε, με την προσέγγιση που περιγράψαμε πιο πάνω, και που βασίζεται ακριβώς στην επιχειρηματολογία για τις διαφορετικές γνωστικές «αφετηρίες» των παιδιών. Όλες οι λύσεις που προτείνουν τα παιδιά μπορεί να μην είναι αποτελε-

σματικές, αλλά κάθε μια αξίζει να δικαιολογείται, έστω και μόνο για να καταφανούν τα όριά της.

Εννοείται πως αυτή η μορφή διδακτικής αντιτίθεται στην προσέγγιση εκείνη που επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του προϊόντος γραφής και που σκοπεύει, για παράδειγμα, στην ταυτόχρονη εκμάθηση και χρήση των ίδιων κανόνων για όλο τον κόσμο.

Αυτό που διαπιστώνουμε είναι πως η υπερβολική επικέντρωση στις φανερές, ορατές γνώσεις, που αξιολογούνται άμεσα μέσω της σύγκρισης με τη νόρμα, δεν είναι η πλέον αποτελεσματική. Αξίζει περισσότερο να εργαζόμαστε με αυτό που, έστω και αν δεν «φαίνεται», μακροπρόθεσμα θα είναι το πιο κρίσιμο, το πιο σημαντικό.

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση των γνώσεων, η τάξη πολύ γρήγορα μετατρέπεται στον χώρο εκείνο, όπου αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «εξωτερικές» γνώσεις, παίζει έναν συμπληρωματικό-αλληλεπιδραστικό ρόλο με αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «εσωτερικές» γνώσεις. Τα παιδιά που μαθαίνουν διαθέτουν εξορισμού ένα δυναμικό απόθεμα γνώσεων που είναι δυνατό να αποδώσει γόνιμες εφαρμογές. Το αποτέλεσμα ασφαλώς δεν είναι ποτέ εγγυημένο, είτε εξαιτίας των ορίων των ίδιων των γνώσεων, είτε εξαιτίας της φύσης του προς μάθηση αντικειμένου (π.χ. στην περίπτωση των εξαιρέσεων).

Οποιαδήποτε, όμως, ορθογραφική απόπειρα που στοχεύει να είναι συμβατή με μια παραδεκτή χρήση οφείλει να αξιολογείται και να ελέγχεται.

Αυτή η κοινωνική γραφή που κυρίως έχει στη ρίζα της κάποια λειτουργία πρόσληψης (για να γράψουμε κάτι πρέπει, μεταξύ άλλων, να έχουμε διαβάσει κάτι), στην τάξη εμφανίζεται με τη μορφή προϊόντων που πρέπει να αναγωριστούν/αποκρυπτογραφηθούν και στη συνέχεια να επαναχρησιμοποιηθούν:

Να αναγωριστούν/αποκρυπτογραφηθούν, πρώτα, αφού όλη η διαδικασία επανανάγνωσης και αντιγραφής στοχεύει ακριβώς στο να καταλήξουμε σε μεταγλωσσικά επαναχρησιμοποιήσιμα γραφήματα.

Να επαναχρησιμοποιηθούν, στη συνέχεια, αφού ο προσανατολισμός στην εκμάθηση ενός καταλόγου γνωστών λέξεων υπολείπεται με συστηματικό τρόπο των πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την παραγωγή γραφής.

Η αναγνώριση και η χρήση τέτοιων προϊόντων οδηγεί τα παιδιά στο να χρησιμοποιήσουν μεταγλωσσικές στρατηγικές. Η συλλογή προϊόντων γραφής οδηγεί στην κατάταξή τους, που με τη σειρά τους καταλήγουν, σιγά-σιγά, στην περιγραφή μιας ομάδας προϊόντων γραφής, υπό μια κοινή ονομασία (λέξη-βεντέτα, κύριο όνομα, κανόνας κλπ.). Πολύ γρήγορα η ένταξη ενός προϊόντος σε μια ομάδα σημαίνει ότι το προϊόν αυτό κατέχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που χαρακτηρίζουν ολόκληρη την ομάδα.

Στην προσέγγισή μας, η ορθογραφία δεν αποτελεί έναν ξεχωριστό τομέα, αλλά είναι τμήμα της γραφής. Η ορθογραφία προέρχεται από τη γραφή, η γραφή υπερβαίνει την ορθογραφία. Η εγκατάσταση ενός κύκλου γραφής/αντιγραφής μας επιτρέπει να την αντιμετωπίσουμε σε αυτές τις διαστάσεις, χωρίς να προσθούμε συνεχώς στην πρώτη γραμμή της διδασκαλίας το τυπικότης μέρος. Αυτό δεν σημαίνει πως ένα παιδί που γράφει μπορεί να αγνοεί την ορθογραφία. Είναι όμως δυνατό

να μην τη θεωρεί ως άμεσο πρόβλημα και να σχολείται με τα πιο σημαντικά, γράφοντας όπως σκέφτεται ή όπως ξέρει, ώστε να προσανατολίζει το κύριο τμήμα των προσπαθειών του σε πιο λειτουργικές πλευρές της γραφής (θέμα, οργάνωση ιδεών κ.λπ).
Αυτή η άνεση που προσφέρεται στο παιδί του επιτρέπει ταυτόχρονα να απελευθερώσει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του, στην ανάληψη κινδύνων και στην τελική παραγωγή ορθογραφίας (χρησιμοποιώντας τις εσωτερικευμένες του γλωσσικές γνώσεις). Η ορθογραφική νόρμα παρεμβαίνει αργότερα και τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει τους εξωτερικούς δρόμους, για τους οποίους μιλήσαμε πιο πάνω, προσφέροντας ασφάλεια στα παιδιά.
Η σχολική αποτυχία εν μέρει δημιουργείται από την έλλειψη προσαρμοστικότητας της παιδαγωγικής. Αυτά τα οποία γνωρίζουμε για τους τρόπους κατάκτησης της γνώσης ενισχύουν την ανάγκη μιας ανανέωσης, μιας μεταμόρφωσης. Το στοίχημα της ανάδειξης του δυναμικού ρόλου του παιδιού ως παράγοντα της διαδικασίας της μάθησης, ενώ αντιστοιχεί περισσότερο με το σημερινό επίπεδο των γνώσεών μας, ταυτόχρονα παρουσιάζει πολλά δυσεπίλυτα προβλήματα σε ό,τι αφορά την ακριβή φύση των χρησιμοποιούμενων στη διαδικασία της μάθησης ικανοτήτων και λειτουργιών.

Φαίνεται, λοιπόν, πως είναι εντελώς λογικό να φανταστούμε μια μορφή ψυχογλωσσικής έρευνας που να επικεντρώνεται στη γνωστική δραστηριότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια της μάθησης. Η μέθοδος έρευνας σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να προσαρμοστεί στις πραγματικές συνθήκες μάθησης και να παρατηρήσει τα παιδιά μέσα στην τάξη.
Μια τέτοια οπτική προτείναμε εδώ, συνειδητοποιώντας απόλυτα ότι ο ρόλος του παιδαγωγού - η του ερευνητή της παιδαγωγικής - είναι διαφορετικός από εκείνον του ψυχογλωσσολόγου. Στον τομέα της ορθογραφίας, για παράδειγμα, ο ψυχογλωσσολόγος ασχολείται, πρώτα απ' όλα, με την περιγραφή των ικανοτήτων και των στρατηγικών εκ μέρους των παιδιών και όχι με τη χρήση των τεχνικών ή των δραστηριοτήτων που στοχεύουν να βελτιώσουν ακριβώς τις ικανότητες και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Από την άλλη, δεν είναι λιγότερο αληθινό πως μια αξιόπιστη περιγραφή των ικανοτήτων και των στρατηγικών δεν μπορεί να αγνοήσει τα διδακτικά μέσα που τις συνοδεύουν. Αν στην έρευνά μας δώσαμε τόσο μεγάλη σημασία στη διδακτική προσέγγιση, αυτό συνέβη διότι είναι εξακριβωμένο πως οι γνώσεις ενός παιδιού συνδέονται στενά με το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο οι γνώσεις αυτές γεννιούνται ή μετασχηματίζονται.

Jean-Marie Besse

Η παραγωγή γραπτών των μικρών παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο

Οι επαφές του παιδιού με τη γραπτή γλώσσα - πριν αναλάβει το σχολείο τη συστηματική διδασκαλία της - είναι, εδώ και μερικά χρόνια, αντικείμενο ειδικών σπουδών. Ανάμεσά τους θα ξεχωρίσουμε μια κατεύθυνση που στηρίζεται στη γενετική ψυχολογία Πιαζετικής έμπνευσης και η οποία, σε επαφή με προοπτικές που ανέπτυξαν ορισμένοι γλωσσολόγοι επηρεασμένοι ιδιαίτερα από τις θέσεις του Τσόμσκι, επέτρεψε να δημιουργηθεί μια γενετική ψυχογλωσσολογία. Σ' αυτόν τον άξονα, άρχισαν να δίνονται απαντήσεις σε ερωτήσεις, όπως:

- τι γνωρίζει το παιδί για τη γραπτή γλώσσα πριν το σχολείο ξεκινήσει τη διδασκαλία γραφής - ανάγνωσης;
- αυτές οι γνώσεις διαμορφώνονται σύμφωνα με μια διαδοχή, μια διατεταγμένη σειρά από δομημένα βήματα;
- αν διαπιστωθεί αυτή η διαδοχή, μπορεί να βρεθεί ίδια στο σύνολο των υποκειμένων;
- πως φτιάχνονται αυτές οι γνώσεις;
- ποιά είναι η επίδραση των προπαρασκευαστικών για την ανάγνωση δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται πριν το δημοτικό;
- ποιός είναι ο ρόλος των ανταλλαγών ανάμεσα στα παιδιά γι' αυτή την πρόοδο των γνώσεων;
- τι μπορεί να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει τον αλφαβητικό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας;
- πώς μπορεί το σχολείο να παρέμβει σ' αυτή την προσωπική για το παιδί εργασία;

Η έμφαση, που δίνεται στη γνωστική δραστηριότητα του παιδιού όταν αυτό βρίσκεται αντιμέτωπο με τη γραπτή γλώσσα, συνοδεύεται από μια αναθεώρηση της γραπτής γλώσσας από τους γλωσσολόγους που ενδιαφέρονται για τις παιδαγωγικές εφαρμογές και οι οποίοι ερωτώνται από τους ψυχολόγους: η γραπτή γλώσσα δεν είναι πια μια γνώση για οικειοποίηση ανάμεσα σε άλλες ισοδύναμες, αλλά πρότυπο γνωστικό αντικείμενο, δομημένο με ειδικό τρόπο και παρουσιαζόμενο στο παιδί σαν ένα σύστημα αληθινά πολύπλοκο. Αυτή η διπλή προσφορά, ψυχολογική και γλωσσολογική, νομιμοποιείται έτσι σ' αυτή την ταυτόχρονη θεώρηση του υποκειμένου της γνώσης και του αντικειμένου προς γνώσιν που επιχειρεί η γενετική ψυχογλωσσολογία. Μερικές εργασίες σ' αυτή την κατεύθυνση είναι πλέον αρκετά γνωστές και εύκολα προσεγγίσιμες, είτε πρόκειται για έρευνες της Αιμιλίας Φερρέϊρο και της ομάδας της (1), του Τζων Ντάουνινγκ (2), του Ζακ Φιζαλκόφ (3) κ.ά. Σε ό,τι μας αφορά, σχετικά με το ζήτημα της οικειοποίησης της γραπτής γαλλικής γλώσσας (για συντομία ΓΓΓ) από παιδιά των περιχώρων της περιοχής της Λυών, τα οποία έχουν υψηλούς δείκτες σχολικής αποτυχίας, έχουμε ξεκινήσει εδώ και αρκετά χρόνια μια ερευνητική εργασία σ' έναν αριθμό τάξεων νηπιαγωγείου (3 ως 6

ετών κατά μέσο όρο) και πρώτης δημοτικού (στιγμή της επίσημης και συστηματικής διδασκαλίας της γραπτής γαλλικής γλώσσας).
Θα θυμηθούμε εδώ κάποια τμήματα αυτών των εργασιών πάνω στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού των παιδιών που ακόμη δεν έχουν πάει σχολείο. Αυτή η μελέτη αποτελεί πράγματι έναν από τους καλύτερους δρόμους για την κατανόηση των διαδικασιών δημιουργίας της γραπτής γλώσσας.

1. ΣΤΟΧΟΣ

Πρόκειται εδώ να αναλύσουμε τις γνωστικές διαδικασίες που εντοπίζονται στην παραγωγή γραπτού παιδιών που εξετάστηκαν πολλές φορές κατά τη διάρκεια της τελευταίας τους χρονιάς στο νηπιαγωγείο.
Για να επιτύχουμε αυτόν τον στόχο, αρχίσαμε να ομαδοποιούμε, στο σύνολο των γραπτών που συλλέχτηκαν κατά τη διάρκεια μιας προηγούμενης έρευνας (4), τις διάφορες συμπεριφορές που παρουσιάστηκαν. Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να τις οργανώσουμε σε σαφή επίπεδα απαντήσεων που μαρτυρούν διαφορετικές εννοιοποιήσεις στη ΓΤΓ. Έπειτα, αναζητήσαμε κατά πόσο αυτά τα επίπεδα μπορούν να θεωρηθούν ως διαδοχικές στιγμές μιας προόδου προς μια εννοιοποίηση διαρθρωμένη γύρω απο την αλφαβητική υπόθεση που κυριαρχεί στο σύστημα της ΓΤΓ, και η οποία οδηγεί το παιδί στο να καταλάβει πως «κάθε γραφικό σημείο αναπαριστά ένα φθόγγο της γλώσσας» (5).
Θα προσπαθήσουμε εδώ να μελετήσουμε γραπτά που πήραμε από παιδιά κατά τη διάρκεια συναντήσεων που τα έθεταν σε διαφορετικές συνθήκες για τη γραφή. Θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις συνθήκες απόδειξης και την πιθανή εξέλιξη των επιπέδων εννοιοποίησης της ΓΤΓ κατά μια περίοδο ορισμένων μηνών που προηγούνται της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

2. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Γι' αυτή την έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με παιδιά του νηπιαγωγείου κατά το τελευταίο έτος του. Αυτά τα παιδιά ανήκουν σε διαφορετικά σχολεία της περιοχής της Λυών. Οι δραστηριότητες των δασκάλων για την ευαισθητοποίηση στη γραφή και την ανάγνωση διαφέρουν από τη μια τάξη στην άλλη. Τα παιδιά παρακολουθήθηκαν σε δυό φάσεις κατά το έτος 1988-1989 γι' αυτή την έρευνα (παρατηρήσεις 1 και 2). Η κοινωνικο-πολιτιστική καταγωγή των παιδιών είναι ποικίλη (εργατική περιοχή, συνοικία με υψηλή πυκνότητα μεταναστών, αγροτικό σχολείο, συνοικία μεσαίων τάξεων).
Η μέση ηλικία είναι πέντε χρόνια και τρεις μήνες για την πρώτη παρατήρηση και πέντε χρόνια και έξι μήνες για τη δεύτερη. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν από εμάς προσωπικά ή από φοιτητές που σπουδάζουν κάτω από την καθοδήγησή μας (ένας πειραματιστής συνοδευόμενος από δύο παρατηρητές).

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 **Παρατήρηση 1**
(Δεκέμβριος - Ιανουάριος)

Συγκρατήσαμε:
- μια κατάσταση αξιολόγησης της ικανότητας του παιδιού να γράφει (κατάσταση 1)
- μια κατάσταση παραγωγής «κοινωνικού» γραπτού (κατάσταση 2)

- μια κατάσταση παραγωγής γραπτού κατά Φερρέϊρο (κατάσταση 3).

Α) *Κατάσταση 1*

Ο πειραματιστής προτείνει στο παιδί, το οποίο συναντά μόνο του, να εργαστεί μαζί του: «Καλημέρα, θα εργαστούμε αν θέλεις μαζί με αυτή την κυρία (τον κύριο) που βρίσκεται μαζί μου για να με βοηθήσει. Με λένε ... εσένα; Η δική μας δουλειά είναι να καταλάβουμε πώς κάνετε πράγματα που δεν έχετε πάντοτε μάθει. Θα σου πω πράγματα και εσύ θα μου πεις αν ό,τι λέω μπορείς να το γράψεις με μολύβι και χαρτί. *Οι φίλοι μου παίζουν εκεί τον "λύκο"*. Αυτό θα μπορούσες να το γράψεις; Γιατί; Θα μπορούσε κανείς να το γράψει; Γιατί;
Στο φως του φεγγαριού, φίλε μου Πιερότε, δάνεισέ μου την πένα σου, να γράψω κάτι.[1]
Εδώ δεν μπορεί κανείς να παίξει.
Δεν υπάρχει παρά ένα, το Ένα.[2]
Μετά από κάθε φράση ακολουθεί διάλογος, όπως μετά την πρώτη φράση.

Στόχοι της κατάστασης 1

- να μελετηθεί τι λέει το παιδί για την ικανότητά του να γράφει (δεδομένης της ηλικίας του, των γνώσεών του, των επαφών του με το σχολείο...)
- να μελετηθεί αν το παιδί εκφράζει μια ιδιομορφία του γραπτού κώδικα σχετικά με τον προφορικό κώδικα (μερικές φράσεις είναι περισσότερο «προφορικές»)[3]
- να αρχίσει τη συνάντηση με το παιδί με μια προφορική επαφή, η οποία προετοιμάζει μια άμεση σχέση, διευκολύνει μια προκαταρκτική επαφή με τον πειραματιστή ενώ ταυτόχρονα προσανατολίζει προοδευτικά προς τις καταστάσεις παραγωγής γραπτού.

Β) *Κατάσταση 2*

Ο πειραματιστής παρουσιάζει στο παιδί ένα πακέτο με ταχυδρομικές κάρτες από τις οποίες ορισμένες περιέχουν κείμενα στα Αγγλικά, τα Γερμανικά ή τα Ιταλικά, του ζητά να τις κοιτάξει και μετά να πει τι είναι, τι μπορεί να κάνει κανείς με αυτές, σε ποιόν μπορεί να τις στείλει, για να πει τι, πώς τις στέλνει κανείς...
Μετά ζητά από το παιδί, δείχνοντας μια-μια τις κάρτες, αν μπορεί κανείς να τις στείλει, σε ποιόν, γιατί;
Ο πειραματιστής ζητά στη συνέχεια από το παιδί να πάρει την κάρτα που προτιμάει και μετά: «σε ποιόν θα μπορούσες να τη στείλεις; Τι θα μπορούσες να του πεις; (Σημειώνει τι λέει το παιδί). Θα μπορούσες να το γράψεις; Μπορείς να το γράψεις σ' αυτό το φύλλο (αναπαράσταση του πίσω μέρους της κάρτας). Θέλεις να δοκιμάσεις; Δεν πειράζει αν δεν έχεις μάθει, προσπάθησε να κάνεις όπως οι μεγάλοι. Με μας, μπορείς να κάνεις σαν να ξέρεις... Όταν γράφεις, θέλεις να το λες και δυνατά;»
Ζητείται από το παιδί να διαβάσει

---

1. Στα Γαλλικά, παιδικό τραγουδάκι. (Σ.τ.Μ.)
2. Στα Γαλλικά, διαφημιστικό σλόγκαν για το πρώτο κανάλι της τηλεόρασης. (Σ.τ.Μ.)
3. Ο συγγραφέας αναφέρεται στην ιδιομορφία της φράσης «Εδώ δεν μπορεί κανείς να παίξει» στα Γαλλικά: Ici, on peut pas jouer είναι προφορικός λόγος. Θα 'πρεπε να γράψει κανείς ici on ne peut pas jouer. (Σ.τ.Μ.)

αυτό που έγραψε, όταν έχει πια τελειώσει, δείχνοντας με το δάχτυλό του πού έχει γράψει τι. Διαλέγουμε μια από τις λέξεις που πρόφερε γράφοντας (ουσιαστικό, άρθρο, ρήμα) και του ζητούμε να πει πού την έχει γράψει. Μετά του δείχνουμε ένα γραπτό και ρωτάμε τι είναι γραμμένο εκεί (ρήμα, άρθρο, ουσιαστικό).
Μετά ρωτάμε: «Αυτό που έγραψες εδώ, θα μπορούσε κανείς να το διαβάσει; Γιατί;». Ξαναπαίρνουμε λοιπόν την κάρτα και προτείνουμε στο παιδί να «διαβάσει» ό,τι υπάρχει στο πίσω μέρος της, αν δεν το έχει ήδη κάνει.

Στόχοι της κατάστασης 2

- να μελετηθεί το τι λέει το παιδί για την κοινωνική επικοινωνία μέσω της γραφής
- να οδηγηθεί το παιδί σε παραγωγή γραπτού.

Γ) *Κατάσταση 3*

Αυτή η κατάσταση πηγάζει κατευθείαν από τις εργασίες της Αιμ. Φερρέϊρο. Έχουμε ήδη θέσει τις ερωτήσεις που συνεπάγεται αυτή η εφαρμογή σε ένα διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο (6), παρ' όλα αυτά ας μας επιτραπεί να αναφερθούμε πάλι.
Ο πειραματισμός που ακολουθήθηκε ήταν ο ακόλουθος
α) μια υπαγόρευση λέξεων ή φράσεων από τον πειραματιστή,
β) το παιδί παράγει γραπτά (παραγωγή γραπτού),
γ) όταν τελειώσει το παιδί με κάθε λέξη ή φράση, καλείται να πει τι έγραψε (προφορικοποίηση),
δ) καλείται, ταυτόχρονα, να δείχνει με το δάχτυλο ό,τι διαβάζει (κίνηση του δαχτύλου)
ε) καλείται, σε κάθε φράση, να πει πού έχει σημειώσει αυτή ή την άλλη λέξη στο γραπτό του ("περιγραφή": υιοθετούμε τον όρο περιγραφή για τον τεχνικό στην προκειμένη περίπτωση όρο "signalement" - Σ.τ.Μ.),
στ) κατόπιν του ζητείται, στις ίδιες φράσεις, να πει τι έγραψε στο κομμάτι του γραπτού του που του δείχνει ο πειραματιστής ("λεξικοποίηση": όπως πιο πάνω για τον όρο "verbalisation" - Σ.τ.Μ.),
ζ) τέλος, το παιδί καλείται να πει τι έγραψε για δύο από τις παραγωγές του: αυτή που αντιστοιχεί στην πρώτη λέξη που του ζητήθηκε και αυτή που σχετίζεται με την πρώτη φράση που του ζήτησαν (τελική λεξικοποίηση).
Η τεχνική της ζήτησης της περιγραφής και της λεξικοποίησης είχε χρησιμοποιηθεί και σε άλλη πειραματική διαδικασία από την Φερρέϊρο (7). Ας τη συγκεκριμενοποιήσουμε λίγο.
Η *περιγραφή*: ζητείται από το παιδί να δείξει, στο γραπτό του, πού έγραψε ένα κομμάτι της φράσης («πες μου πού έγραψες...»).
Η *λεξικοποίηση*: το παιδί πρέπει να πει τι έγραψε, σ' ένα κομμάτι του γραπτού του που του δείχνει ο πειραματιστής («τι έγραψες εκεί;»). Αυτή η τεχνική υποχρεώνει το παιδί να προσέξει περισσότερο στη γραπτή του παραγωγή, να συγκεντρωθεί σ' αυτή περισσότερο από την προφορική του απάντηση. Η συζήτηση γίνεται στο πνεύμα της «κριτικής συζήτησης» κατά Πιαζέ. Αφού ξεκινήσει η συζήτηση, παρουσιάζονται η λέξη ή η φράση, ώστε να επαληθευτεί πως το παιδί τις γνωρίζει, και μετά ο πειραματιστής προτείνει: «Θα 'θελα να μάθω πώς το γράφεις αυτό (λέξη ή φράση), σ' αυτό το φύλλο χαρτί, με στυλό». Μετά τη γραφή, ρωτά το παιδί: «Τώρα, μπορείς να μου πεις

τι έγραψες εκεί, δείχνοντας με το δάχτυλό σου;».
Οι λέξεις που επιλέγονται είναι διαφορετικού μήκους: μονοσύλλαβες και τρισύλλαβες. Πρόκειται πράγματι, και σύμφωνα με τη Φερρέϊρο, για το ερώτημα αν το παιδί, τη στιγμή που παράγει τα γραπτά που του ζητήθηκαν, χρησιμοποιεί την προφορική γλώσσα, ειδικότερα, αν οι ποσοτικές αλλαγές της ηχητικής αλυσίδας είναι «επεξεργάσιμες» ως τέτοιες κατά τη γραπτή παραγωγή. Οι λέξεις ανήκουν στο λεξιλόγιο του παιδιού. Λέμε στο παιδί: «τώρα θα μπορούσες να γράψεις άλλα πράγματα που θα σου ζητήσω;».

ΛΕΞΕΙΣ:

σοκολάτα
αστείος
ψωμί

ΦΡΑΣΕΙΣ:

Εγώ, έχω ψωμί και σοκολάτα
Εδώ, (όνομα παιδιού), δεν τρώνε.

Μετά την πρώτη φράση ρωτάμε: «μπορείς να μου πεις πού σημείωσες "σοκολάτα" και μετά "εγώ";» (περιγραφή).
Μετά: «μπορείς να μου πεις τι έγραψες εκεί;». Δείχνουμε το "και", μετά το "σοκολάτα" (ή το τελευταίο γραπτό κομμάτι) (λεξικοποίηση).
Αν το παιδί κάνει λάθος όταν διαβάζει (λέει άλλο πράγμα απ' αυτό που του ζητείται), του λέμε: «πώς ξέρεις πως είναι αυτό που είναι γραμμένο;».
Στο τέλος, ζητάμε από το παιδί να γράψει πώς λέγεται, «για να ξέρουμε ποιός είναι αυτός που το έγραψε». Στη συνέχεια του ζητάμε να διαβάσει ό,τι έγραψε, δείχνοντας με το δάχτυλό του.
Στο τέλος της συζήτησης: «Ευχαριστώ. Μας βοήθησες να καταλάβουμε καλύτερα πώς δουλεύεις. Θα ξανάρθουμε να δουλέψουμε μαζί σου. Θες να μας αφήσεις το φύλλο για να μπορούμε κι εμείς να δουλέψουμε;».

3.2 **Παρατήρηση 2**

Περιλαμβάνει:
- μια κατάσταση εργασίας με δυο παιδιά σε μια δοκιμασία ανάγνωσης - γραφής
- μια κατάσταση παραγωγής υπαγορευμένου γραπτού (ατομική).

Δ) *Κατάσταση 4*

Τα δυο παιδιά πρέπει να διαλέξουν μια εκπομπή της τηλεόρασης σ' ένα εβδομαδιαίο περιοδικό που περιέχει τα προγράμματα των καναλιών. «Ορίστε τι σας έφερα. Ξέρετε τι είναι;...(αν δεν υπάρχει απάντηση: «είναι για να δούμε τι παίζει η τηλεόραση»). Έχετε ξαναδεί τέτοια πράγματα;... Λοιπόν, να τι σας ζητώ: και οι δυο θα το κοιτάξετε, και μετά θα διαλέξετε μαζί μια εκπομπή της τηλεόρασης που έχετε δει ή μια που δεν έχετε δει, όπως θέλετε. Θα τις διαλέξετε μαζί και μετά, σ' αυτό το χαρτί, θα γράψετε:
- πώς ονομάζεται αυτή η εκπομπή
- ποιά ώρα και ποιά μέρα παίζεται στην τηλεόραση
- σε ποιό κανάλι παίζεται.
Όταν θα έχετε τελειώσει θα κρατήσω το χαρτί. Θα τα δούμε μαζί με όλη την τάξη όταν όλοι θα' χουν κάνει το ίδιο με σας. Επομένως, δεν θα τους πείτε τι διαλέξατε. Σύμφωνοι; Αρχίστε».

Ειδικοί στόχοι της κατάστασης 4:

- πρόκειται να εξεταστεί αν αυτή η δοκιμασία των δυο παιδιών διευκολύνει τη δραστηριότητα της ανάγνωσης, πρώτα, και ύστερα της γραφής.
- οι διάδες δημιουργούνται, όταν είναι δυνατό, με παιδιά διαφορετικού επιπέδου στην εννοιοποίηση της ΓΓΓ (επιπέ-

δου διαμορφωμένου δυο ή τρεις μήνες νωρίτερα από την κατάσταση 3).
Μια ανάλυση των επιχειρημάτων των παιδιών θα γίνει σε σχέση με το προηγούμενο εννοιοποιητικό τους επίπεδο (8).

Ε) *Κατάσταση 5*

Αυτή η κατάσταση είναι του ίδιου τύπου με την κατάσταση 3: σκοπεύει να φανερώσει τα επίπεδα εννοιοποίησης της ΓΤΓ.

ΛΕΞΕΙΣ:

αυτοκίνητο
σοκολάτα
φίλος
γάτα

ΦΡΑΣΕΙΣ:

Με λένε (όνομα του παιδιού)
Ο φίλος μου τρέχει στο δρόμο
Η γάτα πίνει γάλα.

Μετά τη φράση 2, ρωτάμε: «μπορείς να μου πεις πού έγραψες "φίλος", μετά "δρόμος", μετά "στο";» (περιγραφή).
Μετά «μπορείς να μου πεις τι έγραψες εκεί;». Δείχνουμε το "μου", μετά το "στο" (ή το τελευταίο γραπτό κομμάτι) (λεξικοποίηση).
Μετά τη φράση 3, ρωτάμε «μπορείς να μου πεις πού έγραψες "γάλα", μετά "γάτα";». Ύστερα, «μπορείς να μου πεις τι έγραψες εκεί;». Δείχνουμε το "Η", κατόπιν το "γάλα". Δείχνουμε ύστερα το πρώτο γραπτό (που αντιστοιχεί στην πρώτη λέξη) και ρωτάμε: «τι έγραψες εκεί;» (τελική λεξικοποίηση). Το ίδιο κάνουμε με το γραπτό που αντιστοιχεί στην πρώτη φράση.
Τέλος, ζητάμε από το παιδί να γράψει πώς ονομάζεται, ώστε «να ξέρουμε ποιός είναι αυτός που το έγραψε». Κατόπιν του ζητάμε να διαβάσει, δείχνοντας με το δάχτυλο, το μικρό του όνομα.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Θα παρουσιάσουμε πρώτα ορισμένες παρατηρήσεις πάνω στο σύνολο, κατάσταση με κατάσταση, και ύστερα θα αποσαφηνίσουμε τη μέθοδό μας μελετώντας τη συμπεριφορά ενός παιδιού, που παρατηρήσαμε σε κάθε μια από τις καταστάσεις.

4.1. *Κατάσταση 1*

Γενικές παρατηρήσεις

Αυτή η πρώτη κατάσταση τοποθετεί το παιδί σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, αφού βρίσκεται μόνο του απέναντι σε ενηλίκους. Η συζήτηση για «το προφορικό που μπορεί ή όχι να γίνει γραπτό» επιτρέπει, όπως το περιμέναμε, μια συνάντηση με το παιδί που μειώνει αξιοσημείωτα τον κίνδυνο άρνησης εισόδου στην κατάσταση παραγωγής γραπτού (6). Χωρίς αμφιβολία τα περισσότερα παιδιά έχουν μια συμπεριφορά σώφρονος εγκράτειας, αρκετά χαρακτηριστικής γι' αυτές τις άνισες σχέσεις, αλλά δεν διστάζουν να απαντήσουν παρά λίγο, ενώ ύστερα εκφράζονται πιο αυθόρμητα.
Θα μπορούσαν να γράψουν αυτές τις φράσεις; Οι απαντήσεις τους, ουσιαστικά, είναι αρνητικές. Διαφορετικές αντιδράσεις όμως παρατηρούνται:
- ορισμένα παιδιά πιστεύουν πως δεν μπορούν να γράψουν αυτές τις φράσεις γιατί δεν έχουν «πρότυπο»,
- άλλα επιμένουν στο γεγονός πως δεν μάθανε, ή ότι δεν τα μάθανε, να γράφουν,
- άλλα τονίζουν το νεαρό της ηλικίας τους: «όταν θα μεγαλώσω, θα μπορώ»,
- ορισμένες απαντήσεις βασίζονται στο περιεχόμενο της προτεινόμενης φράσης: «δεν το γνωρίζω αυτό το τραγούδι, δεν μπορώ να το γράψω»,

- μερικά παιδιά διευκρινίζουν γιατί δεν μπορούν να γράψουν: «δεν γνωρίζω τα γράμματα που έχει, δεν ξέρω να τα βάζω σε σειρά», ή «θα μπορούσα να γράψω μερικές λέξεις, ναι, γιατί υπάρχουν γράμματα που τα καταλαβαίνω». Ποιός θα μπορούσε να γράψει αυτές τις φράσεις; Τα παιδιά αναφέρουν αρκετά γρήγορα κάποιον μαθητή της τάξης τους, υποθετικά καλύτερο, ή κάποιον μεγαλύτερο αδερφό. Λιγότερο τη δασκάλα τους.
Αντιλαμβάνονται τις διάφορες κατηγορίες της γλώσσας; Η απάντηση εδώ είναι εντελώς αρνητική: κανένα παιδί δεν παρατήρησε τις μη «ακαδημαϊκές» φράσεις.

Ατομική παρατήρηση

Θα πάρουμε το παράδειγμα ενός παιδιού που περιγράφηκε ως παιδί με πολλά προβλήματα από τη δασκάλα του. Αντιπροσωπεύει αρκετά καλά, κατά την άποψή μας, το προφίλ του παιδιού που αρχικά διστάζει να παράγει γραπτό. Ο Φατάχ κατά την πρώτη κατάσταση λέει πως είναι «πολύ μικρός», ώστε να μπορεί να γράψει τις φράσεις που του λένε. Αντίθετα, η δασκάλα του θα μπορούσε να τις γράψει αφού είναι «μεγάλη» (απάντηση ύστερα από ερώτηση του πειραματιστή). Αλλά αν τον συναντήσουμε την επόμενη χρονιά, όταν θα είναι «πιο μεγάλος», θα μπορεί να γράψει αυτό που του ζητάμε (παρατήρηση 1η: 2/2/1989).

4.2. *Κατάσταση 2*

Γενικές παρατηρήσεις

Οι ταχυδρομικές κάρτες προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών: τις εξέτασαν προσεκτικά, περιγράφοντάς τες και ύστερα σχολιάζοντάς τες, με διήγηση του ενός ή του άλλου γεγονότος της ζωής τους, με αφορμή μια λεπτομέρεια που παρατήρησαν. Σπάνια είναι τα παιδιά που ευχαριστήθηκαν από μια μόνο κάρτα και τα οποία ήταν λιγόλογα. Η μεγάλη πλειοψηφία εξηγεί σε τι χρησιμεύουν οι κάρτες: «μπορεί κανείς να γράψει στην άλλη πλευρά για να τις στείλει σε κάποιον».
Αυτό που θα μπορούσαν να γράψουν παίρνει τη μορφή μηνυμάτων προσαρμοσμένων συχνά στην κατάσταση: "η μητέρα μου είναι καλά, ο πατέρας μου είναι καλά", "εδώ, ο καιρός είναι καλός". Αλλά το πέρασμα στη γραφή δημιουργεί πρόβλημα: "η μαμά μου τις γράφει τις κάρτες", "δεν ξέρω να γράφω".
Τα γραπτά ήταν αρκετά περιορισμένα, περισσότερο αναπαραγωγές γραπτών ήδη γνωστών στο παιδί: "μπαμπά", "μαμά", το όνομά τους ή το όνομα μελών της οικογενείας τους ή ακόμη φίλων τους απο την τάξη. Αυτά που αποδέχονται «τον κίνδυνο να γράψουν χωρίς πρότυπο» χρησιμοποιούν στρατηγικές πολύ κοντινές σ' εκείνες που φανερώνονται στην κατάσταση 3: θα τις αναλύσουμε ταυτόχρονα.
Ποιός θα μπορούσε να διαβάσει το μήνυμά τους; "Θέλω να γράψω, όμως δεν ξέρω αν αυτό θα 'ναι σωστό" ή "δεν ξέρω να διαβάζω, γι' αυτό δεν ξέρω τι λέει". Ο παραλήπτης θα μπορούσε να διαβάσει, εκτιμά ένα παιδί, "γιατί έγραψα το όνομά μου". Οι κάρτες με γραπτά σε άλλες γλώσσες δεν έγιναν αντικείμενο ιδιαίτερου διαχωρισμού: ένα μόνο παιδί αναγνώρισε ένα γραπτό στα ιταλικά, και θα προσθέσει μετά πως οι παππούδες του είναι Ιταλοί.

Ατομική παρατήρηση

Σ' αυτή την κατάσταση, ο Φατάχ συμ-

περιφέρεται αρχικά σαν να μη κατάλαβε την ερώτηση. Άρπαξε τις κάρτες και μετά τις περιέγραψε. Μια από αυτές τράβηξε αμέσως την προσοχή του: δείχνει σε κινούμενα σχέδια τον Αστερίξ. Δηλώνει πως γνωρίζει αυτό το πρόσωπο γιατί το 'χει δει σ' ένα βιβλίο στη βιβλιοθήκη. Γνωρίζει πως έχει να κάνει με μια ταχυδρομική κάρτα. Διαλέγει αυτή την κάρτα με τον Αστερίξ, θέλει να τη στείλει σ' έναν κύριο που δεν γνωρίζει. Δέχεται να γράψει χωρίς δυσκολία NSTENX (το S είναι ανάποδο)· διαβάζει αυτό που έγραψε ονομάζοντας ένα-ένα τα γράμματα, όμως δεν ξέρει τι έγραψε. Γράφει κατόπιν το μικρό του όνομα, ύστερα μια σειρά από αριθμούς.
Ο πειραματιστής του προτείνει να γράψει "bonjour": απαντά πως δεν είναι ικανός, αλλά θέλει να δοκιμάσει. Γράφει MSEPOH (το S πάντα ανάποδα), αλλά γνωρίζει καλά πως αυτό δεν είναι το "bonjour". Του προτείνουμε τότε να γράψει "ça va" και μετά "au revoir". Γράφει SNIKOA, μετά NNIMSC (αυτά τα δυο τελευταία γράμματα ανάποδα, από δεξιά προς τ' αριστερά). Του ζητάμε, για να τελειώνουμε μ' αυτή την κατάσταση, να μας δείξει πού έγραψε "bonjour": δεν ξέρει. Όμως είναι ευχαριστημένος που μας δείχνει πού έγραψε το όνομά του.

4.3. *Κατάσταση 3*

Τα επίπεδα εννοιοποίησης

Σε προηγούμενες έρευνες (4) (6), αναπτύξαμε μια κλίμακα ανάλυσης των εννοιοποιήσεων της ΓΤΓ. Θα ξαναμιλήσουμε εδώ για τα κύρια σημεία της. Καταφέραμε να κρατήσουμε τέσσερα επίπεδα (B, C, D, E) εννοιοποιήσεων από την εξέταση των συμπεριφορών των παιδιών, με δείκτες που προέρχονταν από τα τρία σημεία που ακολουθούν:
- η παραγωγή γραπτού (πρβλ., βιβλ. παραπάνω στο 3.1 Γ)
- η προφορικοποίηση μετά την παραγωγή (σημείο γ)
- η κίνηση του δάχτυλου στο γραπτό (σημείο δ).

Ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης κατηγοριοποιήθηκε ξεχωριστά (ομάδα Α). Δεν είναι ούτε ένα ομοιογενές γκρούπ, ούτε ένα επίπεδο εννοιοποίησης.

Α) Ένα πρώτο γκρουπ παιδιών δεν παράγει άλλα γραπτά εκτός από κάποια ονόματα (μικρά ή επώνυμα). Αυτά τα παιδιά αρνούνται να προχωρήσουν σε ό,τι άλλο τους ζητείται. Θα δεχθούν μόνο το σχέδιο που τους προτείνει να ζωγραφίσουν ο πειραματιστής, προκειμένου να μη μείνουν σε μια κατάσταση αποτυχίας. Δεν πρόκειται λοιπόν για έναν ιδιαίτερο τύπο εννοιοποίησης. Η σημασία αυτών των αρνήσεων δεν οδηγεί σε ένα μοναδικό παράγοντα ερμηνείας (άρνηση σχέσεων: το παιδί εμποδίζεται από το πλαίσιο της σχέσης με τον ενήλικο, στην οποία αισθάνεται κατώτερο, «μπλοκαρισμένο» - άρνηση συνδεδεμένη με την πρόσκληση να γράψουν: το παιδί φοβάται πως «δεν θα ξέρει» ή δεν επιτρέπει στον εαυτό του «να κάνει όπως οι μεγάλοι»...).

Β) Μια δεύτερη ομάδα παιδιών δέχεται να γράψει όσα της ζητούνται, αλλά αυτά τα παιδιά δεν δείχνουν πως τα γραπτά τους διατηρούν γι' αυτά μια σταθερή σημασία. Αυτή η ομάδα παιδιών, για τα οποία το γραπτό τους μπορεί να πάρει πολλές σημασίες, ονομάζεται ομάδα «γραφής χωρίς δια-

τήρηση του προφορικού». Αυτά τα υποκείμενα δεν παίρνουν ενδείξεις από το γραπτό, δεν «διαβάζουν» αλλά «λένε» ό,τι θυμούνται. Γι' αυτά, όλα συμβαίνουν σαν να ήταν το γραπτό τους ένα γραφικό υλικό χωρίς ίδια και διαρκή σημασία, χωρίς αναγκαίο σημαινόμενο. Η σημασία που θα αποδώσουν στο γραπτό τους, τη στιγμή της προφορικοποίησης, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάμνηση αυτών που ζητήθηκαν από τον πειραματιστή.
Το γραπτό δεν είναι αντικείμενο, από τη μεριά ενός παιδιού αυτής της ομάδας, ιδιαίτερης προσοχής: δεν βάζει σημάδια στην ηχητική αλυσίδα. Όμως ήδη μπορεί να ελέγχει την ποσότητα των γραφισμών (δεν χρησιμοποιεί παρά ένα περιορισμένο αριθμό γραφισμών - σε προηγούμενες φάσεις, τα παιδιά καλύπτουν όλη τη σειρά των γραφισμών τους (9)). Η προφορικοποίηση δεν είναι τμηματική, ούτε η κίνηση του δάχτυλου. Σημειώνουμε, πάντως, σ' αυτό το γκρουπ, τα παιδιά που δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις φράσεις, σε σχέση με τις λέξεις, και εκείνα που αντιλαμβάνονται την ποσοτική διαφορά της λέξης σε σχέση με τη φράση, αυξάνοντας σημαντικά των αριθμό των γραφισμών στις φράσεις. Ποιά μπορεί να είναι η σημασία αυτού του επιπέδου σε σχέση με μια ψυχογενετική εξέλιξη; Αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην εννοιοποίηση του γραπτού: για το παιδί αυτής της ομάδας το γραπτό διαφοροποιείται από το σχέδιο.
Τα υποκείμενα του δείγματός μας ελέγχουν την ποσότητα των γραφισμών (συχνά συμβατικών) τη στιγμή που παράγουν το γραπτό τους. Το γραπτό είναι ένα σημάδι που δεν έχει μόνιμη σημασία.

Γ) Μια τρίτη ομάδα παιδιών προσπαθεί διάφορους τρόπους προσαρμογής ανάμεσα στο προς παραγωγή γραπτό και την προφορικοποίηση ή τις κινήσεις του δαχτύλου. Γι' αυτό το γκρουπ, όλα γίνονται σαν να ήταν η προφορά το βασικό σημάδι που «οδηγεί» το γραπτό τους. Πρόκειται, κατά κάποιο τρόπο, για μια προσπάθεια αντιστοίχησης, στη θέση των γραφισμών, προφοράς και γραφής. Αυτή η ομάδα ονομάζεται «Προσαρμογών γραπτού-προφορικού».
Αυτές οι προσαρμογές μπορούν να διαπιστωθούν κατά τη γραπτή παραγωγή ή την προφορικοποίηση ή ακόμα κατά την κίνηση του δάχτυλου (παρ' όλα αυτά, προκειμένου να απομακρύνουμε μια τυχαία ή εμβαλλόμενη απάντηση, σε μια ομάδα δεικτών συμεριφορών προσαρμογής [ομάδες που αντιστοιχούν στα(β), (γ) ή (δ)], υιοθετούμε σαν κανόνα να πάρουμε δείκτες που προέρχονται από δύο διαφορετικές «στιγμές» για να θεωρήσουμε πως υπάρχει προσαρμογή).
Αυτά τα παιδιά δεν κάνουν λάθος στην απόδοση του σημαινομένου στο γραπτό, ιδιαίτερα στις λέξεις. Όμως αλλάζουν μερικές φορές τη φράση διατηρώντας τη συνολική της σημασία. Οι προσπάθειές τους προσαρμογής γίνονται λοιπόν ταυτόχρονα με την προφορικοποίηση και την κίνηση του δάχτυλου.Ορισμένα, μάλιστα, την ολοκληρώνουν τη στιγμή που γράφουν (προφέροντας, για παράδειγμα, με χαμηλή φωνή τις λέξεις ή τις φράσεις που γράφουν).
Τα παιδιά αυτού του επιπέδου ψάχνουν τη λύση σ' ένα συμπληρωματικό πρόβλημα σε σχέση με αυτά της προηγούμενης ομάδας: αντιλαμβάνονται

την παραγωγή τους σαν ένα σταθερό σημαίνον, στο οποίο θα προσπαθήσουν να προσαρμόσουν την προφορικοποίηση και την κίνηση του δάχτυλου.

Δ) Η τέταρτη ομάδα συγκεντρώνει τα παιδιά που βαδίζουν με δοκιμές φωνητικής ανάλυσης της λέξης ή της φράσης τη στιγμή που γράφουν, που καταφέρνουν να παράγουν συμβατικές ηχητικές αξίες στην αρχή ορισμένων γραπτών και που σχολιάζουν την εργασία τους, δείχνοντας πως έχουν συνείδηση των ικανοτήτων που πρέπει να υπάρχουν για τη γραφή. Επιπλέον, γι' αυτά, το γραπτό πρέπει να περιέχει ενδείξεις που μπορούν να οδηγήσουν σε ότι κάποιος άλλος, εκτός από τον γραφέα, θα μπορούσε ίσως να διαβάσει. Αυτό μπορεί να τα οδηγήσει, a contrario, στο να εκτιμήσουν πως το γραπτό τους δεν θα μπορεί να διαβαστεί από έναν πραγματικό αναγνώστη. Η δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού, σύμφωνα μ' αυτή την υπόθεση, περιορίζεται, λοιπόν, σε μερικά τμήματα της παραγωγής αυτών των παιδιών: στα υπόλοιπα στοιχεία θα μπορούν να διαθέτουν γραφισμούς χωρίς άλλη λογική πέρα από το «να κάνουν» πως ξέρουν να γράφουν. Δείχνουν, με διάφορους τρόπους, πως έχουν πράγματι συνείδηση ότι παραμένουν στο παιχνίδι. Αυτή η ομάδα ονομάζεται «φωνητικών αναλύσεων».

Ε) Περιγράφεται μια τελευταία κατηγορία: τα παιδιά που χρησιμοποιούν την αλφαβητική υπόθεση με χρήση συμβατικών ηχητικών αξιών. Αυτή η ομάδα ονομάζεται«αλφαβητικών υποθέσεων». Ορισμένα παιδιά φτάνουν σ' αυτό το επίπεδο εννοιοποίησης ήδη από την τελευταία χρονιά του νηπιαγωγείου - τα περισσότερα δεν φτάνουν παρά στη διάρκεια του δημοτικού.

Συνολικές παρατηρήσεις

Από αυτή την παρατήρηση εμφανίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά: ξαναβρίσκουμε κάθε ένα από τα επίπεδα που περιγράψαμε παραπάνω (παρατηρήσεις ανάμεσα σε Δεκέμβριο και Φεβρουάριο). Τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στο επίπεδο «Γραπτής παραγωγής χωρίς διατήρηση του προφορικού»: χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στο όνομα ή τις γνωστές λέξεις ("μπαμπά", "μαμά", το όνομα αδελφού, αδελφής, ενός φίλου) για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Μερικά ξεχωρίζουν από την ποσότητα των γραφισμών, τις παραγωγές που αντιστοιχούν σε λέξεις από αυτές που αντιστοιχούν στις φράσεις.

Ατομική παρατήρηση

Ο Φατάχ γράφει NATORN για "chocolat": υπάρχουν δύο "t", επομένως αυτό σημαίνει σοκολάτα, μας εξηγεί. Για το "rigolo", γράφει OAIROAF (με τόνο στο δεύτερο O): ονομάζει σωστά τα γράμματα που χρησιμοποίησε - νομίζει πως έγραψε "rigolo", γιατί έγραψε δύο O.
Για το "pain" γράφει NATATAAEO (με τόνο στο τελευταίο O). Για το "Moi, j' ai du pain et du chocolat", γράφει NOATAFASNSNSNSN, αλλά δεν μπορεί να προφορικοποιήσει ό,τι έγραψε. Κατά την ονομασία των γραμμάτων αντιστρέφει το T και το N. Για το "Ici, Fatah, on ne mange pas", γράφει NSNFATAHNOO.
Ο Φατάχ ξέρει να γράφει από αριστερά προς τα δεξιά, αρχίζει από ψηλά, αριστερά στη σελίδα, ξεχωρίζει τις παραγωγές του αρχίζοντας καινούρια

γραμμή για κάτι καινούριο. Δεν ξεχωρίζει το αντίστοιχο των λέξεων μέσα στις φράσεις του, τα γράμματα είναι αραδιασμένα. Ανάμεσα σε ό,τι αντιστοιχεί σε λέξη και ό,τι σε φράση, σημειώνουμε μια ποσοτική διαφορά (9 γραφισμοί για το "pain", 6 για το "chocolat", 15 για το "Moi, j' ai du pain et du chocolat"). Για να γράψει, ο Φατάχ χρησιμοποίησε 15 συμβατικά γράμματα, γράφοντας μερικές φορές ανάποδα το S και το C. Βάζει δύο φορές τόνο στο Ο. Τα γράμματα του ονόματός του χρησιμοποιούνται συχνά. Τα γράμματα είναι κεφαλαία. Ξεχωρίζει γράμματα από ψηφία. Αρχίζει να βάζει σημάδια στην ομιλούμενη γλώσσα: για το "rigolo" λέει πως έβαλε δύο Ο.
Ο Φατάχ έχει συνείδηση των ελλείψεών του όσον αφορά τη μάθηση γραφής-ανάγνωσης. Αν θέλει να μας ευχαριστήσει, αυτό γίνεται μέχρι ένα όριο, αφού «δεν είναι ακόμα αρκετά μεγάλος» για να ξέρει να διαβάζει. Ξέρει τα ονόματα των γραμμάτων, αρχίζει να ξεχωρίζει λέξεις και φράσεις (δίνει επομένως προσοχή στην ηχητική αλυσίδα) αλλά δεν έχει ακόμα αφομοιώσει την αλφαβητική φύση της γραφής μας. Δεν προσπαθεί να προσαρμόσει τη γραφή του με ό,τι ακούει, αλλά ξέρει πως ό,τι έγραψε δεν σημαίνει τη λέξη που του ζητήθηκε. Ο Φατάχ βρίσκεται, λοιπόν, σε σχέση με τα επίπεδα εννοιοποίησης που περιγράψαμε παραπάνω, σε μια ενδιάμεση φάση ανάμεσα στην ομάδα Β και τη Γ.

4.4. *Κατάσταση 4*

Γενικές παρατηρήσεις

Τα περισσότερα παιδιά λένε αρκετά γρήγορα και αυθόρμητα πως το περιοδικό που παρουσιάστηκε «χρησιμεύει στο να δουν τι παίζει η τηλεόραση». Το εξετάζουν, αναγνωρίζουν τις εκπομπές από τις φωτογραφίες: πολύ συχνά είναι η εικόνα που θα τα οδηγήσει στο να διαλέξουν μια εκπομπή. Μια εκπομπή κινουμένων σχεδίων εμφανίζεται συχνά: τα παιδιά θυμούνται τη μέρα και την ώρα που παίζεται.
Η δραστηριότητα των παιδιών σ' αυτή τη φάση είναι ποικίλη: σε πολλές δυάδες παρατηρούμε ένα «κυρίαρχο» παιδί, πιο δραστήριο, ενώ το άλλο έχει την τάση να παρασύρεται. Σε κάποιες περιπτώσεις εγκαθίσταται μια διαμάχη για να αποφασιστεί ποιός θα κάνει τι. Μερικές φορές εμφανίζεται μια πραγματική διαπραγμάτευση που οδηγεί σε μοίρασμα της δουλειάς με αμοιβαίο έλεγχο.
Τα γραπτά που υπάρχουν στο περιοδικό σπάνια γίνονται σημάδια: τα παιδιά προσκολλώνται πιο συχνά στις εικόνες, έπειτα στην ανάμνησή τους, μετά στα ψηφία που υπάρχουν γύρω από την εικόνα. Μερικά παιδιά προσπαθούν να πάρουν παράδειγμα από το περιοδικό για να αντιγράψουν το ένα ή το άλλο γραπτό.

Ατομική ανάλυση

Ο Φατάχ εργάστηκε με τον Σοφιέν, στις 23/ 3/ 1989. Αυτός ο τελευταίος, στη διάρκεια της παρατήρησης 1, δεν είχε κάνει τίποτα άλλο από σχέδια (ομάδα Α). Μπροστά στο περιοδικό με τα προγράμματα της τηλεόρασης τα δυο αγόρια αρχίζουν με το να δείξουν με ένα κούνημα του κεφαλιού πως δεν ξέρουν τι είναι. Μετά, ύστερα από την επιμονή του πειραματιστή, ο Σοφιέν απαντά πως είναι ένας "τηλεοδηγός". Τα δυο παιδιά ξεφυλλίζουν το περιοδικό, καθένα με τη σειρά του. Μαζί διαλέγουν μια εκπομπή (Τρίτη 21 Φε-

βρουαρίου, 2° κανάλι, "Η τιμή του καπετάνιου").Δεν ξέρουν πώς ονομάζεται αυτή η εκπομπή. Στην ερώτηση «σε ποιό κανάλι παίζεται αυτή η εκπομπή;», ο Σοφιέν απαντά «στο 2°» και γράφει «a2», στηριζόμενος στο λογότυπο του καναλιού, αντιγράφοντάς τον αρκετά πιστά. Ο Φατάχ τον μιμείται αντιγράφοντας.
Μετά, στην ερώτηση «πότε παίζεται;», ο Σοφιέν απαντά: «στις πέντε» (στην πραγματικοτητα παίζεται στις 20.35'). Ο Φατάχ συμφωνεί. Ο Σοφιέν γράφει "35" για την ώρα της εκπομπής. Μετά, ο Φατάχ προσπαθεί να γράψει τον τίτλο της εκπομπής με βάση το περιοδικό. Ο Σοφιέν τον κοιτά. Ο Φατάχ γράφει "L' HONNEUP D' UN CAPITAINE". Στην ερώτηση: «τι είναι γραμμένο;» ούτε ο ένας ούτε ο άλλος ξέρουν να απαντήσουν. Στην ερώτηση: «τι μέρα παίζεται αυτή η εκπομπή;», απαντούν «το βράδυ, τη Δευτέρα». Ο Σοφιέν λέει: «δεν ξέρω να γράψω, δεν έχω μοντέλο», ενώ ο Φατάχ παίρνει ένα στυλό και γράφει, για το "LUNDI" (Δευτέρα), ELNSIZNSE. Είδαμε τον Φατάχ να αποτραβιέται στην αρχή από τον φίλο του, μιμούμενός τον. Στο τέλος, αποφασίζει να γράψει.

4.5. *Κατάσταση 5*

Συνολικές παρατηρήσεις

Η τελευταία κατάσταση παραγωγής γραπτού είναι καλά αποδεκτή από τα παιδιά (ελάχιστες αρνητικές αντιδράσεις). Τα περισσότερα παιδιά «προόδευσαν» από την κατάσταση 3 (με την έννοια: επίπεδο Α προς επίπεδο Ε), ορισμένα περνώντας ένα ή δύο επίπεδα, άλλα προχωρώντας στο εσωτερικό ενός επιπέδου, μερικά, τέλος, χωρίς να σημειώνουν φανερή πρόοδο.

Σε ορισμένες τάξεις που κάναμε αυτά τα πειράματα, οι δασκάλες έκαναν, ανάμεσα στις παρατηρήσεις 1 και 2, δραστηριότητες φωνητικής ανάλυσης λέξεων. Είναι σπάνιο να παρατηρήσουμε επανεπενδύσεις αυτών των γνώσεων στη διάρκεια αυτής της κατάστασης υπαγορευμένης παραγωγής γραπτού.

Ατομική ανάλυση

Λίγο μετά το τέλος της κατάστασης 4 ξαναβρισκόμαστε με τον Φατάχ, αυτή τη φορά σε μια σχέση ατομική.
Για το "auto" γράφει SLELLNSKI, προφορικοποιημένο "auto". Για το "chocolat" γράφει SNSILELIS, προφορικοποιημένο "chocolat". Για το "ami" γράφει LASIL, προφορικοποιημένο "ami". Τον ρωτάμε τότε: «πώς ξέρεις πως είναι αυτό που είναι γραμμένο;», απαντά: «υπάρχει ένα L, ένα S και ένα I, επομένως κάνει abi» (πρόβλημα προφοράς του "ami";).
Για το "chat" γράφει LOUEFI και προφέρει "chat". Γι' αυτές τις γραπτές παραγωγές που αντιστοιχούν σε λέξεις, δείχνει με το δάχτυλο το σύνολο της παραγωγής (δάχτυλο τοποθετημένο στη μέση).
Για το «je m' appele Fatah», γράφει LaLElfatah και προφέρει «je m' appele Fatah». Για το «mon ami court dans la rue», γράφει SHIIEOZWSCIZOEOCCI και προφέρει «mon ami court dans la rue». Όταν του ζητάμε εξηγήσεις, δείχνει το SH για "rue", IEO για "ami", EOC για "dans". Προφέρει "je cours" για το SHI.
Για το «le chat boit du lait», γράφει NSIFHSIS, μετά από πάνω NOISIZOW, προφέροντας αυτό που ζητήθηκε. Δείχνει το HSI για "chat", NOI για "lait", OW για "du".

Κατά την τελική λεξικοποίηση, θυμάται το "auto" για την πρώτη του παραγωγή λέξης και το "je m' appele Fatah" για την πρώτη του παραγωγή φράσης «γιατί εκεί έγραψε Φατάχ».
Σ' αυτή την τελευταία κατάσταση, διαπιστώνουμε πάλι πως ο Φατάχ δεν κάνει λάθη απόδοσης του λόγου που προτείνει ο πειραματιστής. Ελέγχει τη σημαντικά μεταβαλλόμενη ποσότητα λέξεων και φράσεων. Πάντως, οι ερμηνείες του δείχνουν ότι, στο γραπτό του, δεν διατηρεί σημάδια συνδεδεμένα με την ηχητική αλυσίδα. Δεν φαίνεται να αναλύει την ηχητική αλυσίδα.
Συνολικά, για τις δύο παρατηρήσεις, διαπιστώσαμε τη διάθεση του Φατάχ για συνεργασία, τη συνδεδεμένη με τον εαυτό του, «που είναι ακόμα μικρός» για να γράψει σωστά, προσπάθεια να ενεργήσει σωστά (κατάσταση 1). Παρόλα αυτά, παράγει γραπτά χωρίς δυσκολία (καταστάσεις 2 και 3), εκδηλώνοντάς μας την ακόμα ανακριβή γνώση του των συμβατικών γραφισμών, γραμμένων σε κεφαλαία. Μας δίνει να καταλάβουμε πως τα γραπτά του δεν διαβάζονται από τον ίδιο. Ενδιαφέρεται γι' αυτό που γράφει, αρχίζει να βάζει σημάδια. Αρχίζει τη διαφοροποίηση λέξεων/ φράσεων, διαθέτοντας περισσότερους γραφισμούς για τις τελευταίες.
Κατά τη δεύτερη παρατήρηση, δυο μήνες αργότερα, ο Φατάχ συνεχίζεινα είναι συνεργάσιμος και επιβεβαιώνει τις προηγούμενες αναλύσεις. Χρησιμοποιεί πολύ τη μνήμη του για να προφέρει τα γραπτά του, αλλά δεν έχει ακόμα καθορισμένο τρόπο γραφής και προφοράς: το επίπεδό του εννοιοποίησης είναι στο Β, με προετοιμασία για το Γ.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρατηρήσαμε πως τα περισσότερα παιδιά που πήραν μέρος σ' αυτή την έρευνα δέχονται κάποια στιγμή να γράψουν χωρίς μοντέλο. Αυτό που γράφουν δεν είναι το «οτιδήποτε», ακόμα κι αν δεν μπορούμε να διακρίνουμε σ' αυτό με μια «γρήγορη» ανάγνωση παρά μόνο μια σειρά από γράμματα χωρίς περιεχόμενο. Υπάρχει μια λογική που εκφράζεται μ' αυτές τις δραστηριότητες, λογική της οποίας πρέπει να δείξουμε τη δομή.
Τα δυο πρωτόκολλα παρατήρησης των παραγωγών γραπτού των παιδιών αυτής της έρευνας συντελούν στο να μειώσουμε τις αρνήσεις απέναντι στις θέσεις μας. Οι ομάδες εννοιοποίησης που ανακαλύψαμε προηγουμένως ξαναβρίσκονται σε παραγωγές παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και από τάξεις που εξασκούν διαφορετικές μεθόδους προετοιμασίας στη γραφή και την ανάγνωση. Η κατάσταση αλληλεπιδραστικής εργασίας που δημιουργήσαμε επέτρεψε μια πρώτη ανάλυση των διαπραγματεύσεων που κάνουν δυο παιδιά από διαφορετικά επίπεδα εννοιοποίησης όταν βρίσκονται μπροστά σε μια δοκιμασία που είναι κοινή (ανάγνωση, μετά γραφή).
Έτσι προσθέσαμε καινούρια δεδομένα στις προηγούμενες αναλύσεις μας. Οι επιλεγμένες καταστάσεις επιτρέπουν μια πιο ικανοποιητική προσέγγιση των συμπεριφορών παραγωγής γραπτού στα μικρά παιδιά και διευκολύνουν μια μελέτη των εννοιοποιήσεων στη γραπτή γαλλική γλώσσα.

Στη μελετούμενη περίοδο, διαπιστώσαμε μια γενική κίνηση ανάπτυξης στα

επίπεδα που περιγράψαμε, πρόοδο μέσα σ' ένα επίπεδο, σπάνια πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

(1) cf FERREIRO, (E), "L'écriture avant la lettre", in SINCLAIR, (H), *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF: Paris. 1988. pp.17-70. Dans ce texte, E. FERREIRO cherche à "donner une vue d'ensemble de l'état actuel de (ses) résultats et réflexions théoriques sur ce sujet". (p. 18)

(2) cf. par ex., DOWNING, (J), FIJALKOW, (J), *Lire et raisonner*, Privat: Toulouse. 1984.

(3) cf., sous la direction de FIJALKOW, (J), *Les dossiers de l'éducation*, 11-12.3.4. III.1986-1987. Revue des Sciences de l'Education de l'Université de Toulouse-le-Mirail.

(4) BESSE, (J.-M), "L'enfant, la construction de la langue écrite et la prévention des difficultés en lecture-écriture" (à paraître).

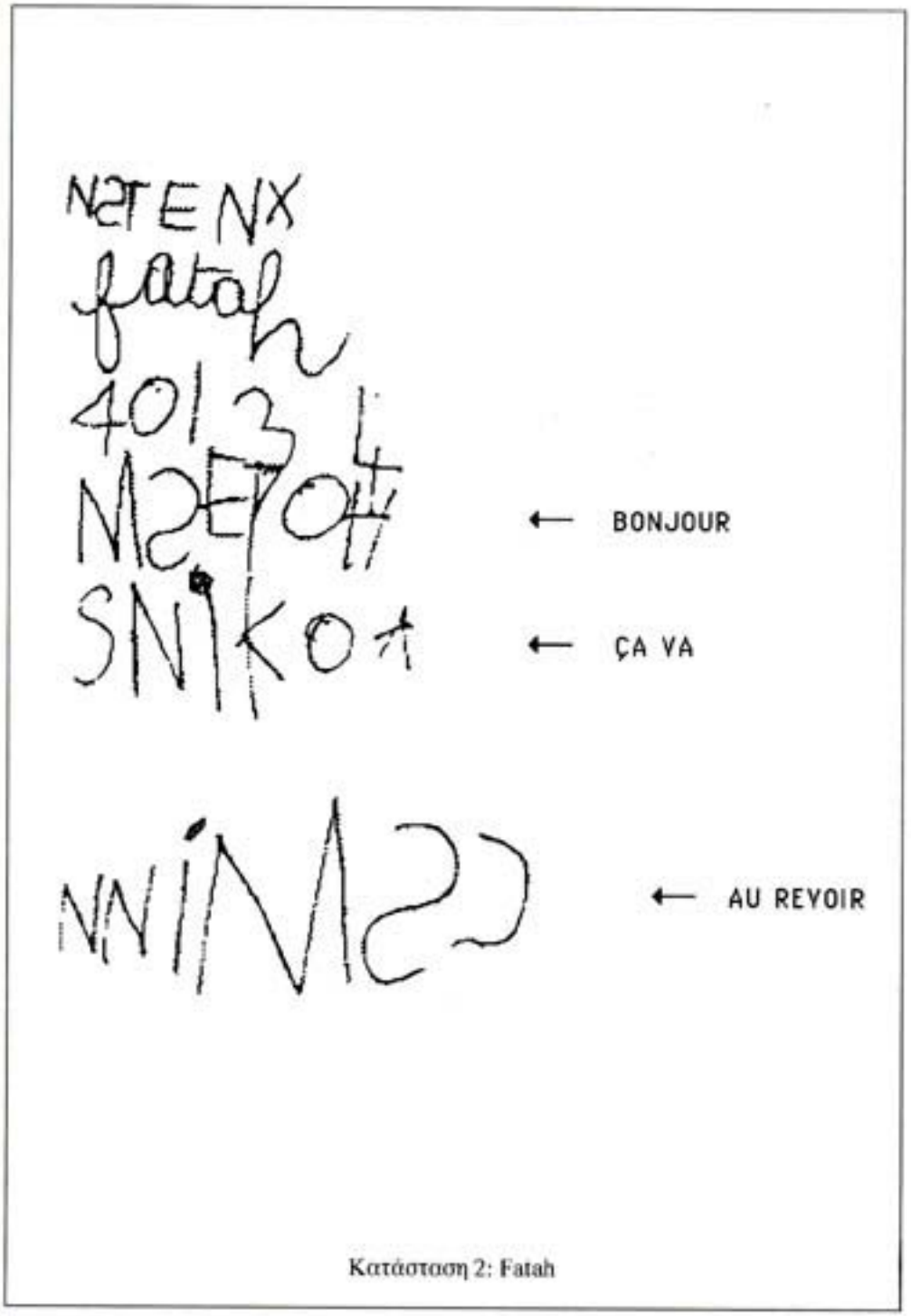
(5) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Traduction dirigée par (+Introduction et Annexes de) BESSE, (J.-M), de GAULMYN, (M.-M), GINET, (D)., revue par FERREIRO, (E). CRDP: Lyon. 1988. (XXXII) + 408 p. (p. 14)

(6) BESSE, (J.-M),"Approach to writing in Kindergarten", Paper presented at Symposium on Early Text Construction in Children, Rome, Italy, University "La Sapienza", October 1988 (à paraître aux Ed. Nova Italia).

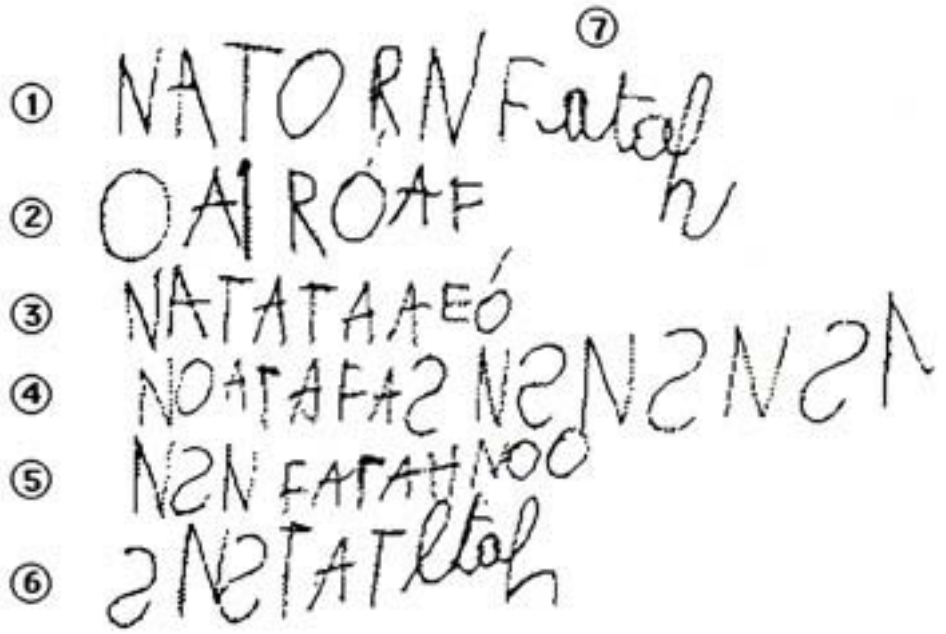
(7) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), op.cit., pp.244-245.

(8) cf., sur ces questions, DOISE, (W), MUGNY, (G), Le développement social de l'intelligence, Interéditions: Paris. 1981.

(9) FERREIRO, (E), GOMEZ PALACIO, (M), op. cit.



Κατάσταση 2: Fatah

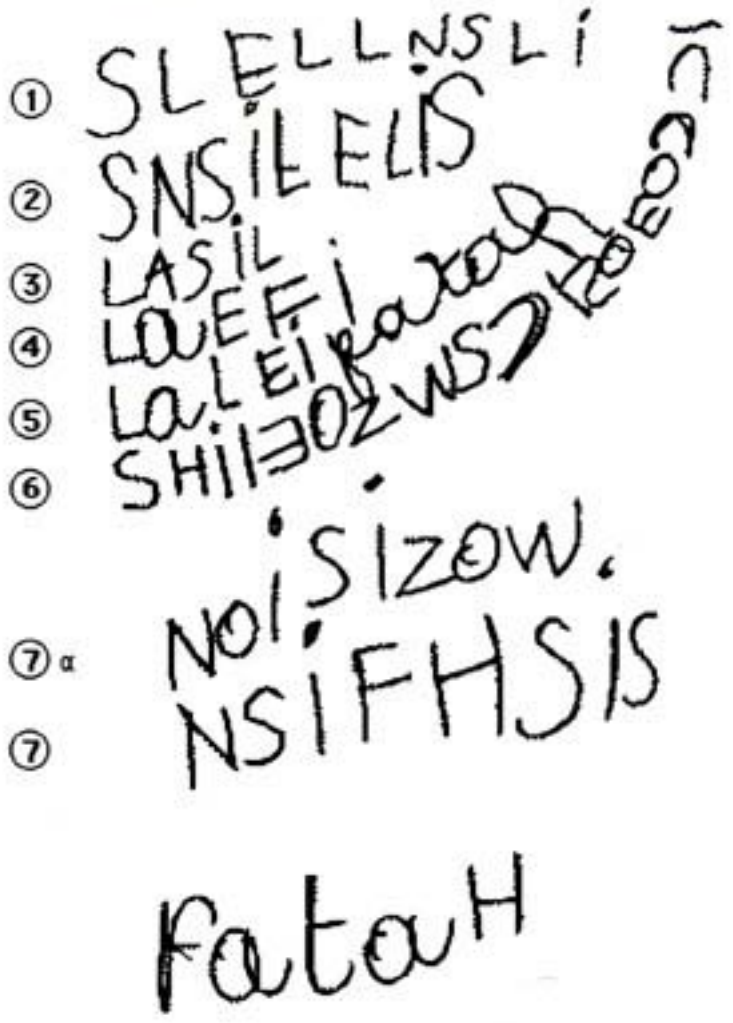


1. CHOCOLAT
2. RIGOLO
3. PAIN
4. MOI, J'AI DU PAIN ET DU CHOCOLAT
5. ICI, FATAH, ON NE MANGE PAS
6. ICI, FATAH, ON NE MANGE PAS
7. FATAH

Παραγωγή γραπτού - Fatah 2/ 2/ 89

1. SOFIENE
2. FATAH
3. SOFIENE
4. FATAH
5. FATAH: "LUNDI"

Εργασία ανά δύο: Fatah και Sofiene - 23/ 3/ 89



1. AUTO
2. CHOCOLAT
3. AMI
4. CHAT
5. JE M'APPELE FATAH
6. MON AMI COURT DANS LA RUE
7. LE CHAT BOIT DU LAIT
   (Production poursuivie en 7α car Fatah "manquait de place")

Κατάσταση 5: Fatah 23/ 3/ 89

Gail Taillefer

Η ανάλυση των μικροδομών και των μακροδομών του κειμένου: μια τεχνική μέτρησης της κατανόησης ενός κειμένου

Η μέτρηση του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου είναι ένα ζήτημα που επιχειρείται να απαντηθεί από πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας για τις ικανότητες των φοιτητών των κοινωνικών επιστημών να διαβάσουν τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, εξερευνήσαμε μερικές από αυτές.

Η τεχνική που μας φαίνεται ως πιο ικανοποιητική είναι αυτή μιας συγκριτικής ανάλυσης των μικροδομών και των μακροδομών του πρωτότυπου κειμένου και της προφορικής αναπαραγωγής από το υποκείμενο, αμέσως μετά την ανάγνωση. Η τεχνική αυτή βασίζεται στην ψυχογλωσσολογική έρευνα της ανάγνωσης.

1. Η κατανόηση του κειμένου

Η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση της ανάγνωσης φαίνεται να προσφέρει την πιο ξεκάθαρη και την πιο ολοκληρωμένη προοπτική. Σύμφωνα με τους συγγραφείς που πρεσβεύουν αυτή την ερμηνεία (κυρίως Smith, Goodman, Denhiere και Ulijn), ο στόχος της ανάγνωσης, που είναι η κατανόηση του μηνύματος, προϋποθέτει την ανοικοδόμηση του μηνύματος με αφετηρία την κωδικοποίηση που έχει πραγματοποιήσει ο συγγραφέας. Σ' αυτή την κωδικοποίηση το νόημα ορίζεται μέσω αποκλεισμού πιθανών εναλλακτικών λύσεων, που καθορίζονται από τον αναγνώστη μέσα στο δοσμένο περιβάλλον. Ο αναγνώστης πραγματοποιεί ένα διαρκές πήγαινε-έλα μεταξύ των δομών της επιφάνειας και αυτών της βαθύτερης σημασιολογικής αναπαράστασης (Smith, 1971, σελ.207). Έτσι, η είσοδος των δεδομένων προϋποθέτει γνώσεις σχετικές με τον λόγο (δομή, λεξιλόγιο, σύνταξη, γλώσσα) και η κατανόηση προϋποθέτει ένα εξαγόμενο αποτέλεσμα (Smith και Holmes, 1973, σελ.59).

Η κατανόηση ενός κειμένου εμφανίζεται, λοιπόν, σαν ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Γνωστή με το όνομα «Επεξεργασία κειμένου», ο Denhière (1984) μας παραδίδει έναν ορισμό αυτής της διαδικασίας κατανόησης:

«Η πειραματική έρευνα των νοητικών δομών και των ψυχολογικών δραστηριοτήτων ενεργοποιείται σε δύο κυρίως τύπους συμπεριφορών: αφενός μεν στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη μνήμη και στην παραγωγή ενός κειμένου, αφετέρου δε στην απόκτηση γνώσεων που διακινούνται από το κείμενο» (σελ. 11)

Αρκετοί συγγραφείς ερμηνεύουν την αλληλεπίδραση του αναγνώστη και του κειμένου. Περιληπτικά συγκροτούνται τρεις μεγάλες θεωρίες που συνήθως ονομάζονται: διαδικασία καθοδηγούμενη από τα δεδομένα (από τα κάτω προς τα πάνω), διαδικασία καθο-

δηγούμενη από τις έννοιες (από τα πάνω προς τα κάτω) και θεωρία αλληλεπίδρασης ή θεωρία του σχήματος. Ο Ulijn (1981b, σελ. 263-4) παρουσιάζει τα τρία αυτά ρεύματα και τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα δύο πρώτα.
Το τρίτο μοντέλο, που προέρχεται από την ψυχογλωσσολογική φιλολογία, φαίνεται να είναι να είναι το πιο ικανοποιητικό. Αναφερόμενο στον άνθρωπο ως χρήστη της γλώσσας, «the langage user in man,... only this (model) permits an integrative view of comprehension, semantic and syntactic aspects» (Ulijn, 1981a, σελ. 131). Ο αναγνώστης στηρίζεται στο δικό του σύστημα εννοιών και στο λεξιλόγιό του, βοηθούμενος από την οικειότητά του με τη σύνταξη και από τις επιρροές που προέρχονται από μη λεκτικές πληροφορίες (πίνακες, σχέδια κλπ..) όπως και από την προσωπική του εμπειρία.
Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές λειτουργίες που παρεμβαίνουν στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, ο Denhière (1984), υποστηρικτής της αλληλεπίδρασης, μιλάει για μια συμφωνία μεταξύ των διαφόρων μοντέλων επεξεργασίας κειμένων, και προτείνει τις παρακάτω φάσεις:
(α) Την αναγνώριση των λέξεων και των σχέσεών τους όπως τις παρουσιάζει το μήνυμα στην επιφάνειά του,
(β) τη συντακτική ανάλυση του μηνύματος,
(γ) τη σύνδεση, μέσω της μνήμης, των λέξεων και των σημαινομένων τους,
(δ) την οικοδόμηση του νοήματος του άξονα του επεξεργαζομένου κειμένου, σε μια πρώτη προσέγγιση του νοήματος της φράσης,
(ε) την ενσωμάτωση του τοπικού περιεχομένου στο ευρύτερο περιεχόμενο των κειμένων ή των λόγων.
Ο Boudreau (1988), αναφερόμενος στους Baudet και Denhière (1988), παρουσίασε πρόσφατα μια ενδιαφέρουσα παραλλαγή αυτού του σχήματος. Σύμφωνα με αυτήν ο αναγνώστης διασχίζει τρείς φάσεις για να φτάσει στην κατανόηση ενός κειμένου:
Η πρώτη, η εισαγωγική φάση - λεγόμενη και φάση κατανόησης - αφορά τις συνεχείς επιχειρήσεις κατανόησης που σχετίζονται με τη δομή της επιφάνειας του κειμένου. Ο αναγνώστης φτάνει στην κατανόηση του κειμένου περνώντας από το σημαίνον στο σημαινόμενο κι από κει στα γνωστικά σχήματα που σχετίζονται με το μήνυμα του κειμένου. Αυτή η φάση αντιστοιχεί στις τέσσερις πρώτες από αυτές που αναφέραμε παραπάνω.
Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο αναγνώστης οικοδομεί μικρές μονάδες περιεχομένου, αναγνωριστικού τύπου και, λύνοντας διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με το σύστημα αναφοράς τους, ενώνει τις διάφορες προτάσεις του κειμένου.
Η δεύτερη φάση, αυτή της συντήρησης, αφορά την περισσότερο ή λιγότερο εκούσια ανάμνηση του κειμένου, του οποίου τα νοήματα ιεραρχούνται μέσω ενός συστήματος συναφών δομών. Αυτή η τελευταία οργάνωση επηρεάζεται από «τη συναισθηματική αξία της πληροφορίας, από τη σχετική της απουδαιότητα και από το πόσο πρόσφατη είναι» (Boudreau, 1988, σελ. 163).
Η τελευταία φάση της εξόδου, περιλαμβάνει την έρευνα και την ανασταλωση του νοήματος, προστρέχοντας για βοήθεια είτε στα γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη της κατανόησης, είτε στη μακροδο-

μή του κειμένου. Η δεύτερη και η τρίτη φάση αυτού του μοντέλου περιλαμβάνουν την τελευταία φάση της πρότασης του Denhière (1984), που παρουσιάστηκε πιο πάνω προσθέτοντας την παραγωγή ενός νέου κειμένου με τη μορφή της ανάμνησης, που να μαρτυρά μια ενεργητική ανεπαρεργωγή της έννοιας του μηνύματος (Boudreau, 1988, σελ. 163).

Ανακεφαλαιώνοντας, ας θυμήσουμε δυο πλευρές της κατανόησης του κειμένου:

(α) την εποικοδομητική μορφή της διαδικασίας: *«...το να καταλαβαίνεις ένα κείμενο είναι το να οικοδομείς ένα νόημα. Αυτό το νόημα χτίζεται με τα εργαλεία της γνωστικής επεξεργασίας των αναγνωστών και συντηρείται περισσότερο ή λιγότερο πλήρως στη μνήμη τους, πριν ενσωματωθεί στις γνώσεις που κατέχει ο αναγνώστης στο θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο»* (Denhière, 1984, σελ. 28-29).

(β) την "αχρονική" μορφή της διαδικασίας: *«Η κατανόηση ενός κειμένου προϋποθέτει γνωστικές δομές που προηγούνται της ανάγνωσης, καθώς και γνωστικές επιχειρήσεις που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και κατά τη στιγμή της αναστήλωσης του νοήματος»* (Boudreau, 1988, σελ.163).

Η αναφορά στις γνωστικές δομές, στη μνήμη και στις προηγούμενες γνώσεις υπενθυμίζει την έννοια της «συμβατικής γνώσης του κόσμου», η οποία αναπαρίσταται στις δομές εκείνες που ονομάζονται «πλαίσια γνώσεων».

Ο Van Dijk (1984) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η επεξεργασία του κειμένου εξαρτάται από τα πλαίσια αυτά:

«Τα πλαίσια είναι αναπαραστάσεις των γνώσεων που έχουμε για τον κόσμο, οι οποίες επιτρέπουν να πραγματοποιηθούν βασικές γνωστικές πράξεις, όπως είναι η αντίληψη, η επεξεργασία και η κατανόηση της γλώσσας. Σε ένα ανώτερο επίπεδο, το περιεχόμενο ενός πλαισίου είναι σταθεροποιημένο, αλλά το κατώτερό του επίπεδο είναι δυνατόν να προσαρμοστεί στις ιδιότητες της εισερχόμενης πληροφορίας... (τα πλαίσια) είναι δυνατόν να θεωρηθούν σαν εννοιολογικά δίκτυα που περιέχουν διεξόδους προς άλλα πλαίσια... Ένα πλαίσιο δεν περιέχει μόνο "στατικά" δεδομένα, αλλά περιέχει επίσης "δυναμικές" διαδικασίες που περιγράφουν τον τρόπο δράσης σε συγκεκριμένες συνθήκες» (Van Dijk, 1984, σελ. 67-68).

Τα πλαίσια γνώσεων οργανώνονται με ιεραρχικό τρόπο δια μέσου των μακροκανόνων. Αυτά είναι *«γνωστικοί κανόνες για την οργάνωση και τη μείωση των κάθε είδους σημειολογικών πληροφοριών»* (Van Dijk, 1984, σελ. 72). Αυτή η οργάνωση είναι αναγκαία *«για να ερμηνευθούν οι λειτουργίες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας... Με άλλα λόγια, η λειτουργία των πλαισίων συναρτάται από το επίπεδο, τη βασική δομή του κειμένου και από την πορεία των προς επεξεργασία γεγονότων»* (Van Dijk, 1984, σελ. 72).

Τέλος, ο Boudreau (1988) δίνει μεγαλύτερη σημασία στα "τμήματα" της θεωρίας του σχήματος, αλλάζοντας τη συνολική της όψη. Εξηγεί πως η βιβλιογραφία συνεχώς αναφέρεται στη σημασία των προηγούμενων γνώσεων του αναγνώστη, αλλά πως, στη συνέχεια, παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση: Κάποιοι συγγραφείς (Downing και Fijalkow, 1984) επιμένουν στη γνώση του γλωσσολογικού κώδικα, ενώ κά-

ποιοι άλλοι (Adams και Star, 1982) εργάζονται κυρίως πάνω στη δομή του κειμένου.
Κατά τον Boudreau (1988) και οι τρεις πλευρές θα πρέπει να διατηρηθούν ενόψει της κατανόησης του κειμένου και της αναπαραγωγής του μηνύματος.
Σε ό,τι αφορά τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα, εκτιμάμε πολύ το έργο της Nuttall (1982), η οποία προτείνει μια παρόμοια ιδέα στη γενική συζήτηση που αναφέρεται στην πράξη της ανάγνωσης γενικά, πριν εξειδικευτεί στην ανάγνωση της ξένης γλώσσας.
Η Nuttall εξηγεί πως η κατανόηση του κειμένου εξαρτάται από τη συνεύρεση, του συγγραφέα και του αναγνώστη στον ίδιο δομικό και κοινωνικό-εννοιολογικό γλωσσολογικό κώδικα. (Nuttall, 1982, σελ.5).

2. Η αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου

2.1. *Το θεωρητικό περιβάλλον*

Την πολυπλοκότητα της αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου στον τομέα της διδασκαλίας της ανάγνωσης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας έδειξαν πολλοί συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το θέμα. Στα 1977 οι Clarke και Silberstein εξηγούν: «*...θα πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την ανάγνωση ως ένα δίπτυχο το οποίο συμπεριλαμβάνει τόσο την κατανόηση της διαδικασίας όσο και την κατανόηση του περιεχομένου*».
Μερικά χρόνια αργότερα, ο Ulijn (1980) διαπιστώνει πως, σε ό,τι αφορά τις εθνικές εξετάσεις στην ξένη γλώσσα, οι εξετάσεις βασίζονται κυρίως στην αξιολόγηση κάποιου προϊόντος και όχι στην περιγραφή των στοιχείων που συνθέτουν τη διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας.
Άλλοι συγγραφείς αναφέρουν πως «*Το σημαντικό δεν είναι να ξέρεις τι είναι, αλλά επίσης το να ξέρεις πως λειτουργεί*» (Maas et al., 1978, σελ. 21).
Έτσι, μια αποτελεσματική αξιολόγηση αυτής της πολύπλοκης πράξης θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα δύο της συστατικά, τόσο το προϊόν της αναπαραγωγής του νοήματος, όσο και τη διαδικασία που χρησιμοποιείται για την παραγωγή του προϊόντος αυτού.
Η βιβλιογραφία προτείνει πολλές προσεγγίσεις στο θέμα της αξιολόγησης, και καθεμία έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Ο Perkins (1988) εκτιμά πως το τμήμα εκείνο που μετρά την κατανόηση της ανάγνωσης σε ένα από τα πιο γνωστά τεστ αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας - του TOEFL, Test Of English as a Foreign Language - δεν μετρά την ικανότητα νοητικής επεξεργασίας στην ανάγνωση, κάτι που οδηγεί τον Perkins στο να αμφισβητήσει την αξιοπιστία αυτού του τεστ ως εργαλείου αξιολόγησης της ικανότητας ανάγνωσης.
Ο Clarke (1979), παρουσιάζοντας τις εργασίες του που βασίζονται στην τεχνική της κλειστής ερώτησης, εξηγεί πως τα τεστ αυτού του τύπου παρουσιάζονται μεν από τη βιβλιογραφία σαν μια αξιόπιστη και έγκριτη μέθοδος αξιολόγησης της ικανότητας ανάγνωσης, προσθέτει, όμως, μια επιφύλαξη: «*...λέγοντας "καλοί" και "κακοί" αναγνώστες, στην πράξη εννοούμε "καλούς" και "κακούς" εξεταζόμενους. Υπάρχει η πιθανότητα πως τα "κλειστά" τεστ μετρούν στην πράξη μια εξαιρετική ικανότητα που είναι ικανή αλλά όχι αναγκαία για αποτελεσματική ανάγνωση. Είναι, επίσης, πιθανό τα*

άτομα που χαρακτηρίζονται ως "κακοί" αναγνώστες να είναι κυρίως "κακοί" στο να απαντούν σε κλειστές ερωτήσεις, αλλά με τέτοιου είδους εξετάσεις δεν είναι δυνατό να καθορίσουμε αξιόπιστα τη διαφορά μεταξύ των δύο...» (σελ.123).

Ο Ulijn (1986) προσθέτει πως, στο βαθμό που η κλειστή ερώτηση απαιτεί κάποια παραγωγή εκ μέρους του υποκειμένου, αυτή η τεχνική απαιτεί επιπλέον κάποια ρητή συντακτική πληροφορία. Αυτό το γεγονός ξαναθέτει το ζήτημα της αξιοπιστίας ενός τέτοιου τεστ για την αξιολόγηση της "φυσικής" κατανόησης ενός κειμένου (σελ.11).

Σε ό,τι αφορά τον τρόπο αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου, ο Czico (1980) υποστηρίζει την τεχνική της ανάλυσης των λαθών στη φωναχτή ανάγνωση. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται πως διαπιστώνεται η φύση των στρατηγικών επεξεργασίας πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης. Αλλά, για άλλη μια φορά, ο Clarke (1979) εκφράζει κάποιες επιφυλάξεις: «*...(Suggested is) the intriguing possibility that oral reading studies will produce results which exaggerate the 'universality' of the reading process. In other words, perhaps oral reading is not an accurate reflection of silent reading. Hood and Gonzalez (1975) discuss the issue at length, pointing out that all oral reading research depends on the assumption that oral reading is equivalent to silent reading, yet little work has been done to confirm the relationship*» (σελ. 135).

Η πιο παραδοσιακή τεχνική, αυτή των συστηματικών ερωτήσεων μετά από την ανάγνωση, περιγράφεται από τον Boudreau (1988) σε σχέση με την τεχνική της άμεσης μνημονικής ανάκλησης του κειμένου και της συγκριτικής ανάλυσης των μικρο-δομών και των μακρο- δομών: «*...η ερώτηση ...απαντά στην προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένων στόχων (π.χ. τον καθορισμό των επιδράσεων του περιεχομένου του κειμένου)*», αλλά «*η διαδικασία των ερωτήσεων αναφέρεται στη δομή ή στο σχήμα του κειμένου, εμποδίζοντας όμως την αποκάλυψη της ενκωδικοποίησης και της ιδιοποίησης του κειμένου που πραγματοποίησε ο αναγνώστης. Η διαδικασία των ερωτήσεων λειτουργεί περισσότερο στο πεδίο της αναγνώρισης των διαφόρων δομών του κειμένου, ενώ η μνημονική ανάκληση του κειμένου λειτουργεί στο πεδίο της αποκάλυψης του τρόπου αναδιοργάνωσης των δομών του κειμένου από τον αναγνώστη*» (σελ. 213).

Έτσι, η τεχνική της μνημονικής ανάκλησης του κειμένου φαίνεται να απαντά με ικανοποιητικό τρόπο στη διπλή απαίτηση αξιολόγησης τόσο του προϊόντος όσο και της διαδικασίας της αναγνωστικής ικανότητας. Η αναδιοργάνωση του κειμένου που μας αποδίδεται με αυτήν την τεχνική, φαίνεται να επηρεάζεται από την πράξη της ανάγνωσης τόσο στο πεδίο της διαδικασίας - με ποιον τρόπο οργανώνονται τα στοιχεία του κειμένου - όσο και στο πεδίο του προϊόντος - πόσα, και ποια από τα στοιχεία του κειμένου αναπαράγονται από το υποκείμενο.

Ο Van Dijk (1984) περιγράφει ως εξής αυτήν την πολύπλοκη διαδικασία που είναι η μακρο-ανάλυση της σημειωτικής πληροφορίας: «*Αν ένα κείμενο είναι επαρκώς μακρύ, τα υποκείμενα είναι ανίκανα να το επεξεργαστούν μόνο σε μικρο-επίπεδο: όχι μόνο είναι ανίκανα να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν ένα τέτοιο κείμενο κατά λέξη,*

αλλά είναι, επίσης, ανίκανα να ξαναβρούν τις προτάσεις που το οικοδομούσαν» (σελ. 50).

Ο Denhière (1984) ενισχύει *«την ιδέα πως αυτό που οικοδομεί και διατηρεί στη μνήμη του ο αναγνώστης/ ακροατής είναι μια αναπαράσταση του κειμένου αυτού καθαυτού...»* (σελ. 21).

Αλλά ο Van Dijk (1984) συνεχίζει: *«...αν οι ομάδες διαφόρων προτάσεων θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε μια μακροδομή, θα ήταν ευκολότερα ανακαλούμενες από τις προτάσεις που θα παρουσιάζονταν άτακτα. Έτσι, η κατανόηση (όπως και η παραγωγή) επιδρά κατά πάσα πιθανότητα σε πολλά επίπεδα, ιδιαίτερα το κατά πόσο η πληροφορία του κατώτερου επιπέδου είναι οργανωμένη, μειωμένη και εκπροσωπούμενη στα ανώτερα επίπεδα. Αυτές οι διαδικασίες προϋποθέτουν τη χρήση των μακρο-κανόνων. Το υλικό εισόδου των μακρο-κανόνων συγκροτείται από τη μικροδομή και το υλικό εξόδου αντιστοιχεί στη μακροδομή»* (Van Dijk, σελ. 50).

Από όσα γνωρίζουμε, ο Boudreau (1988) είναι ένας από τους πρώτους συγγραφείς που χρησιμοποιεί αυτό το ψυχο-γλωσσολογικό εργαλείο για να αξιολογήσει την κατανόηση του κειμένου. Αναφέρει τον Fayol (1985), υπονοώντας πως η μνημονική ανάκληση - άμεση ή μετά από παρέλευση χρόνου - μαρτυρά όσο το δυνατό καλύτερα τη νοητική επεξεργασία του κειμένου από τον αναγνώστη. Από άποψη μάλιστα ταυτόχρονα ποιοτική και ποσοτική, *«ο αριθμός των παραγόμενων μικροδομών και μακροδομών επιτρέπει μια συγκεκριμένη ιεράρχηση της ποιότητας της αναπαραγωγής του νοήματος του κειμένου»* (Boudreau, 1988, σελ. 213-214).

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην άμεση μνημονική ανάκληση ώστε να μειώσει κατά το δυνατό τον ρόλο της μνήμης στην αναπαραγωγή του νοήματος του κειμένου.

Ο Denhière (1984, σελ. 28-29) αναφέρει τον ρόλο που παίζει η μνήμη σε ό,τι αφορά την επεξεργασία του κειμένου και την ποιότητα των μνημονικών ανακλήσεων.

Παρόλα αυτά, όπως συμβουλεύει ο Boudreau, η μνημονική ανάκληση που παράγεται μετά από παρέλευση χρόνου είναι δυνατό να αντανακλά κάποια σφαιρικότερη διαδικασία πλησιέστερη στην περίληψη, αφήνοντας να μας ξεφύγει η αρχική διαδικασία. Η άμεση μνημονική ανάκληση, αντίθετα, όπως *«είναι δυνατό πλέον σήμερα να αποδεχτούμε, ...επιτρέπει να παρατηρήσουμε όχι μόνο την πρόσβαση στο νόημα του κειμένου, αλλά επίσης και στα μορφολογικά τμήματα του κειμένου, αφού αυτά τα τελευταία κατοικούν στην άμεση μνήμη, ενώ τα εννοιολογικά τμήματα αναφέρονται στην μακρόχρονη μνήμη»* (σελ. 215).

Έτσι, η άμεση μνήμη φαίνεται να αντανακλά ταυτόχρονα τη διαδικασία και το προϊόν της ανάγνωσης. Το καταφέρνει αυτό χάρη στην αντίληψη της διαδικασίας και της δομής, της οποίας τα στοιχεία είναι η μακροδομή, η μικροδομή και οι μακροκανόνες.

Η πρώτη από αυτές τις έννοιες εξηγείται από τον Van Dijk (1984): Οι μακροδομές του κειμένου είναι οι προτάσεις ή οι σημειολογικές εκείνες δομές, που αποτελούν *«τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται οι μόνιμες γνώσεις»*, και που καθορίζουν τη συνολική συνοχή του κειμένου. Οικοδομούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δια μέσου της οικοδόμησης υποθέσεων,

και λειτουργούν ως δείκτες ιδιοποίησης του κειμένου οργανώνοντας τις προτάσεις του. *«Η μακροδομή είναι επίσης η βάση της άμεσης μνημονικής ανάκλησης... είναι άμεσα διαθέσιμη στη μνήμη... (και) οδηγεί στις μακροδομές του κατώτερου επιπέδου και, ίσως, σε κάποιες βασικές προτάσεις του κειμένου...»* (Van Dijk, 1984, σελ. 79). Πράγματι, οι μακροδομές ανανακλώντας τα διαφορετικά πιθανά επίπεδα του νοήματος του κειμένου "αλληλοεισκλείονται" (Van Dijk, 1984, σελ. 55). Αυτός ο τύπος δομής διευκολύνει έτσι την ανάμνηση και την ενοποίηση του μηνύματος, προσφέροντας μια πολύ "εύχρηστη" ιεραρχική δομή. Παρόλα αυτά, ακόμη κι αν οι μακροδομές είναι μια δομή της πληροφορίας, όπως ακριβώς είναι και τα γνωστικά πλαίσια, αυτά τα δεύτερα είναι συμβατικές έννοιες που είναι κοινές σε μια ολόκληρη κοινωνία, ενώ οι μακροδομές αντιστοιχούν στο ειδικό περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου κειμένου.

Η μακροδομή είναι λοιπόν ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο. Η κατασκευή του από τον αναγνώστη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Εξαρτάται από την εφαρμογή των κανόνων εννοιολογικής οικοδόμησης (των μακροκανόνων, που ερμηνεύονται πιο κάτω), αλλά επίσης και από τις ad hoc στρατηγικές επεξεργασίας ενός κειμένου, από τούς λεκτικούς δείκτες (τις "σημαδούρες" του κειμένου), από τη σχετική ανάπτυξη των διαφόρων τμημάτων του κειμένου, και από τις εννοιολογικές ή σχετικές με το θέμα του κειμένου γνώσεις του αναγνώστη. Ο Van Dijk (1984) προσθέτει πως: *«...Οι ατομικές διαφορές είναι σημαντικές σε τόσο σύνθετες εργασίες, όπως είναι η κατανόηση, η ανάμνηση και η ιδιοποίηση του κειμένου... Οι διαφορές αυτές είναι δυνατόν να συνδέονται με τις διαφορές που παρατηρούνται κατά την εργασία της μάθησης με αφετηρία το κείμενο. Με ποιον τρόπο οι διαφορές γνώσεων και ενδιαφερόντων επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου και την δημιουργία μακροδομών; Αυτό το πρόβλημα δεν έχει ακόμη αντιμετωπισθεί, ούτε θεωρητικά, ούτε πειραματικά. Υπάρχουν πράγματι σημαντικοί μεθοδολογικοί λόγοι ώστε να προσπαθήσουμε αρχικά να εξετάσουμε τις πιο γενικευμένες, τις πιο συχνές στρατηγικές που εφαρμόζονται για την κατανόηση του κειμένου»* (Van Dijk, 1984, σελ. 81).

Το δεύτερο δομικό στοιχείο της ανάμνησης είναι αυτό της μικροδομής. Αυτή αποτελείται από τις *«προτάσεις που υπονοούνται από τις προτάσεις του κειμένου (και) αποτελούν το υλικό εισόδου για τους μακροκανόνες»* (Van Dijk, 1984, σελ. 51). Η σχέση μεταξύ της μικροδομής και της «ιεραρχικά ανώτερης», της μακροδομής, *«αναμειγνύει έννοιες όπως είναι η σπυδαιότητα και η αξιοπιστία... θεωρώντας τις ως προϋποθέσεις, στοιχεία και συνέπειες... Μπορούμε να πούμε πως η μακροδομή καθορίζεται από τη μικροδομή της»* (σελ. 55).

Το τελευταίο, σημαντικό για την ανάμνηση, στοιχείο, είναι μια διαδικασία: Οι μακροκανόνες. Είναι γενικές διαδικασίες κατανόησης του κειμένου που προϋποθέτουν τη γενική ερμηνεία του κειμένου. Προσφέρουν γνωστικές ενότητες που επιτρέπουν την οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου και την οικοδόμηση των μακρο-προτάσεων του κειμένου. Χάρη στην εφαρμογή των μακροκανόνων, είναι δυνατό να περάσει ο αναγνώστης από τις μικρο-

δομές στα διαφορετικά επίπεδα των μακροδομών, περιορίζοντας τις σημειολογικές πληροφορίες, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα τη βασική σημασία του κειμένου. Όμως οι μακροκανόνες θα πρέπει ταυτόχρονα να οδηγούν σε αφαίρεση τη διαδικασία του συλλογισμού των προτάσεων και να γενικεύουν το προϊόν του συλλογισμού αυτού.

Ο Van Dijk (1984) επισημαίνει δύο αντιφάσεις στη χρήση τους: Σχετικά με το σύνολο των πιθανοτήτων (είτε σε σχέση με το περιβάλλον, είτε σε σχέση με την πραγματικότητα, γνωστική ή κοινωνική) θα πρέπει ο αναγνώστης να επιλέξει την αμέσως ανώτερη. Με τον ίδιο τρόπο *«θα πρέπει να υπάρχει ένα όριο πάνω από το οποίο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν οι μακροκανόνες»* (σελ. 56-57). Με άλλα λόγια, οι μακροκανόνες, όταν χρησιμοποιούνται ορθά δομούν το μήνυμα για τον αναγνώστη, επιτρέποντάς του, ταυτόχρονα, μέσω μιας αντίστροφης χρήσης, να θυμάται την προσωπική του ερμηνεία του κειμένου.

Οι μακροκανόνες όπως καθορίζονται από τον Van Dijk (1984), είναι τέσσερεις:

I. Γενίκευση: *«Αυτός ο κανόνας επιτρέπει στις φράσεις και στα επιχειρήματα (του κειμένου) να γενικεύονται μέσω μιας εποπτικής έννοιας: ...μια σειρά "x" προτάσεων είναι δυνατό να αντικατασταθεί από μια πρόταση "p", αν η "p" αναμειγνύεται σε καθεμία από τις προτάσεις της σειράς "x"... (αυτός ο κανόνας βασίζεται σε μια σχέση συνεπειών)»* (σελ. 57-58).

Παράδειγμα:

Μικροδομές		*Μακροδομές*
Αγόρασα αυγά Αγόρασα τυρί Αγόρασα ψωμί	>	Αγόρασα τρόφιμα

II. Κατάργηση: *«Αυτός ο κανόνας σχετίζεται με την αναγκαιότητα μιας διάταξης των μακροκανόνων... Είναι δυνατό να εφαρμοστεί μόνο αν έχουμε ήδη διαθέσιμες τις μακροδομές των προηγούμενων τμημάτων της δέσμης των προτάσεων»* (σελ. 59). Αυτός ο κανόνας συνεπάγεται την δυνατότητα κατάργησης κάθε "ακατάλληλης" πληροφορίας. Παράδειγμα:

Μικροδομές		*Μακροδομές*
Είχα ανάγκη από θαλασσινά, για να μαγειρέψω ένα ειδικό πιάτο. Έτσι, πήγα στον ψαρά για να τ' αγοράσω. Μου έδωσε και φύκια για να αρωματίσω το πιάτο. Φάγαμε ένα ωραίο ψάρι.	>	Είχα ανάγκη από θαλασσινά, για να μαγειρέψω ένα ειδικό πιάτο. Έτσι πήγα στον ψαρά για να τ' αγοράσω. Φάγαμε ένα ωραίο ψάρι.

III. Ενσωμάτωση: *«Κάθε λεπτομερής πληροφορία είναι δυνατό να καταργηθεί αν ενσωματώνεται... σε κάποια άλλη πρόταση κειμένου... Μια πρόταση "p" μπορεί να "ενσωματώνεται" σε μια πρόταση "q", αν η "p" εκφράζει είτε μια φυσική προϋπόθεση, είτε μια φυσιολογική συνισταμένη, είτε μια φυ-*

σιολογική συνέπεια του γεγονότος που εκφράζει η "q"» (Van Dijk, 1984, σελ. 60). Μια μακροδομή θα μπορούσε να περιέχει ακόμα και ρητά την έννοια των προτάσεων που περιέχονται σε αυτή. Παράδειγμα:

Μικροδομές		*Μακροδομές*
Χτες πήγα στην αγορά. Πήρα το καλάθι μου. Πέρασα από την Τράπεζα για να πάρω χρήματα. Αγόρασα πολλά λαχανικά.	>	Χτες πήγα στην αγορά.

Η χρήση αυτών των δύο τελευταίων μακροκανόνων, της Κατάργησης και της Ενσωμάτωσης, εξαρτάται από κάποιες προϋποθέσεις. Κατά τον Boudreau (1988): *«για να γίνει αποδεκτή η Κατάργηση θα πρέπει η καταργούμενη πρόταση να μην αναγνωρίζεται ως πρόταση ενός ανώτερου επιπέδου και να μην καταργούνται ταυτόχρονα οι περιβάλλουσες προτάσεις. Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση, είναι φανερό πως θα την αποδεχτούμε αν η πρόταση του ανώτερου επιπέδου που περιλαμβάνει την ενσωματωμένη πρόταση, είναι παρούσα στη μνημονική ανάκληση»* (σελ. 214). Έτσι, η ανακαλούμενη πρόταση του ανώτερου επιπέδου αποτελεί το απαραίτητο προαπαιτούμενο της αποδοχής της κατάργησης ή της ενσωμάτωσης των προτάσεων του κατώτερου επιπέδου.

IV. Οικοδόμηση: Αυτός ο κανόνας *«οργανώνει τη μικρο-πληροφορία συναρμόζοντας τις σειρές των προτάσεων σε μία μονάδα του μακρο-επιπέδου: Η οικοδόμηση συμπαίνει την πληροφορία και εισάγει μια "καινούρια" πληροφορία (με την έννοια πως η πληροφορία αυτή δεν ανήκει στη βάση του κειμένου και δεν εμπλέκεται με τις βασικές προτάσεις του κειμένου)»* (Van Dijk, 1984, σελ.63).

Αυτός ο κανόνας οικοδομεί μια νοηματική επέκταση με αφετηρία τις μικροδομές.

Παράδειγμα:

Μικροδομή		*Μακροδομή*
Τρίβω το φουα-γκρα με τον πλάστη, μετά το τυλίγω σε μια γάζα. Το σκεπάζω με χοντρό αλάτι και το αφήνω δώδεκα ώρες στο ψυγείο.	>	Το φουα-γκρα είναι πολύ εύκολο να φτιαχτεί.

Αυτοί οι μακροκανόνες παίζουν λοιπόν σημαντικό ρόλο στη γνωστική οργάνωση, αλλά διαφέρουν σε ό,τι αφορά την αναδιοργάνωση του μηνύματος και τη μνημονική του ανάκληση, αφού τείνουν είτε προς τνη εξάλειψη πληροφοριών, είτε προς την ενσωμάτωσή τους:

«Ενώ ο κανόνας της Γενίκευσης *αφαιρεί βασικές ιδιότητες των αντικειμένων, των ιδιοτήτων ή των σχέσεών τους, ο κανόνας της* Κατάργησης *αφαιρεί ολόκληρες προτάσεις από ένα δοσμένο κείμενο... Ένα κοινό χαρακτηριστικό των κανόνων I και II είναι πως η πληροφορία από την οποία εξά-*

γεται η μακροδομή δεν είναι δυνατό να ανακτηθεί» (Van Dijk, 1984, σελ. 58-59).

Οι κανόνες της *Οικοδόμησης* και της *Ενσωμάτωσης* «*μπορούν να θεωρηθούν ο ένας ως παραλλαγή του άλλου. Η ενδιαφέρουσα διαφορά είναι πως η* Οικοδόμηση *δεν έχει προτάσεις εισόδου που να οργανώνουν άλλες προτάσεις,... (αλλά μάλλον μια μακρο-πρόταση που αντικαθιστά μια σειρά από άλλες προτάσεις) σε συνθήκες παρόμοιες με εκείνες που καθορίζονται για τον κανόνα της* Ενσωμάτωσης» (Van Dijk, 1984, σελ. 62). Η φύση των κανόνων ΙΙΙ και IV επιτρέπει στον αναγνώστη να ανοικοδομήσει ένα μεγάλο τμήμα της μικρο-πληροφορίας.

Η άμεση μνημονική ανάκληση του κειμένου, αναλυόμενη σύμφωνα με την μικρο/ μακροδομική οργάνωση και εμπνεόμενη από τους μακροκανόνες, φαίνεται λοιπόν να απαντά στις απαιτήσεις της αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας.

Ο Denhière (1984) περιγράφει την πρωτοτυπία και τα πλεονεκτήματα της ανάλυσης της αναγνωστικής ικανότητας σύμφωνα με αυτό το σχήμα.

Πρώτον, σύμφωνα με αυτόν, η ανάλυση της αναγνωστικής ικανότητας δεν περιορίζεται σε ένα και μόνο τύπο κειμένου: «*... δεν υπάρχει τρόπος να επεξεργαστούμε ξεχωριστά το περιεχόμενο του κειμένου... Το πρόβλημα της χρήσης (από τον αναγνώστη) των σχημάτων που οργανώνουν το περιεχόμενο επανέρχεται τόσο στα περιγραφικά όσο και στα διδακτικά κείμενα*» (σελ. 31).

Δεύτερον, η πρόταση νοηματικά αποτελεί τη μονάδα του περιεχομένου του κειμένου καθώς και αυτή της γνωστικής επεξεργασίας. Ο Denhière (1984) εξηγεί πως «*οι επίκτητες γνώσεις είναι οργανωμένες με μορφή προτάσεων, τα μηνύματα που εμείς οι ίδιοι παράγουμε έχουν μορφή προτάσεων, και είναι λοιπόν δυνατό να αναληθούν ως τέτοιες*». Τέλος, η ανάλυση της κατανόησης με τη βοήθεια των μακροδομών «*τείνει να λάβει υπόψη της τις διαδικασίες της κατανόησης όπως αυτές αναπτύσσονται πραγματικά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης*» (σελ. 26).

2.2. *Συγκέντρωση δεδομένων*

Ένα πλήθος παρατηρήσεων "πρακτικής" φύσης θα ήταν δυνατό να επηρεάσουν επίσης την κατανόηση ενός κειμένου σε συνθήκες εξέτασης, όπως είναι κυρίως η αναγνωστική διάθεση (αναγνωστική πρόθεση), η σαφήνεια και οι εξωτερικές συνθήκες εξέτασης.

Η αναγνωστική πρόθεση

Ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι αυτός της αναγνωστικής πρόθεσης εκ μέρους του υποκειμένου ή, με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο το υποκείμενο θέλει να διαβάσει. Είναι φανερό πως η αναγνωστική πρόθεση που υπάρχει πίσω από την ανάγνωση διαφέρει σχετικά με το τι διαβάζουμε και πως δεν διαβάζουμε τα πάντα με τον ίδιο τρόπο. Η βιβλιογραφία αναφέρει διαφορετικές στρατηγικές σε σχέση με διαφορετικούς επιδιωκόμενους σκοπούς, πηγαίνοντας από μια στρατηγική "σκουπίσματος" σε μια λεπτομερή και κριτική σπουδή ενός κειμένου, είτε η ανάγνωση γίνεται για ευχαρίστηση είτε γίνεται υποχρεωτικά. Ο Boudreau αναφέρεται στους Kintch καιVan Dijk (1978) και στον Denhière (1984), οι οποίοι φτάνουν να ισχυρίζονται πως η αναγνωστική πρόθεση είναι πιο καθο-

ριστική για την κατανόηση του κειμένου απ' ό,τι είναι ακόμη και αυτή η δομή του κειμένου:
«Στην πραγματικότητα ο καθοριζόμενος στόχος υπερβαίνει τη δομή του κειμένου, όποια και να είναι αυτή. Για παράδειγμα, μπορούμε να διαβάσουμε ένα κείμενο του οποίου η επεξεργασία ελέγχεται όχι από τη δομή του κειμένου, αλλά από τη δομή που αντιστοιχεί σε έναν προκαθορισμένο στόχο, όπως αυτός καθορίζεται από συγκεκριμένες οδηγίες, από ειδικά ενδιαφέροντα...» (Boudreau, 1988, σελ. 216).
Έτσι, όπως σημειώνει ο Boudreau (1988), *«...ο ίδιος αναγνώστης τοποθετημένος σε διαφορετικές συνθήκες ανάγνωσης είναι δυνατό να παρουσιάσει, στο ίδιο κείμενο, σημαντικές νοηματικές διαφοροποιήσεις, από τη μια ανάγνωση στην άλλη, σε σχέση με την αναγνωστική πρόθεση που θα υπερισχύει σε κάθε περίπτωση»* (σελ. 216-217).
Αναφερόμενος στους Baudet και Denhière (1988), ο συγγραφέας επιμένει στη σημασία της σχέσης μεταξύ των γνωστικών διαδικασιών και του πληροφορικού περιβάλλοντος της αναγνωστικής πράξης: *«Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τις συνθήκες, μέσα στις οποίες γίνεται η επικοινωνία, τις συνθήκες του χρόνου και του τόπου, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως είναι αδύνατο να μη θεωρήσουμε αξιωματικά πως οι επιχειρήσεις κατανόησης τις παίρνουν εξ αρχής υπόψη»* (Boudreau, 1988, σελ. 217).
Σε πρακτικό επίπεδο, ο Boudreau (1988) περιγράφει τις συνθήκες εξέτασης που επεξεργάστηκε για παιδιά ηλικίας οκτώ-εννιά ετών: με τη βοήθεια ισότιμων κειμένων, ένα πρώτο παιδί διηγείται την ιστορία που διάβασε σε ένα δεύτερο παιδί, που αναπαριστά την ιστορία με τη βοήθεια προκατασκευασμένων εικόνων. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αντιστρέφονται. Όλη η εργασία μαγνητοσκοπείται ώστε να αναλυθεί αργότερα. Στον δικό μας πληθυσμό των φοιτητών, παρουσιάσαμε εξ αρχής μια τεχνητή κατάσταση - τη συμμετοχή σε μια έρευνα πάνω στην κατανόηση της ανάγνωσης στα αγγλικά και στα γαλλικά. Η αναγνωστική πρόθεση, ή το κίνητρο, εισήχθη λοιπόν εκ μέρους μας. Για να μειώσουμε το άγχος ή την έκπληξη που προκαλεί αυτή η κατάσταση προσπαθούμε να προετοιμάσουμε τους φοιτητές σε ψυχολογικό επίπεδο. Τους εμπλέκουμε στην έρευνα με τη βοήθεια συζητήσεων στην τάξη, ενός ερωτηματολογίου που πρέπει να συμπληρώσουν και του γλωσσολογικού ελέγχου στα αγγλικά. (Ήμουν, εξάλλου, αρκετά χαρούμενη. Η συμμετοχή των υποκειμένων εξασφαλίστηκε χωρίς δυσκολία, αν όχι και με κάποιον ενθουσιασμό).

Ο νόμος της σαφήνειας

Όπως ακριβώς η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από την αναγνωστική πρόθεση, η ανάμνησή του επηρεάζεται με τη σειρά της από την κατάσταση της αξιολόγησης, όπως αυτή βιώνεται από το υποκείμενο, και ιδίως από την παρουσία του παραλήπτη της μνημονικής ανάκλησης. Στην παρούσα περίπτωση, ο φοιτητής ξέρει πολύ καλά πως γνωρίζουμε το περιεχόμενο των κειμένων:
Ο Boudreau (1988, σελ. 219) υποστηρίζει πως το υποκείμενο θα μπορούσε να συμπεράνει ότι ορισμένες δομές του κειμένου είναι τόσο φανερές που δεν χρειάζεται να αναφερθούν λόγω της σαφήνειάς τους. Αυτό το φαινόμενο,

που ονομάζεται «νόμος της σαφήνειας», είναι δυνατό να παράγει «περιληπτικές» μνημονικές ανακλήσεις και να είναι έτσι αναγκαστικά ελλειπείς.
Για να ελαχιστοποιήσουμε αυτό το φαινόμενο επαναλαμβάνουμε στους φοιτητές τις οδηγίες που αφορούν το στόχο του τεστ και, αφού τους διαβεβαιώσουμε πως το τεστ δεν βαθμολογείται, τους δίνουμε ως οδηγία να μας πουν ό,τι κατάλαβαν, όσο το δυνατόν πληρέστερα. Τους ρωτάμε, επίσης, συνεχώς αν υπάρχει τίποτε άλλο που θα ήθελαν να συμπληρώσουν, χωρίς να παραλείψουν το οτιδήποτε, με σκοπό να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Οι συνθήκες εξέτασης

Η εξέταση γίνεται μετά από ραντεβού με τον κάθε φοιτητή. Ο κάθε φοιτητής αφιερώνει μισή ώρα με τρία τέταρτα του ελεύθερου χρόνου του για να εξεταστεί σε ένα αγγλικό και ένα γαλλικό κείμενο. Έχει όσο χρόνο θέλει για να διαβάσει το πρώτο κείμενο, είτε είναι το γαλλικό, είτε το αγγλικό, και να μας το διηγηθεί "απ' έξω". Στη συνέχεια, ακολουθεί την ίδια διαδικασία για το δεύτερο κείμενο. Η απουσία του χρονικού ορίου σκοπεύει στο να μειωθεί ο ρόλος της μνήμης, αφήνοντας τον φοιτητή ελεύθερο να ανοικοδομήσει, να ανακαλέσει το κάθε κείμενο, με πλήρη άνεση. Οι δυο μνημονικές ανακλήσεις γίνονται στα γαλλικά, ώστε να μην επηρεαστεί το προϊόν της μνημονικής ανάκλησης από τη δυνατότητα έκφρασης του υποκειμένου στα αγγλικά. Οι μνημονικές ανακλήσεις μαγνητοφωνούνται, ώστε να καταγραφούν εκ των υστέρων. Κατά τη διάρκεια των μνημονικών ανακλήσεων δεν παρεμβαίνουμε, παρά μόνο για να τους ρωτήσουμε αν έχουν κάτι να προσθέσουν. Αντίθετα, στο τέλος της εξέτασης, συζητούμε τις δυσκολίες που συνάντησαν στα δυο κείμενα, ώστε να διαφωτίσουμε τους φοιτητές σε τυχόν απορίες τους. Η τελευταία οδηγία που δίνουμε στους φοιτητές, καθώς αυτοί φεύγουν, είναι να μην πουν τίποτα στους συμφοιτητές τους, τόσο για να μην διαταραχθούν οι συνθήκες της έρευνας, όσο και για να αυξηθεί η προσωπική ανάμειξη των υποκειμένων. Η σειρά των κειμένων αλλάζει σε κάθε υποκείμενο, ώστε να ελεγχθεί η μεταβλητή της προτίμησης του ενός ή του άλλου κειμένου, ανεξάρτητα από τη γλώσσα.
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, τόσο στα πρώτα τρία υποκείμενα της έρευνας, όσο και σε άλλες έρευνες αυτού του τύπου δείχνει ότι η τεχνική της ανάλυσης των μικρο/ μακρο δομών είναι ένας εξαιρετικός τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου. Όπως εξηγήσαμε πιο πάνω, αυτός ο τρόπος ανάλυσης επιτρέπει να αντιληφθούμε με αρκετά επαρκή τρόπο το προϊόν της κατανόησης, τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή του προϊόντος αυτού και τα στοιχεία που παρελήφθησαν ή προσετέθησαν. Απ' όσα γνωρίζουμε καμιά άλλη μέθοδος αξιολόγησης δεν προσφέρει μια τόσο ικανοποιητική εικόνα του βαθμού κατανόησης του κειμένου. Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι, αν διαθέτουμε την τεχνική υποδομή, προσφέρεται για την ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

BOUDREAU, G., *Disponibilité du père et compréhension du récit*, thèse, Universi-

té de Toulouse-Le Mirail, 1988, 2 tomes.
CLARKE, M. A., SILBERSTEIN S., Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class, *Language Learning*, 1977, 27, 1, 135-154.
CZIKO, G. A., Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First - and Second - Language Oral Reading Errors, *Language Learning*, 1980, 30, 1, 101-116.
DENHIERE, G., Préface et Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte, in G. DENHIERE, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, 11-44.
GOODMAN, K., Psycholinguistic Universals in the Reading Porcess, in F. SMITH, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
GOODMAN, K., Analyses of Oral Reading Miscues : Applied Psycholinguistics, in F. SMITH, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1973.
NUTTAL, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann, 1982.
PERKINS, K., Measuring ESL Readers' Ability to Apply Reasoning in Reading : A Validity Study of the TOEFL Reading Comprehension Subtest, *Language Learning*, 1988, 11, 1, 36-49.
SMITH, F., *Understanding Reading : A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
SMITH, F., *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1973.
SMITH, F., HOLMES D., The Independence of Letter, Word and Meaning Indentification in Reading, in F. SMITH, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1973.
ULIJN, J., Foreign Language Reading Research: Recent Trends and Future Prospects, *Journal of Research in Reading*, 1980, 3, 1, 17-37.
ULIJN, J., Conceptual and Syntactic Strategies in Reading a Foreign Language, in E. HOPKINS and R. GROTJAHN, Studies in Language Teaching and Language Acquisition, *Quanti-tative Linguistics*, vol. 9, Bochum (BDR), Brockmeyer, 1981a.
ULIJN, J., Reading a Foreign Language for Professionnal Purposes - An Outline for a Course Based on a Review of "Lire en Français", *System*, 1981b, 9, 3, 259-266.
ULIJN, J., Cross-language Transfer in Reading vs. Writing: The CAH Revisited in a Psycholinguistic Perspective, manuscrit inédit, Version 1986, 1-39.
VAN DIJK, T., Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compré-hension du discours, in G. DENHIERE, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984.

Pour davantage de renseignements sur les thèmes évoqués ici, contacter:

Dr. J.M. ULIJN, Eindhoven University of Technology, P.O. Box 513, 5600 MB Eindhoven, The Netherlands.
(psycholinguistique, acquisition des langues étrangères, traitement et production de textes techniques, négociation commerciale interculturelle)

Groupe TEXTIMA, Université de Paris VIII, U.F.R. de Psychologie, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, Cedex 02, France.

(Traitement cognitif des textes: lecture, compréhension, mémorisation, production; acquisition de connaissances à l'aide de textes et d'illustrations: analyse des domaines, représentation des connaissances, diagnostic des connaissances initiales des apprenants, processus d'apprentissage et de transfert, logiciels d'aide à l'acquisition).

Marie-Thérèse Reale

Μια κλίμακα παρατήρησης και ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης την προπαρασκευαστική χρονιά

Το εργαλείο που θα παρουσιάσουμε έχει ως στόχο να επιτρέψει την περιγραφή και ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Είναι λοιπόν αναγκαστικά επικεντρωμένο στον δάσκαλο, και δεν παίρνει υπόψη του ούτε τη συμπεριφορά των παιδιών, ούτε τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Αυτές οι πλευρές, όσο και αν είναι πρωταρχικές, εμπίπτουν στη χρήση άλλων εργαλείων.

1. Οι αφετηρίες του εργαλείου

Φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, καταγραφή σημαντικών αριθμών αναλφαβήτων στις λεγόμενες αναπτυγμένες χώρες, διαμάχες μεταξύ παιδαγωγικών ή ιδεολογικών σχολών...: το πρόβλημα της ανάγνωσης και της εκμάθησής της πρωταγωνιστεί και εισβάλει στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, προκαλώντας συζητήσεις, πολεμικές και καταστροφολογίες.

Παρατηρούμε, όμως, πως σε αντίθεση με όλη αυτή την αναταραχή, δεν ξέρουμε σχεδόν τίποτα για το τι γίνεται μέσα στις τάξεις. Όλα γίνονται λες και ο καθένας μας γενικεύει κάποια προσωπική εμπειρία ή κάποια σκόρπια πληροφορία, ενώ «*οι συγκεκριμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών στον τομέα της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι ακόμα άγνωστες και ενώ καμιά ευρεία έρευνα δεν δημοσιεύτηκε πρόσφατα στις γαλλόφωνες χώρες γι' αυτό το θέμα*» (Weiss, 1988).

Από την άλλη, πάλι, έχουμε ένα αναμφισβήτητο γεγονός: σε μια χώρα όπου ο νόμος επιβάλλει την, τουλάχιστο δεκαετή, υποχρεωτική εκπαίδευση, υπάρχει ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού που, αφού διδάχτηκε ανάγνωση και "γνωρίζοντας" να διαβάζει, αλλά διαβάζοντας λίγο ή διαβάζοντας άσχημα, δεν φτάνει ποτέ ούτε στην ικανοποίηση του διαβάσματος, ούτε όμως στην πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ύπαρξη που προσφέρει η κατοχή αυτής της δραστηριότητας. Είτε το κομμάτι αυτό αυξάνεται, είτε απλά φανερώθηκε τώρα λόγω της κοινωνικής εξέλιξης, αυτό που ενδιαφέρει είναι να γνωρίσουμε ποιο είναι το τμήμα της ευθύνης του σχολείου και της εφαρμοζόμενης παιδαγωγικής.

Τέλος, το να γνωρίσουμε το τι συμβαίνει στις τάξεις, εμφανίζεται σαν προϋπόθεση για κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας.

Ένας πρώτος δρόμος προσέγγισης για να πραγματοποιήσουμε αυτή την παρατήρηση θα ήταν η έρευνα μέσω ερωτηματολογίων. Είναι η μέθοδος που επέλεξε η ομάδα GRIFEL (Groupe de Recherche International Francophone

sur l'Enseignement de la Lecture, Διεθνής Γαλλόφωνη Ομάδα Έρευνας της Διδασκαλίας της Ανάγνωσης). Η αποκλειστική, όμως, προσφυγή στα ερωτηματολόγια παραμένει μια διαδικασία βαθειά διαποτισμένη από υποκειμενικότητα, που επιτρέπει ίσως την περιγραφή των μεθόδων που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, αλλά όχι αναγκαστικά των μεθόδων που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στην πραγματικότητα, στο βαθμό που δεν είμαστε ποτέ σίγουροι πως εξετάζουμε το ίδιο αντικείμενο παρατηρώντας τις πρακτικές του υποκειμένου ή ζητώντας του να μας τις περιγράψει, έστω και μέσα από εξαιρετικά καλά κατασκευασμένα ερωτηματολόγια.
Μέσα, λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάστηκε ένα εργαλείο που να επιτρέπει την αντικειμενική περιγραφή, την ανάλυση και τη σύγκριση όλων των παιδαγωγικών συμπεριφορών που τίθενται σε λειτουργία κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

2. Παρουσίαση του εργαλείου

Η παρατήρηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ανάγνωσης στην προπαρασκευαστική τάξη. Οτιδήποτε λέει ο εκπαιδευτικός για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης (εξαιρούμε τις παρατηρήσεις του που αναφέρονται στην πειθαρχία της τάξης ή τις εκτιμήσεις του για την επίδοση των παιδιών) καταγράφεται επί τόπου από τον παρατηρητή και αργότερα μεταγράφεται σε πρωτόκολα.
Οι παρατηρήσεις των παιδιών καταγράφονται κι αυτές, αποκλειστικά όμως για να γίνει δυνατό να ακολουθήσουμε τη διαδοχή του μαθήματος. Δεν τους γίνεται, στα πλαίσια αυτής της έρευνας, καμιά συγκεκριμένη ανάλυση. Το μόνο που κωδικοποιείται και αναλύεται είναι οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.
Το εργαλείο παρουσιάζεται με τη μορφή μιας κλίμακας που αποτελείται από τρία τμήματα. Η κωδικοποίηση λοιπόν των πρωτοκόλων γίνεται σε τρεις φάσεις.

2.1. *Τα προκαταρκτικά στοιχεία*

Η πρώτη φάση επιτρέπει να διαπιστώσουμε κάποιες γενικές κατευθύνσεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που θεωρούνται ως αποκαλυπτικές της αντίληψής του της αναγνωστικής πράξης (Πρώτη φάση της κλίμακας). Έτσι, η καθεμιά από τις τρεις ερωτήσεις μπορεί να πάρει τιμές από 1, που δείχνει έναν τρόπο λειτουργίας συμφώνου με το "ανιόν" (από το γράμμα και τη συλλαβή στη λέξη, τη φράση και το νόημα) "συνθετικό" λεγόμενο μοντέλο ή την τιμή 2, που δείχνει ένα μοντέλο διδασκαλίας προσανατολισμένο στην "κατιούσα" στρατηγική της ολικής ανάγνωσης. (Sprenger- Charolles, 1986).
Η πρώτη μεταβλητή αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης που επελέγη από τον εκπαιδευτικό:
Αν ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει στα παιδιά συλλαβές προς εκφώνηση, καταλόγους λέξεων, αν χρησιμοποιεί σχολικό εγχειρίδιο (στον βαθμό που τα περισσότερα υπάρχοντα σκοπεύουν κύρια στην απόκτηση των "βασικών μηχανισμών", στην απόκτηση των κανόνων γραφο-φωνητικών αντιστοιχίσεων) θα κωδικοποιηθεί με 1.
Αν, αντίθετα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει στους μαθητές γραπτά που να διηγούνται κάτι, θα κωδικοποιηθεί με 2.
Η δεύτερη μεταβλητή αφορά το αντικείμενο της προόδου:

Αν ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο να εισάγει ένα προς ένα τα διάφορα φωνήματα (phonèmes) και γραφίσματα σύμφωνα με μια επιθυμητή από την επιλεγμένη μέθοδο πρόοδο, θα καταγραφεί στο 1, ενώ αν η επιλογή του γραψίματος αντιστοιχεί σε άλλους στόχους θα καταγραφεί στο 2.
Η τρίτη μεταβλητή λαμβάνει υπόψη της τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο παρουσιάζεται στο παιδί:
Η μεταβλητή αυτή μας επιτρέπει να ξεχωρίσουμε τις περιπτώσεις όπου ζητάμε από το παιδί απλά *«να αντιμετωπίσει την ανάγνωση ως μια άσκηση που συνίσταται στην προφορά λέξεων»* (Adams και Starr, 1982) από τις περιπτώσεις εκείνες όπου προσπαθούμε να *«συσχετίσουμε αυτό που διαβάζουμε με αυτό που έχουμε διάθεση να μάθουμε»* (Smith, 1986).
Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν πραγματοποιούν καμιά προκαταρκτική παρουσίαση, («ανοίγουμε το βιβλίο και αρχίζουμε να διαβάζουμε») ή αυτοί που διηγούνται τα πάντα εκ των προτέρων, ανήκουν στην κατηγορία 1.
Αυτοί που περνουσιάζουν το κείμενο ως ένα επεισόδιο μιας ιστορίας, ως απάντηση σε ερωτήσεις που μας τίθενται, ως τρόπο επαλήθευσης μιας υπόθεσης, ανήκουν στην κατηγορία 2.
Τέλος, η τελευταία μεταβλητή μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το κείμενο: Είτε με γραμμικό τρόπο (1) είτε με πολυδιάσταταο τρόπο (2).

2.2. *Η χρήση της μεταγλώσσας*

Η δεύτερη φάση μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε μια ανάλυση περιεχομένου των πρωτοκόλλων, σχετικά με τη χρήση της μεταγλώσσας που κάνει ο εκπαιδευτικός, απευθυνόμενος στα παιδιά (δεύτερο τμήμα της κλίμακας).
Υπολογίζουμε τις περιπτώσεις των λέξεων που παρουσιάζονται στην κλίμακα και αναφέρουμε το αποτέλεσμα της καθεμιάς.
Έτσι, στο πρωτόκολλο ενός εκπαιδευτικού που λειτουργεί με πολύ παραδοσιακό τρόπο, που παραμένει πεισμένος πως μόνο η διδασκαλία των γραφο-φωνητικών αντιστοιχίσεων και η πλήρης κατοχή τους είναι δυνατό να επιτρέψουν στα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν, βρήκαμε τη χρησιμοποίηση 31 όρων, από τους οποίους 30 στο τμήμα 1 (όλες οι λέξεις που δίνονται από την κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τη λέξη «συλλαβή») και έναν όρο (τον όρο «φράση») στο τμήμα 2.
Από την άλλη, στο πρωτόκολλο μιας εκπαιδευτικού που ισχυρίζεται πως προσανατολίζει τα παιδιά στην ανακάλυψη του νοήματος, για ένα σύνολο χρησιμοποίησης 6 όρων, έχουμε 1 («γράμμα») στην κατηγορία 1 και 5 («φράση» μια φορά, «ιστορία» 2 φορές, «πληροφορία» 2 φορές) για την κατηγορία 2.

2.3. *Η ανάλυση των παρεμβάσεων*

Η τρίτη φάση συνίσταται στην καταμέτρηση των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού και στην κωδικοποίηση της κάθε μιας παρέμβασης σύμφωνα με τρία κριτήρια:
2.3.1. Την κωδικοποίηση του αριθμού των παρεμβάσεων, που διαφοροποιείται εξαιρετικά από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο: Μια εκπαιδευτικός έχει 21 παρεμβάσεις στη διάρκεια μισής ώρας, ενώ κάποιος άλλος παρεμβαίνει 170 φορές σε ένα τέταρτο της ώρας.
Ένας τέτοιος δείκτης μπορεί, λοιπόν,

να είναι αποκαλυπτικός, όχι πια για τη λεκτική δραστηριότητα, αλλά για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η παιδαγωγική σχέση και για τη θέση που είναι δυνατό να καταλάβει το παιδί σε αυτήν.

2.3.2. Το πρώτο κριτήριο που χρησιμοποιείται στη λεπτομερειακή ανάλυση των παρεμβάσεων αναφέρεται στις πνευματικές διεργασίες που ζητούνται ή πραγματοποιούνται από τον δάσκαλο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας της ανάγνωσης και των σχέσεων που αυτές προϋποθέτουν μεταξύ του γραπτού λόγου, του προφορικού λόγου και του νοήματος του κειμένου.

Αυτό το κριτήριο παρουσιάζεται λοιπόν με τη μορφή 16 ορισμών, ο καθένας των οποίων περιγράφει περισσότερα του ενός φαινόμενα, λεπτομερώς αναλυμένα.

Οκτώ ορισμοί αντιστοιχούν σε στρατηγικές ταυτοποίησης των λέξεων ή του νοήματος (Smith, 1986, Van Grunderbeeck, 1988).

Έτσι, για παράδειγμα, ο ορισμός "προφέρει" παραπέμπει είτε στη συμπεριφορά που *«συνίσταται στη προσπάθεια της προφοράς της λέξης, χωρίς να γίνεται αναφορά στη σημασία της λέξης»* (Smith, 1986), είτε στην απαίτηση *«να γίνει αποκωδικοποίηση ή μετάφραση του γραπτού μηνύματος στο ισότιμό του προφορικό μήνυμα»* (Adams Starr, 1982), είτε ακόμη στις προσπάθειες να κοπεί η λέξη σε μικρότερες ενότητες (Van Grunderbeeck, 1988).

Αυτός ο τύπος στρατηγικής προκαλείται από τον εκπαιδευτικό όταν ζητά, για παράδειγμα, «διάβασε την πρώτη συλλαβή», «ποιο είναι το πρώτο γράμμα;», «κόψε τη λέξη»...

Επίσης η κατηγορία "αναγνώριση" παραπέμπει στην άμεση ταυτοποίηση δεδομένων που υποτίθεται πως έχουν προηγουμένως ενσωματωθεί και αποθηκευθεί στη μνήμη, σε ένα "νοητικό λεξικό". Η δασκάλα που λέει «ποιες λέξεις θυμάσαι;», «τη λέξη αυτή την έχουμε ξαναδεί»... προσανατολίζει τα παιδιά σε αυτή τη στρατηγική.

Σε ό,τι αφορά τον ορισμό της "σύγκρισης", αυτός θα συνίσταται στη χρήση, στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών, ήδη αποκτημένων γνώσεων που αφορούν άλλες λέξεις (Smith, 1986) ή την ίδια λέξη που έχει συναντηθεί σε άλλο περιβάλλον.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός που λέει: «ξαναδιάβασε τη φράση στον τοίχο, θα βρεις τη λέξη που ζητάς», σημειώνοντας με τον τρόπο αυτό πως η προς αποκρυπτογράφηση ενότητα είναι επίσης γραμμένη αλλού (στην τάξη, στο κείμενο), ή εκείνος που, γράφοντας την γραφική ενότητα που του προτείνει το παιδί, το ρωτάει αν η λέξη είναι ήδη γραμμένη στο κείμενο, αυτός που εντοπίζει ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ δύο γραφικών ενοτήτων μπροστά στα παιδιά, τα προσανατολίζει σε μια τέτοια στρατηγική.

Σημειώνουμε εδώ πως η επιχείρηση της "σύγκρισης" συνίσταται επίσης στο να συσχετίσουμε μια γραφική μορφή με μια γραπτή - για παράδειγμα όταν λέμε στα παιδιά «πρόκειται για το Ν, που ακούμε στη λέξη Νατάσα».

Η κατηγορία της "χρήσης των συμφραζομένων" υποθέτει την καταφυγή στις *«δομικές και σημασιολογικές σχέσεις από τις οποίες είναι δομημένο το κείμενο»* (Adams Starr, 1982) και παραπέμπει, για παράδειγμα, στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που ξαναδιαβάζει το σύνολο της φράσης, τονίζοντας με κάποιο θόρυβο την ενότητα που

ψάχνουμε να αποκρυπτογραφήσουμε: «Ο Σούπερμαν, υπέροχος, πετούσε #### από τα σύννεφα. Λοιπόν, ποια θα μπορούσε να είναι αυτή η λέξη;».
Για τον ορισμό της "αναφοράς στη γνώση της πραγματικότητας", ο εκπαιδευτικός παραπέμπει στις «εξαιρετικές γνώσεις» των παιδιών, στην προσωπική τους εμπειρία, στο συλλογικό βίωμα της τάξης. Όταν ρωτάμε, για να αποκρυπτογραφήσουμε το νόημα της λέξης "φιλμ": «Κάποιοι συμμαθητές μας πάνε στον κινηματογράφο. Για να δουν τι;», αναφερόμαστε σε αυτόν τον τύπο στρατηγικής.
Η κατηγορία της "διήγησης" παραπέμπει στη συμπεριφορά εκείνη, η οποία συνίσταται στο να ζητάμε από τα παιδιά να χαρακτηρίσουν το νόημα του κειμένου και να το αναπαραστήσουν προφορικά με τη μορφή της διήγησης. Θα ανήκαν σε αυτή την κατηγορία παρεμβάσεις του τύπου «Τι καταλάβατε από το κείμενο; Θα μου το πείτε χωρίς να διαβάσετε τις λέξεις».
Η κατηγορία "παραγωγή μορφής γραφίσματος" αντιστοιχεί στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και με στόχο την αποκρυπτογράφηση, επικεντρώνει τη σημασία των παιδιών στη γραφική μορφή της ενότητας, είτε δείχνοντας πώς "σχεδιάζεται": «κοιτάξτε πώς το γράφω, βάζω την κιμωλία εδώ, κατεβαίνω, γυρίζω προς τα αριστερά, κλείνω το κύκλο...», είτε βάζοντας τα παιδιά να αναπαράγουν τη γραφική μορφή που βλέπουν, είτε βάζοντάς να αντιγράψουν μια γραφική μορφή.
Τέλος, η κατηγορία της "διατύπωσης μιας υπόθεσης" επιτρέπει να κωδικοποιήσουμε τις παρεμβάσεις που, ενώ ζητάνε να αποκρυπτογραφηθεί μια γραφική ενότητα, δεν καθορίζουν συγκεκριμένα την ενότητα αυτή και δεν προσανατολίζουν το παιδί ρητά προς καμιά συγκεκριμένη στρατηγική αποκρυπτογράφησης. Ανήκουν σ' αυτήν οι παρεμβάσεις του τύπου: «τι προτείνεις;» ή «τι πληροφορίες έχεις;».
Τρεις κατηγορίες παραπέμπουν σε στρατηγικές επαλήθευσης: Πράγματι, οι περισσότερες από τις στρατηγικές αποκρυπτογράφησης προϋποθέτουν επιπλέον μια επιχείρηση επαλήθευσης, πρωταρχική για οποιαδήποτε οικοδόμηση γνώσης ("feedback" για τον Smith).
Έτσι, ο εκπαιδευτικός που λέει «γράφω αυτό που μόλις είπες, κοίτα, είναι το ίδιο με αυτό που γράφει το κείμενο;» ή ακόμη «μου είπατε ένα σωρό πράγματα, μα βλέπουμε πως δεν συμφωνούμε όλοι, ας διαβάσουμε λοιπόν για να δούμε ποιος έχει δίκιο» εισάγει μια στρατηγική αυτού του τύπου.
Οι διαφορετικές στρατηγικές μεταξύ της γραφής, του λόγου και του νοήματος μας επιτρέπουν να ξεχωρίσουμε αυτές τις τρεις κατηγορίες.
Τέσσερις κατηγορίες μας επιτρέπουν να πάρουμε υπόψη μας διάφορες επιχειρήσεις, όπως είναι η παρατήρηση των σημαδιών της γραφής, η ανάλυσή τους, οι εξηγήσεις που ζητούνται ή δίνονται πάνω σε αυτό που διαβάστηκε, η ανάλυση του προφορικού λόγου.
Μια τελευταία κατηγορία μας παραπέμπει σε ένα αίτημα αντικειμενικοποίησης των δομών που τέθησαν σε λειτουργία, σε μια επιχείρηση που αναφέρεται, λοιπόν, σε μεταγνωστική δραστηριότητα (Van Grunderbeeck, 1986).
Ο αριθμός των επιχειρήσεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, η επιλογή των επιχειρήσεων αυτών καθώς και η σημασία που δίνεται αντίστοιχα στην καθεμιά από

αυτές θα είναι, λοιπόν, αποκαλυπτικές του μοντέλου που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.
Έτσι, η αποκλειστική χρήση επιχειρήσεων αποκρυπτογράφησης που βασίζονται στις σχέσεις γραπτού/ προφορικού λόγου (για παράδειγμα η κατηγορία της "προφοράς") ή στη γραφή ("παραγωγή γραφίσματος") παραπέμπει στο "ανιόν" μοντέλο και πιο συγκεκριμένα στο εσωτερικό αυτού του μοντέλου, σε μια προσφυγή στις λεγόμενες συνθετικές μεθόδους, ενώ ένα σημαντικό "σκορ" στις κατηγορίες της "σύγκρισης" ή της "αναγνώρισης" παραπέμπουν περισσότερο στη χρήση των "σφαιρικών", "αναλυτικών" ή "ολικών" μεθόδων...
Αντίθετα, η χρήση επιχειρήσεων που εμπεριέχουν την προσφυγή στο περιεχόμενο (όπως της "χρήσης των συμφραζομένων") υποθέτουν τη λειτουργία σε ακολουθία με ένα "κατιόν" μοντέλο.
Τέλος, η χρήση των περισσότερων επιχειρήσεων, και μια αισθητά ισότιμη αντιμετώπισή τους από τον εκπαιδευτικό, θα μετέφραζε τη θέληση του εκπαιδευτικού να μην αγνοήσει καμιά από τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να παρέμβουν στη διδασκαλία της ανάγνωσης, μια θέληση να χρησιμοποιηθούν όλες οι στρατηγικές με συμπληρωματικό τρόπο. Μια τέτοια συμπεριφορά θα αποκάλυπτε τότε πως ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σύμφωνα με το μοντέλο της αλληλεπίδρασης (Adams και Starr, 1982, Fijalkow, 1982, Sprenger-Charolles, 1986, Van Grunderbeeck, 1988).
2.3.3. Το δεύτερο από τα τρία κριτήρια μας επιτρέπει να καταλάβουμε την αναγνωστική ενότητα, στην οποία προσανατολίζει τα παιδιά ο εκπαιδευτικός, και παρουσιάζεται σε τρεις κατηγορίες: Ενότητες κατώτερες της λέξης (γράμματα, ομάδες γραμμάτων, συλλαβές ή φωνήματα), λέξεις, ενότητες ανώτερες της λέξης (λέξη+λέξη - εργαλείο, έκφραση, πρόταση, φράση...).
Το αποτέλεσμα που παραλαμβάνουμε για τη καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές θα επιτρέψει επίσης να ξεχωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς με κριτήριο την αντίληψή τους για τη γλωσσική πράξη, στον βαθμό που το γεγονός της προνομιακής μεταχείρισης εκείνης ή της άλλης αναγνωστικής ενότητας είναι ένα από τα σημεία αντίθεσης μεταξύ των "ανιουσών" και των "κατιουσών" στρατηγικών (Charmeux, 1984, Foucambert, 1987).
Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να αντικαταστήσει τις πληροφορίες που μας δίνει το τμήμα 2 της κλίμακας, όταν η χρήση της μεταγλώσσας είναι αδύνατη ή και ανύπαρκτη.
Τέλος, μας επιτρέπεται να αξιολογήσουμε τις ενδείξεις που έχουμε από τα τμήματα 1 και 2, επιβεβαιώνοντάς τες. Ενδεχόμενη αντίφαση μεταξύ των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται στα διάφορα τμήματα θα μπορούσε να μας επιτρέψει να υποθέσουμε πως υπάρχει κάποια αβεβαιότητα του εκπαιδευτικού ως προς την αντίληψή του για τη γλωσσική πράξη.
Έτσι, για παράδειγμα, σε κάποια εκπαιδευτικό που λειτουργεί με βάση το παραδοσιακό μοντέλο παρατηρούμε τα εξής αποτελέσματα: 80% των παρεμβάσεών της αναφέρονται σε ενότητες κατώτερες της λέξης, 20% αναφέρονται σε λέξεις, και καμιά σε ενότητες ανώτερες της λέξης, ενώ κάποια άλλη εκπαιδευτικός εμφανίζει, την ίδια χρονική στιγμή (τέλη Οκτωβρίου) 55% παρεμβάσεων που αναφέρονται σε λέξεις και

45% που αναφέρονται σε ενότητες ανώτερες της λέξης.

2.3.4. Όσο για το τρίτο κριτήριο, αυτό επιτρέπει να φανερώσουμε τη θέση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στη μάθηση, και παρουσιάζεται σε δυο κατηγορίες.

Η κατηγορία "ενεργητική" αντιστοιχεί στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που προκαλεί τη δραστηριότητα του παιδιού ζητώντας του να πραγματοποιήσει το ίδιο την επιχείρηση στην οποία αναφέρεται η παρέμβαση. Αυτή φαίνεται πως αποκαλύπτει μια αντίληψη όπου το παιδί θεωρείται ως υποκείμενο που οικοδομεί τις γνώσεις: το αφήνουμε να πραγματοποιήσει επιχειρήσεις και, κάνοντάς το, οικοδομεί τις γνώσεις του.

Η κατηγορία "παθητική" χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που δεν ζητάει από το παιδί παρά να ακούσει αυτό που του μεταδίδεται, τον εκπαιδευτικό που πραγματοποιεί τις επιχειρήσεις μπροστά στο παιδί, για το παιδί. Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός αυτός λειτουργεί περισσότερο σε μια παιδαγωγική του παραδείγματος: δείχνουμε στο παιδί, το οποίο θα έπρεπε να μάθει μιμούμενο τη γνώση που του επιδεικνύεται. Ο τόνος της διδασκαλίας δίνεται στη γνώση.

Θα πρέπει, παρόλα αυτά, να σημειώσουμε πως αυτές οι κατηγορίες δεν μας επιτρέπουν να αναλύσουμε, με ποιοτικούς όρους, τη δραστηριότητα ή την έλλειψη δραστηριότητας εκ μέρους του παιδιού. Πράγματι, όλες οι παρεμβάσεις που φαίνεται να προκαλούν το παιδί, στην πραγματικότητα δεν δημιουργούν πάντα κάποια "οικοδομούσα" δραστηριότητα, αφού στην πραγματικότητα δεν παράγουν παρά μια συμβατική ψευτο-δραστηριότητα εκ μέρους του παιδιού.
Το να ξεκαθαρίσουμε κάποιες τέτοιες πλευρές θα προϋπέθετε μια πολύ πιο λεπτομερή έρευνα από αυτήν που μας επιτρέπουν οι κατηγορίες της κλίμακάς μας. Κάτι τέτοιο δεν είναι στόχος της, μια που επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή.
Το αποτέλεσμα που παίρνουμε είναι λοιπόν ενδεικτικό μιας παιδαγωγικής τάσης. Παρόλα αυτά, παρατηρούμε πως τα αποτελέσματα γίνονται πολύ πιο σημαντικά όταν αναλύσουμε τον συνδυασμό των κατηγοριών αυτών με τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.
Έτσι, για παράδειγμα, κάποια εκπαιδευτικός που λειτουργεί στη βάση της παιδαγωγικής του παραδείγματος βλέπουμε πως πρώτα "κάνει" η ίδια, το δείχνει και μετά ζητάει την επανάληψη αυτού που έκανε.
Όλα φαίνεται να συμβαίνουν σαν ο εκπαιδευτικός να σκέφτεται πως μια τέτοια αφετηρία αντιστοιχεί καλύτερα στην προσωπική ή επαγγελματική του κατάρτιση.

3. Ανάλυση κάποιων αποτελεσμάτων

Για να τεκμηριώσουμε αυτά που είπαμε προηγουμένως θα παρουσιάσουμε την ανάλυση κάποιων αποτελεσμάτων:

Παράδειγμα 1

Τα αποτελέσματα που πήραμε στο τμήμα 1 μας δείχνουν πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα ολοκληρωμένο νοηματικά κείμενο και πως η ανάγνωση απαντά σε μια συγκεκριμένη πρόθεση ανακάλυψης του κειμένου.

Αυτός ο εκπαιδευτικός δίνει λοιπόν όλη του την προσοχή στην οικοδόμηση του νοήματος κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης. Όταν, όμως, παρατηρούμε το τι συμβαίνει σε ό,τι αφορά τις επιχειρήσεις που χρησιμοποιούνται, βλέπουμε πως σχεδόν όλες χρησιμοποιούνται (14/ 16), πως ο εκπαιδευτικός διδάσκει όλες τις πιθανές στρατηγικές για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Κατά τα άλλα η λεπτομερής εξέταση του πρωτοκόλλου μας φανερώνει πως οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται συνδυαστικά (Van Grunderbeeck, 1988).
Επιπλέον, όταν βλέπουμε τις δραστηριότητες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός ωθεί τα παιδιά, ανακαλύπτουμε πως δεν υπάρχει κάποια επιχείρηση που να προτιμάται από τις άλλες.
Ασφαλώς η λέξη παραμένει πρωταρχική (44.2%), αλλά αφήνεται σχετικά ίδιος χώρος τόσο για κατώτερες ενότητες (25.8%), όσο και για τις ανώτερες (30%).
Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την ακραία θέση που υιοθετούν οι υποστηρικτές των ανιόντων μοντέλων, και φαίνεται να λειτουργεί με βάση ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης. Παρατηρούμε, επίσης, πως η μεταγλώσσα χρησιμοποιείται πολύ λίγο.
Τέλος, μπορούμε να σημειώσουμε πως, αν και ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τα παιδιά (65% των επιχειρήσεων εγκαλούν τη δραστηριοποίηση των παιδιών), ταυτόχρονα δεν τους αφήνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη δραστηριότητά τους αυτή, αν λάβουμε υπόψη μας τον αριθμό των εξαιρετικά πολλών παρεμβάσεων (170 για μάθημα διάρκειας ενός τετάρτου) και, πολύ περισσότερο, τον αριθμό των προτεινόμενων επιχειρήσεων (283): έτσι, σε μια και μόνη παρέμβαση ο εκπαιδευτικός κάνει "προφορά", ζητάει από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα συμφραζόμενα, διηγείται, επανέρχεται στο περιεχόμενο και μετά ζητάει νέα "προφορά", χωρίς να αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα αντίδρασης.

Παράδειγμα 2

Αν παρατηρήσουμε τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικού παρατηρούμε πως λειτουργεί σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με ένα ανιόν μοντέλο και με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο: Χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό υλικό που δεν έχει κανένα περιεχόμενο.
Μπορούμε να θεωρήσουμε πως δεν λειτουργεί παρά μόνο με δύο επιχειρήσεις, εκ των οποίων πλειοψηφούσα είναι η "προσφυγή στην αποκρυπτογράφηση" (14/ 25).
Αν προσφεύγει κάποιες φορές στην επιχείρηση της επαλήθευσης αυτή είναι τις περισσότερες φορές "παθητική". Η εκπαιδευτικός είναι η μόνη που πράττει και το περιεχόμενο του πρωτοκόλλου μας αποκαλύπτει πως αυτό συνοδεύεται από την αρνητική στάση προς τις απαντήσεις των παιδιών (6/ 9).
Αντίθετα, η επιχείρηση της αποκρυπτογράφησης είναι "ενεργητική" στον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να την πραγματοποιήσουν, αλλά τίποτα δεν συμβαίνει όσο εκείνα δεν παράγουν κάποια απάντηση, κάτι που εξηγεί τον πολύ χαμηλό αριθμό παρεμβάσεων (21 σε ένα ημίωρο).

Παράδειγμα 3

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα αυτού του εκπαιδευτικού παρατηρούμε πως διαλέγει την παρουσίαση ενός

γραπτού με περιεχόμενο στα παιδιά, πως δεν μένει φυλακισμένος μιας προόδου που να βασίζεται στη διδασκαλία των φωνημάτων και των γραφισμάτων, πως ευνοεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τις ενότητες "λέξη" και "ανώτερη από λέξη".
Αλλά, κατά τα άλλα, η ήδη πολύ μακρά παρουσίαση (20 λεπτά, το μισό δηλαδή μάθημα) στοχεύει στο να δοθεί μια σχεδόν πλήρης γνώση του κειμένου πριν αυτό αναγνωστεί: πράγματι, τα παιδιά ακούνε το κείμενο, συζητούν γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός τους το εξηγεί, το τραγουδούν, το μιμούνται και άρα το απομνημονεύουν. Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο πως, σε τέτοιες συνθήκες, το μάθημα της ανάγνωσης δεν προσφέρεται για την οικοδόμηση του νοήματος: δεν υπάρχει πλέον κανένα ενδιαφέρον για διάβασμα.
Αυτή η πλευρά θα επαληθευτεί από την επιλογή και τη χρήση των επιχειρήσεων. Στα παιδιά προτείνονται τρεις επιχειρήσεις: τους ζητάμε να αναγνωρίσουν τις ενότητες είτε με αναλογία (35% των περιπτώσεων), είτε μέσω της προφοράς (25%) είτε προσφεύγοντας σε μορφές που ήδη έχουν απομνημονευτεί (11%). Καμιά στρατηγική που να εγκαλεί το περιεχόμενο του κειμένου δεν προτείνεται.

Αν αναλύσουμε λεπτομερώς το περιεχόμενο του πρωτόκολλου μπορούμε να σημειώσουμε δύο παρεμβάσεις του δασκάλου που επιβεβαιώνουν και εικονογραφούν τα παραπάνω:

- Σε ένα μαθητή που προσπαθούσε να διαβάσει μια ολόκληρη γραμμή του κειμένου προτείνει: «θα διαβάσουμε αργότερα, προς το παρόν παρατηρούμε και σημειώνουμε» . Αυτή η δραστηριότητα απασχολεί 71 επιχειρήσεις στις 87, επαναλαμβάνεται σε 106 επιχειρήσεις και διαρκεί 17 λεπτά.
- Κατά την εβδομηκοστή δεύτερη παρέμβαση, ζητάει: «προσπαθούμε να διαβάσουμε όλοι μαζί» και αν κατά τη διάρκεια του εναπομείναντος χρόνου (8 λεπτά) τα παιδιά προσπαθούν να ψελλίσουν το κείμενο, είναι ο δάσκαλος που κυρίως διαβάζει, όπως μαρτυρεί ο συνδυασμός των επιχειρήσεων με τους όρους "ενεργητικά" και "παθητικά". Βρίσκουμε, έτσι, 20 επιχειρήσεις που συνδυάζονται με τον όρο "παθητικά", και μόνο 10 με τον όρο "ενεργητικά".
Φαίνεται, λοιπόν, καθαρά πως στην περίπτωση αυτή δεν βασιζόμαστε σε ένα ξεκάθαρα καθορισμένο μοντέλο γλωσσικής δραστηριότητας. Οι επιχειρήσεις δεν χρησιμοποιούνται με στόχο τη δημιουργία κάποιας στρατηγικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, αλλά χρησιμοποιούνται ως σκοποί του εαυτού τους. Αυτό που βαφτίζεται ανάγνωση, στην πραγματικότητα δεν είναι παρά ένα σύνολο δραστηριοτήτων που, όσο ενδιαφέρουσες και αν είναι για τα παιδιά που συμμετέχουν στο παιχνίδι και «αντιμετωπίζουν την πρόκληση», ουσιαστικά οδηγούν τα παιδιά να ξεχνούν τελείως το περιεχόμενο του κειμένου.

4. Συμπέρασμα

Το να αναλύσουμε λοιπόν τις παιδαγωγικές συμπεριφορές που λειτουργούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάγνωσης με όρους επιλογής στρατηγικών (σύμφωνα με ανιόν ή κατιόν μοντέλο), με όρους του τμήματος της διδασκαλίας που αφιερώνεται στον "κώδικα" και εκείνου που αφιερώνεται στο "νόημα", με όρους "μεθόδου" (συνθετικής, σφαιρικής, φυσι-

κής...) ή και με άλλους πιο γενικούς όρους, όπως είναι του τμήματος που αφήνεται στο παιδί κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής σχέσης, γίνεται δυνατό, αφού το σύνολο των κατηγοριών που απαρτίζουν την κλίμακα, είτε μόνα είτε συνδεόμενα μεταξύ τους, μας επιτρέπουν να συνδέσουμε τις επιχειρήσεις με τα θεωρητικά μοντέλα που υπονοούν.

Με αυτή την έννοια, το εργαλείο που κατασκευάσαμε με αυτόν τον τρόπο μας φαίνεται κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά επίπεδα.

Στο ερευνητικό επίπεδο, η κλίμακα μας προσφέρει ένα εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης. Εδώ βρίσκεται εξάλλου και ο αρχικός στόχος της κατασκευής του. Πράγματι, μια ενδεχόμενη χρήση του σε ένα μεγάλο δείγμα, θα μπορούσε να μας επιτρέψει να αποκτήσουμε μια αντικειμενική, όσο είναι δυνατό, γνώση αυτού που πραγματοποιείται μέσα στις σχολικές τάξεις και του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα θεωρητικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας το σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο GRIEFL, θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των πραγματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο αναπαριστάνουν οι ίδιοι τις πρακτικές τους αυτές.

Εξάλλου, ένα τέτοιο εργαλείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε συνθήκες επιμόρφωσης. Εφαρμοζόμενο από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε εισαγωγική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους, το εργαλείο θα μπορούσε να εμφανιστεί σαν ένας από τους ενδεχόμενους τρόπους για να τους καθοδηγήσει στις παρατηρήσεις τους και να τους βοηθήσει στο να δομήσουν και να αναλύσουν τα συλλεγόμενα δεδομένα. Επιπλέον, στον βαθμό που το εργαλείο μεταδίδει μια εικόνα της λειτουργίας της τάξης, θα μπορούσε να επιτρέψει στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αντικειμενικοποιήσουν την ίδια τους τη λειτουργία και γίνεται, έτσι, ένα εργαλείο προβληματισμού για ομάδες εργασίας.

Τέλος, στο επίπεδο της παιδαγωγικής δραστηριότητας, μπορούμε να σκεφτούμε πως μια πιο συγκεκριμένη και πιο αντικειμενική γνώση των διδακτικών αφετηριών των εκπαιδευτικών θα τους βοηθούσε σε μια καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών. Συνδέοντας, για παράδειγμα, τη χρήση της κλίμακας αυτής με μια άλλη κλίμακα ανάλυσης των στρατηγικών των παιδιών σε αναγνωστική κατάσταση (Van Grunderbeeck, 1988) θα μπορούσαμε να εργαστούμε πάνω στην πληρότητα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε σχέση με εκείνην του παιδιού, επιτρέποντας, έτσι, την καλύτερη επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams M.J., Starr B.J. - Les modèles de lecture, *Bulletins de Psychologie*, Tome XXXV, 356, 1982, 695-704.

Charmeux E. - *La lecture à l'école*, Lyon, Cedic, 1984 (1ère Edition 1975).

Fijalkow J. - L'habileté lexique, in RONDAL & SERON, *Troubles du langage et rééducation*, Liège, Mardaga, 1982.

Smith F. - *Devenir lecteur*, Paris, A. Colin, 1986, (traduction de *Understanding reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973).

Sprenger-Charolles L. - Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage, *Pratiques* 52, Décembre 1986.

Van Grunderbeeck N., Fleury M., Laplante L. - Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté, *Revue Française de Pédagogie*, 74, 1986, 23-28.

Van Grunderbeeck N. - Les stratégies du lecteur débutant, *Voies livres 11*, Livre-pensée, Lyon, Octobre 1988.

DOCUMENT N°1 - UN EXEMPLE DE PROTOCOLE (Extrait)

TEXTE	ELEVE	ENSEIGNANT(E)	1	2	3
Enfin		alors c' est la suite de ce qu'on a déjà lu			
	"l" / "e"	ça commence par quoi? [montre "en"] 1			
	ø	"e" et "n" ça fait? 2			
	ø	quand on a des consignes de coloriage on a ce mot [écrit "en"] 3			
	"l"	c' est quoi ce mot? 4			
	en	on colorie... ? 5			
	en	"en"; alors ça fait "enf"...? 6			
	enferme	"enf"...? 7			
	enferme	ça fait le même bruit que "enferme" voilà 8			
	ø	et ça ça fait? [montre "in"] 9			
	fin / enferme	je vous le dis "in"; Saiffidine ça fait "in" "enf"...? 10			
	enfant	ça fait quel bruit? "enf"...? 11			
	ø	"enf"...? 12			
	fin	ça fait quel bruit? 13			
	fin	oui, redis-le ça fait? 14			
	il	en-fin enfin, enfin vous l' avez trouvé enfin 15			
il arrive	"a"	ça commence par quoi 16			
	ø	il a...? 17			
	|R|	quel bruit? "arrrr"? "rrr" 18			

DOCUMENT N° 2 - GRILLE D' ANALYSE DES PROTOCOLES

NOM: ECOLE: DATE:
DUREE DE LA SEANCE:

I - ELEMENTS PREALABLES

	DESCRIPTION	CODAGE 1	2
Support			
Progression			
Présentation			
Approche			

II - UTILISATION DU METALANGAGE

Analyse "écrit"				Analyse "oral"				Sens				
lettre	costume	voir	syl-labe	bruit	chante	entendre	asso-ciation	phrase	his-toire	rensei-gnement	idée	texte
1 =								2 =				

III - ANALYSE DES INTERVENTIONS

1 - Nombre total d' interventions

2 - Distribution des opérations

VB	
Rec	
Cp	
C	
S	
Récit	
Grap	
H	
V-a	
V-b	
V-c	
ME-a	
ME-b	
Com.	
Phon	
μ ϑ	
TOTAL	

3 - Distribution des unités de lecture

< M	
M	
> M	

4 - Distribution de la catégorie A/P

A	
P	

DOCUMENT N°3 - LISTE DES OPERATIONS

	OPERATION	COD.	DEFINITION	REL.
1	Verbaliser	VB	"traduire un message écrit en son équivalent oral" déchiffrer, découper	E⇒O
	Reconnaître	Rec	appel à la mémoire, reconnaissance globale immédiate "lexique mental"	E/Mm
	Comparer	Cp	sélection de traits identificatoires ou discriminatifs "identification par analogie"	E/O E/E
	Utiliser le contexte	C	utilisation "des relations structurales et sémantiques à partir desquelles le texte est construit"	E⇒S
	Se référer à la connaissance du réel	S	utilisation "des connaissances extra-linguistiques" "bagage d' expérience conceptuelle" indices situationnels	S⇒O
	Raconter	Récit	identification du sens et restitution par récit	S⇒O
	Produire une forme graphique	Graph	dessiner copier écrire sous dictée	E E⇒E O⇒E
	Emettre une hypothèse	H	faire une proposition sans orientation explicite vers une stratégie précise	E⇒O
2	Vérifier	V-a	l' adéquation entre la forme écrite donnée et la forme verbale proposée	E⇔O
	Vérifier	V-b	l' adéquation entre le sens donné et l' oral proposé	S⇔O
	Vérifier	V-c	l' adéquation entre l' écrit donné et le sens proposé	E⇔S
3	Observer/Décrire les marques de l'écrit	ME-a	pour les repérer ou les nommer pour l' intonation	E E⇒O
	Analyser les marques de l'écrit	ME-b	pour leur valeur signifiante	E⇒S
	Commenter	Com.	expliquer une unité parler du/sur le texte	S
	Analyser l'oral	Phon.	repérer des phonèmes dans ce qui est prononcé	O⇒O
4	Objectiver	µg/	décrire la démarche suivie	

1 = opérations d'identification 2 = opérations de vérification E = Ecrit O = Oral
3 = opérations diverses 4 = activités métacognitives S = Sens Mm = Mémoire

DOCUMENT N° 4 - EXEMPLE N° 1

NOM: / ECOLE: / DATE: Décembre 1988
DUREE DE LA SEANCE: 15 minutes

I - ELEMENTS PREALABLES

	DESCRIPTION	CODAGE 1	2
Support	Texte rédigé par le maître		X
Progression	Non fondée sur l'acquisition progressive des graphèmes-phonèmes		X
Présentation	Suite d' une histoire		X
Approche	Linéaire	X	

II - UTILISATION DU METALANGAGE

Analyse "écrit"				Analyse "oral"				Sens				
lettre	costume	voir	syl-labe	bruit	chante	entendre	asso-ciation	phrase	his-toire	rensei-gnement	idée	texte
1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
1 = 2								2 = 2				

III - ANALYSE DES INTERVENTIONS

1 - Nombre total d' interventions: 170

2 - Distribution des opérations

VB	96 - 33,9 %
Rec	12
Cp	36 - 12,7 %
C	48 - 16,9 %
S	1
Récit	21 - 7,4 %
Grap	0
H	12
V-a	39 - 13,7 %
V-b	4
V-c	1
ME-a	4
ME-b	0
Com.	5
Phon	1
μ ɣ	3
TOTAL	283

3 - Distribution des unités de lecture

< M	73 - 25,8 %
M	125 - 44,2 %
> M	85 - 30,0 %

4 - Distribution de la catégorie A/P

A	186 - 65,8 %
P	97 - 34,2 %

DOCUMENT N° 5 - EXEMPLE N° 2

NOM: / ECOLE: / DATE: Novembre 1987
DUREE DE LA SEANCE: 30 minutes

I - ELEMENTS PREALABLES

	DESCRIPTION	CODAGE 1	CODAGE 2
Support	Liste des syllabes	X	
Progression	Acquisition de phonèmes / graphèmes	X	
Présentation	Aucune présentation	X	
Approche	Linéaire	X	

II - UTILISATION DU METALANGAGE

Analyse "écrit"				Analyse "oral"				Sens				
lettre	costume	voir	syllabe	bruit	chante	entendre	association	phrase	histoire	renseignement	idée	texte
1	-	4	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-
1 = 10								2 = 0				

III - ANALYSE DES INTERVENTIONS

1 - Nombre total d' interventions : 21

2 - Distribution des opérations

VB	14
Rec	0
Cp	1
C	0
S	0
Récit	0
Grap	0
H	0
V-a	9
V-b	0
V-c	0
ME-a	0
ME-b	0
Com.	0
Phon	0
μ ∀	1
TOTAL	25

3 - Distribution des unités de lecture

< M	20
M	5
> M	0

4 - Distribution de la catégorie A/P

A	17
P	8

Combinaisons d' items remarquables

VB-A : 13
VB-P : 1
Va-A : 3
Va-P : 6

DOCUMENT N° 6 - EXEMPLE N° 3

NOM: / ECOLE: / DATE: Décembre 1988
DUREE DE LA SEANCE: 45 minutes

I - ELEMENTS PREALABLES

	DESCRIPTION	CODAGE 1	CODAGE 2
Support	Texte chanson		X
Progression	Capital - Mots		X
Présentation	Récit, Audition du disque, Commentaire, Mime, Chant (20 minutes)	X	
Approche	Multidirectionnelle		X

II - UTILISATION DU METALANGAGE

Analyse "écrit"				Analyse "oral"				Sens				
lettre	costume	voir	syllabe	bruit	chante	entendre	association	phrase	histoire	renseignement	idée	texte
3	-	-	-	-	-	4	-	2	-	-	-	-
1 = 7								2 = 2				

III - ANALYSE DES INTERVENTIONS

1 - Nombre total d' interventions : 87

2 - Distribution des opérations

VB	35 - 25 %
Rec	15 - 11 %
Cp	48 - 35 %
C	0
S	0
Récit	0
Grap	0
H	0
V-a	15 - 11 %
V-b	0
V-c	0
ME-a	4
ME-b	5
Com.	11 - 8 %
Phon	1
μ ¥	2
TOTAL	136

3 - Distribution des unités de lecture

< M	34 - 25 %
M	57 - 42 %
> M	45 - 33 %

4 - Distribution de la catégorie A/P

A	68
P	68

EXEMPLE N°1 - EXTRAIT DU PROTOCOLE

TEXTE	ELEVE	ENSEIGNANT(E)	1	2	3
ne	gens	Les gens	VB	>M	P
	dorment	regardez c' est quoi ça? 124	VB	M	A
		Non	V-a	M	P
	u / n	Ca commence par...? 125	VB	<M	A
	une	eh bien oui on enlève "u" ça fait? 126	VB	<M	A
	ne	[u/ne] alors ça c' est? 127	VB	<M	A
pensent		ne	VB	M	P
		les gens ne...?	C	>M	A
		alors qu' est-ce que c' est ça?	VB	M	A
		on a déjà dit que les gens ne sont pas gentils parce qu' ils ne...?	Récit	>M	P
		les gens ne...?	C	>M	A
		regardez ça commence par quoi? 128	VB	<M	A
	p	"p" et "e" "n" qui font? 129	VB	<M	A
	en	en	VB	<M	P
		alors les gens ne...? 130	C	>M	A
	pen	ne pen...? 131	C	<M	A
même	sent	ne pensent	VB	>M	P
		tiens on l' a vu ce mot 132	Rec	M	P
	pas/que/ maman	on l' a vu il y a pas longtemps	Rec	M	P
	pas	ça commence comme? 133	Cp	<M	A
	maman	Comme quoi? 134	Cp	<M	A
	mère	Comme mère	Cp	<M	P
		on l' a appris	Rec	M	P
		C' est pareil le début	Cp	<M	P
		ne pensent mê...? 135	C	>M	A

(phrase sur laquelle porte cet extrait: "les gens ne pensent même pas à lui laisser quelque chose de chaud à boire")

EXEMPLE N°2 - EXTRAIT DU PROTOCOLE

TEXTE	ELEVE	ENSEIGNANT(E)	1	2	3
l → é → lé une allée	|l| chante avec |ə| dans la syllabe |lə| une île |l| chante avec |e| dans la syllabe |ale| |yn ale|	Marie-Roque tu vas lire les syllabes avec |l| 1	VB	‹M	A
		Tu vois |ale| là, tu es forte! Non 2	V-a	‹M	P
		Tu vois |yn ale| ? Fais donc attention 3	V-a	‹M	P
r → i → ri rire	dans la syllabe |le| une allée ..... |R| chante avec |i|	Katia les syllabes avec |R| 4	VB	‹M	A
	dans la syllabe |ti|	Tu vois |ti| là? 5	V-a	‹M	A
r → é → ré	|R| ..... |le|				
		Comment? Non! 6	V-a	‹M	P
r → ui → rui	|R| chante avec |t|	Tu vois un |t| devant? A toi, les syllabes avec |t| 7	V-a VB	‹M ‹M	A A
t → i → ti la tirelire	ø	Quelle est la première syllabe? 8	VB	‹M	A
	|ti|	Puis? 9	VB	‹M	A
	|R|	Puis? 10	VB	‹M	A
	|li|	Puis? 11	VB	‹M	A
	|R|	Alors? 12	VB	M	A
	retire	Tu lis "retire" là? Quel est ce mot? (autres) 13	V-a VB	M M	A A
	tirelire (autre élève)				

EXEMPLE N°3 - EXTRAITS DU PROTOCOLE

TEXTE	ELEVE	ENSEIGNANT(E)	1	2	3
		Elle montre "Le Nord"	VB	>M	P
	le "n"	tiens il y a une majuscule 5	ME-a	<M	P
	(montre "voilà")	C' est le "n" de Natacha, de Nicole 6	Cp	<M	P
	voilà	Arnaud nous montre quelque chose, dis-le 7	VB	M	A
	y'a le "voi" et le "la" à "voici" c' est la même majuscule	Voilà-comment tu as reconnu "voilà"? 8	µg	M	A
		Ca ressemble à quoi ça "voilà"? 9	Cp	M	A
		A "voici" regardez voici et voilà 10	Cp	M	A
	c' est la même majuscule et le "o" est pareil et le "i" aussi c' est le "l" et le "a"	C' est ça, au lieu de "voi-ci" c' est "voi-là" 11	Cp	M	P
	(montre c' est)	Qu' est-ce c' est ce mot que tu nous montres?	VB	M	A
	c' est	On le connaît celui-là 23	Rec	M	P
Première	Il y a une lettre comme dans papa et comme dans maman	C' est bien ça: "c' est" Déborrah à la parole c' est à elle 24	V-a	M	P
		C' est "première" "la première danse"	VB	>M	P
		dans première il y a la même lettre que dans papa et dans maman	Cp	<M	P
le	c' est "le"	Milène? 25			
		"le" tout le monde est d' accord? 26	V-a	M	A
	là: "ma mère..."	Ma mère, c' est ça	V-a	>M	P
		Mais attends on lira tout après, pour l' instant on remarque 29	µg	>M	P

Guy Denhière και Serge Baudet

Η διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου

ΣΤΟΧΟΙ

Η ανακοίνωση αυτή ασχολείται με τη διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας στην ανάγνωση και την κατανόηση των κειμένων.
Παρακάτω εκθέτουμε την αντίληψή μας για τη διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας ενός ατόμου που διαβάζει ένα κείμενο. Για να είναι δυνατό να καταλάβουμε και να αποθηκεύσουμε τη λειτουργία αυτή, προχωρούμε σε μια διάγνωση που συγκροτείται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά εκείνα που βρίσκουμε στα περισσότερα από τα μοντέλα κατανόησης κειμένου.
Στη συνέχεια περιγράφουμε τις δοκιμασίες που συγκροτούν το DIAGNOS, όπως ονομάσαμε το εργαλείο διάγνωσης που κατασκευάσαμε.

ΑΠΟ ΤΑ ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σε ένα ήδη παλιό άρθρο, ο ένας από εμάς παρουσίαζε τρία από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα τεστ ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου (Denhière, 1983).
Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά τους, ο συγγραφέας υπογράμμιζε την απουσία από αυτά κάθε σημασιολογικής ανάλυσης των κειμένων και των παρουσιαζόμενων ερωτήσεων, καθώς και των πρωτόκολλων ανάμνησης και απάντησης, πράγμα που συνεπαγόταν την αδυναμία αξιολόγησης αυτού του τμήματος του κειμένου που είχε πράγματι γίνει κατανοητό και πράγματι είχε απομνημονευθεί, σε σχέση με το περιεχόμενο και την οργάνωση ολόκληρου του κειμένου.
Η πρόοδος που έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια, τόσο στον τομέα της γλωσσολογίας των κειμένων όσο και σε αυτόν της γνωστικής ψυχολογίας της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένου, μας επιτρέπει όχι μόνο να αναλύσουμε με λεπτομερή τρόπο τα κείμενα και τις γλωσσικές παραγωγές που προκαλούνται από διαφορετικούς τύπους δοκιμασιών που στοχεύουν στην αξιολόγηση των επιδόσεων των ατόμων, αλλά μας επιτρέπει επίσης να κατανοήσουμε τη λειτουργία των νοητικών δομών και των νοητικών επιχειρήσεων που εμπλέκονται στις επιδόσεις αυτές.

Κατά συνέπεια είναι δυνατό να κατασκευάσουμε δοκιμασίες για την αξιολόγηση της κατανόησης κειμένου που:

1. Να εκπληρούν τους όρους ευαισθησίας, πιστότητας και αξιοπιστίας των κλασικών τεστ.
2. Να αναφέρονται στην αυστηρή σημασιολογική ανάλυση των κειμένων και των απαντήσεων των ατόμων.
3. Να αποτελούνται από επιλεγμένες εργασίες που να σχετίζονται με τις νοητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση κειμένου,

αξιολογώντας τις διαδικασίες αυτές σε σχέση με τα γνωστικά μοντέλα που διαθέτουμε για την κατανόηση κειμένου.

Αν και οι δοκιμασίες αυτές αντιπροσωπεύουν μία πρόοδο σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, αυτό δεν σημαίνει πως δεν κληρονομούν τα εγγενή όρια των τεστ.
Οι δοκιμασίες αυτές μας επιτρέπουν, μέσω της εξέτασης σε μία ή περισσότερες προαποφασισμένες δοκιμασίες, να κατατάξουμε τις επιδόσεις ενός ατόμου σε σχέση με την κατανομή των επιδόσεων που παρατηρούμε σε έναν ή περισσότερους πληθυσμούς αναφοράς, επιτρέποντάς μας έτσι να αντιληφθούμε τις διατομικές διαφορές. Στην καλύτερη περίπτωση μας επιτρέπουν μάλιστα να κατατάξουμε ένα άτομο σε μια κατηγορία, να το τοποθετήσουμε εντός ενός προσδιορισμένου χώρου του προβλήματος, του οποίου χώρου η σημασία καθορίζεται από τη θεωρία της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών, σε σχέση με τα μοντέλα της γενικής ψυχολογίας.
Ακόμη, όμως, και σε αυτή την περίπτωση η κατηγοριοποίηση στερείται πάντα από οποιαδήποτε ερμηνευτική αξία. Η σημασία που της αποδίδεται είναι αναγκαστικά περιορισμένη, αφού προέρχεται από ένα συσχετισμό ανάμεσα στην κατηγορία στην οποία εντάσσουμε το άτομο και στο σύνολο των συμπεριφορών που μοιράζονται τα μέλη της κατηγορίας αυτής. Η αιτιότητα, οι τελευταίοι κρίκοι της αιτιολογικής αλυσίδας δεν μπορεί παρά να αναζητηθούν στον γνωστικό τομέα.

Η διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας διαφέρει ριζικά από τα τεστ. Αν και τα δύο στοχεύουν στον χαρακτηρισμό ενός ατόμου, η διάγνωση επιχειρεί να πετύχει τον στόχο αυτό όχι μέσω μιας διαπίστωσης διατομικών διαφορών, αλλά μέσω της οικοδόμησης ενός ερμηνευτικού μοντέλου των διαφορών αυτών, μέσω της σύγκρισης του μοντέλου λειτουργίας ενός συγκεκριμένου ατόμου με το μοντέλο λειτουργίας ενός αντιπροσωπευτικού ατόμου του καθορισμένου πληθυσμού. Η χρήση του ατόμου-τύπου προσδίδει στην πραγματοποιούμενη διάγνωση την επεξηγηματική διάσταση που μας επιτρέπει να αγνοήσουμε την τελική επίδοση προς όφελος της κατανόησης των νοητικών δομών και των γνωστικών λειτουργιών που χρησιμοποιήθηκαν για να επιτευχθεί η επίδοση αυτή.
Για να διαγνώσουμε τη γνωστική λειτουργία στην κατανόηση κειμένου, πρώτα-πρώτα είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στη θεωρητική ανάλυση των γνωστικών δομών και λειτουργιών της. Όπως αναφέραμε πιο πάνω (δες Baudet και Denhière, υπό έκδοση), θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τρεις κύριες φάσεις επεξεργασίας:

- Την εισαγωγική επεξεργασία, που οδηγεί στην αντιστοίχιση ενός περιεχομένου σε αυτό το οποίο λέγεται από το κείμενο,
- την απομνημόνευση του νοήματος αυτού και
- την εξαγωγική επεξεργασία, την ανάκτηση και αναπαραγωγή, δηλαδή, της απομνημονευθείσας πληροφορίας.

Αναφερόμενοι στην παραπάνω ανάλυση μπορούμε να επιλέξουμε μια σειρά δοκιμασιών που να επιτρέπουν τον καθορισμό της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η σημασιολογική πληροφορία στην καθεμιά από τις παραπάνω

φάσεις της επεξεργασίας της. Στη συνέχεια κατατάσσουμε την πληροφόρηση αυτή με τέτοιο τρόπο που να μας επιτρέπει να αποδώσουμε στη συγκεκριμένη επίδοση του ατόμου την επίδραση των διαφόρων γνωστικών δομών και επιχειρήσεων.
Σε ό,τι αφορά την κατηγοριοποίηση και την κατανόηση των διατομικών διαφορών, η διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας μας επιτρέπει να επιλέξουμε την πιο αξιόπιστη υπόθεση από τις τρεις κύριες υποθέσεις που συγκροτούνται με βάση το επιλεγμένο μοντέλο:

- Είτε οι διατομικές διαφορές οφείλονται στην παρέμβαση διαφορετικών γνωστικών δομών,
- είτε οφείλονται στην παρέμβαση διαφορετικών γνωστικών επιχειρήσεων,
- είτε οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο διάθεσης των γνωστικών πηγών.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Η ΕΙΣΟΔΟΣ

Μέτρηση της διάρκειας του χρόνου ανάγνωσης

Η μέτρηση της διάρκειας του χρόνου ανάγνωσης χρησιμοποιείται ως δείκτης της κατανόησης. Είναι βεβαιωμένο ότι οι χρόνοι που χρειάζονται για την ανάγνωση ενός κειμένου διαφέρουν σε σχέση με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου. Διαφέρουν, ακόμα, και σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά των κειμένων, ιδιαίτερα σε όσα αναφέρονται στη σημασιολογική τους δομή (τύπος κειμένου, θέμα, τρόπος διήγησης, αριθμός διαφορετικών προτάσεων και επιχειρημάτων κλπ.) (δες Denhière, 1985, Denhière και Baudet, 1988). Πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε πως η επίδραση αυτών των μεταβλητών δεν είναι δυνατόν παρά να ερμηνευθεί ως επίδραση της σημασιολογικής δομής του κειμένου στη γνωστική δραστηριότητα του αναγνώστη.
Εφόσον, λοιπόν, γνωρίζουμε την κατανομή των χρόνων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κειμένου, είναι δυνατό να αναλύσουμε τους διαφορετικούς χρόνους ενός ατόμου συσχετίζοντάς τους με την ευκολία στην πρόσβαση και με την αποτελεσματικότητα των γνωστικών δομών που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου.

Έτσι, για παράδειγμα, είναι βεβαιωμένο ότι η διάρκεια του χρόνου ανάγνωσης κειμένων που έχουν ίδια μικρο-δομικά χαρακτηριστικά εξαρτάται από τη σημασία των κειμένων αυτών. Αν παραδεχτούμε ότι:

α) Η διάρκεια του χρόνου ανάγνωσης αντανακλά τις δραστηριότητες εισαγωγικής ανάλυσης των πληροφοριών και ότι

β) οι διαφορές μεταξύ των χρόνων που απαιτούνται για την ανάγνωση σε σχέση με τη σχετική σημασία των πληροφοριών αντανακλούν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της γνωστικής ανάλυσης των πληροφοριών και πως αυτές οι διαφοροποιήσεις οδηγούν στην ιεράρχηση των πληροφοριών, τότε:

γ) Μπορούμε να συμπεράνουμε πως η διαφορά στους χρόνους ανάγνωσης που παρατηρείται μεταξύ ενός πληθυσμού αναφοράς και ενός ατόμου-τύπου αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους γνωστικής ανάλυσης των πληροφοριών.

Ρητή αξιολόγηση της σχετικής σημασίας των πληροφοριών

Κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επεξεργασίας τα άτομα ιεραρχούν την πληροφόρηση σε σχέση με τη σχετική σημασία που της αποδίδουν. Το να ζητήσεις από ένα άτομο να αξιολογήσει τη σχετική σημασία των πληροφοριών ενός κειμένου, είτε γραπτά, είτε μέσω της ταξινόμησης εικόνων που αναφέρονται στο κείμενο (Baudet, 1986a, Denhière και Langevin, 1981, Piolat, Denhière, David, Fasce και Mais, 1987) είναι μια εργασία που μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε την ιεράρχηση που πραγματοποίησε το άτομο. Συγκρίνοντας την ιεράρχηση αυτή με την ιεράρχηση που πραγματοποίησε ένας πληθυσμός αναφοράς είναι δυνατό να χαρακτηρίσουμε τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούμε στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας ή και τις γνώσεις που εμπλέκονται στην προσωπική ιεράρχηση του ατόμου.

Μερικά πειραματικά αποτελέσματα που διαθέτουμε φανερώνουν ότι η εργασία της ιεράρχησης των σχετικών σημασιών που αποδίδονται στις πληροφορίες ενός κειμένου είναι πραγματικά ενδεικτική των δραστηριοτήτων εισαγωγικής ιεράρχησης μόνο από την ηλικία των εννιά περίπου ετών (Denhière, 1979).
Παρατηρούμε, έτσι, ότι από την ηλικία αυτή και πέρα οι ιεραρχήσεις των παιδιών ομογενοποιούνται και προσομοιάζουν με εκείνες των ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα συσχετίζο-ται και με τις επιδόσεις στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο έχει απομνημονευθεί το κείμενο.
Για τα μικρότερα παιδιά, ενώ οι ιεραρχήσεις των σχετικών σημασιών δεν σχετίζονται με εκείνες που πραγματοποιούν οι μεγαλύτεροι, παρατηρούμε πως, παραδόξως, σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο έχει απομνημονευθεί το κείμενο, αυτές συσχετίζονται από πολύ νωρίς με τις αντίστοιχες επιδόσεις των μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων (Denhière και LeNuy, 1980).

Επανατακτοποίηση

Η εργασία της επανατακτοποίησης συνίσταται στο να παρουσιάσουμε - σε μια σειρά που να είναι είτε τυχαία, είτε προαποφασισμένη από τον παρατηρητή - στοιχεία του κειμένου (φράσεις ή μικρές ομάδες φράσεων) και να ζητήσουμε από το άτομο να τις επανατακτοποιήσει σε μια σειρά, ούτως ώστε να κατασκευαστεί μια συνεκτική διήγηση.
Η εργασία αυτή απαιτεί εκ μέρους του ατόμου την κινητοποίηση τόσο των γλωσσικών του γνώσεων όσο και των γνώσεών του που αφορούν το περιεχόμενο της διήγησης. Η κινητοποίηση αυτών των γνώσεων επιτρέπει στο άτομο να αποκαταστήσει την τοπική και τη συνολική συνεκτικότητα στο νόημα του κειμένου.
Τόσο η εργασία της Επανατακτοποίησης, όσο και η εργασία της Ρητής Αξιολόγησης στοχεύουν στο να αναδείξουν τον βαθμό στον οποίο το άτομο οικοδομεί ένα συνεκτικό κείμενο. Ενώ, όμως, η εργασία της Ρητής Αξιολόγησης αναδεικνύει κυρίως τις ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών, η Επανατακτοποίηση ασχολείται κυρίως με την αλυσίδα των χρονικών και αιτιολογικών σχέσεων που είναι δυνατό να συναφθούν στα επίπεδα της μικρο- και της μακρο- δομής.

Το μοντέλο της τοπικής και της συνολικής συνάφειας που οικοδομείται από τον παρατηρητή (δες Baudet και Denhière, υπό δημοσίευση) επιτρέπει τη δημιουργία μιας κλίμακας ανάλυσης των απαντήσεων ενός ατόμου. Με τη χρήση της κλίμακας αυτής είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί η διάγνωση των γνώσεων που χρησιμοποιεί το άτομο, καθώς και των επιχειρήσεων στις οποίες προχωρεί προκειμένου να αποκαταστήσει τη συνεκτικότητα του νοήματος του κειμένου.

Δευτερεύουσα επιπρόσθετη εργασία: Μέτρηση της συνεισφοράς των γνωστικών πηγών

Στην εργασία αυτή ζητάμε από το άτομο, το οποίο πραγματοποιεί μια κύρια εργασία (ανάγνωση κειμένου), να πραγματοποιήσει παράλληλα και μια δευτερεύουσα εργασία. Αυτή μπορεί να συνίσταται είτε στο να απαντήσει όσο το δυνατό γρηγορότερα σε ένα εξωτερικό ερέθισμα (Britton, Glynn, Mayer, Penland, 1982), είτε στο να αξιολογήσει την ορθότητα μιας άλλης από τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν πιο πάνω (Tapiero, υπό έκδοση).
Αν δεχτούμε ότι:

α) Η συνολική ποσότητα των γνωστικών πηγών, στις οποίες είναι δυνατό να προστρέξει ένα άτομο, είναι συγκεκριμένη και πεπερασμένη και
β) οι γνωστικές πηγές, από τις οποίες προέρχεται τόσο η κύρια, όσο και η δευτερεύουσα εργασία, είναι ίδιες, τότε:
γ) οι διαφοροποιήσεις που θα παρατηρούμε ανάμεσα στους χρόνους απάντησης στη δευτερεύουσα εργασία θα εξαρτώνται τελικά από τη δομή των γνώσεων του ατόμου και από τη φύση των γνωστικών επιχειρήσεων τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο.

Η ΕΞΟΔΟΣ

Η ελεύθερη ανάκληση

Τα πρωτόκολλα απάντησης και το παρουσιαζόμενο κείμενο αναλύονται εδώ με βάση την «προφητική» λεγόμενη ανάλυση. Η ανάλυση αυτή επιτρέπει, μέσω της χρήσης κάποιων αρχικών σημαινόμενων, που χρειάζονται για να κινητοποιήσουν τη μνήμη του ατόμου, να συμπληρώνει το άτομο μια σειρά από σημαινόμενα που να συνδέονται λογικά με τα αρχικά σημαινόμενα.
Η ανάλυση των πρωτοκόλλων σε σχέση με το κείμενο-πηγή επιτρέπει τη σύγκριση της ανακληθείσας πληροφορίας σε σχέση με αυτήν που έχει παρουσιασθεί στο άτομο, σε σχέση με το κείμενο-πηγή. Μας επιτρέπει, επίσης, να ποσοτικοποιήσουμε τον βαθμό απομνημόνευσης του κειμένου από το άτομο και να κατανείμουμε στη συνέχεια τις προτάσεις που παρουσίασε το άτομο κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ανάκλησης σε ταυτόσημες, παρόμοιες (σύμφωνα με ξεκάθαρα σημασιολογικά κριτήρια) ή προστιθέμενες στις προτάσεις του κειμένου-πηγή.

Η ανάλυση αυτή, που μας επιτρέπει να διακρίνουμε τις μονάδες πληροφόρησης (λέξεις ή προτάσεις), οι οποίες απομνημονεύθηκαν από το κείμενο, θα πρέπει να συμπληρωθεί από μια σειρά πρόσθετων αναλύσεων που να στοχεύουν στην αποσαφήνιση της δόμησης των ανακληθεισών πληροφοριών σε γενικότερες κατηγορίες. Για να επιτύχουμε τον στόχο αυτό χρησιμοποιούμε δύο διαφορετικές τεχνικές ανάλυσης των πρωτοκόλλων:
Η πρώτη τεχνική συνίσταται στο να

διαπιστώσουμε την ιεράρχηση που έχουν οι ανακληθείσες προτάσεις στη νοητική αναπαράσταση του κειμένου που έχει πραγματοποιήσει το εξεταζόμενο άτομο, αποκαλύπτοντας το φαινόμενο των επιστρώσεων της ανάκλησης. Η σχετική σημασία των πληροφοριών είτε έχει καθοριστεί εκ των προτέρων, είτε καθορίζεται από το ίδιο το άτομο - παραδεχόμενοι ότι οι πιο σημαντικές πληροφορίες είναι αυτές που συχνότερα ανακαλώνται κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ανάκλησης.

Η δεύτερη τεχνική συνίσταται στο να αναλύσουμε πρώτα τη δομή της διήγησης στο κείμενο-πηγή και να αναζητήσουμε, στη συνέχεια, το ίχνος της δομής αυτής στα πρωτόκολλα ενθύμησης των υποκειμένων. Για τνο σκοπό αυτό διαθέτουμε είτε το «μοντέλο της υπερδομής της διήγησης» (Kintsh και Van-Dijk, 1978), είτε το μοντέλο της «γραμματικής της διήγησης» (Mandler και Johnson, 1977). Και στις δύο περιπτώσεις η διαδικασία που ακολουθείται συνίσταται στην αναζήτηση κάποιων κεντρικών πληροφοριών στα πρωτόκολλα, πληροφοριών που να ταιριάζουν με το σχήμα της διήγησης στο κείμενο-πηγή (Denhière και Larget, υπό έκδοση).

Η ελεύθερη ανάκληση είναι η πιο δημοφιλής τεχνική αξιολόγησης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ενός κειμένου. Πρόκειται για μια πολύτιμη τεχνική, στον βαθμό που χρησιμοποιούμε μια αυστηρή σημασιολογική ανάλυση, τόσο στο κείμενο-πηγή, όσο και στα πρωτόκολλα ενθύμησης. Παρόλα αυτά, η τεχνική της ελεύθερης ανάκλησης δεν είναι δυνατό από μόνη της να μας επιτρέψει τη διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου στην ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου.
Έτσι στην εκτίμηση του αϋξοντος αριθμού των ανακληθεισών προτάσεων, η διαπίστωση μιας μειωμένης επίδοσης σε ένα άτομο παραπέμπει σε τρεις ερμηνευτικές υποθέσεις (Υ1, Υ2, Υ3) σε ό,τι αφορά τις γνωστικές διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου ατόμου σε σχέση με το άτομο-τύπο του πληθυσμού:

Υ1. Σε Διαφοροποιήσεις στη διαθεσιμότητα της μνημονευθείσας πληροφορίας. Ο παρατηρούμενος μειωμένος αριθμός ανακληθεισών πληροφοριών οφείλεται είτε στο ότι πολλές προτάσεις δεν οικοδομήθηκαν καν κατά την εισαγωγική φάση της κατανόησης, είτε στο ότι πολλές προτάσεις «σβήστηκαν» κατά τη χρονική περίοδο της διατήρησης, που χωρίζει την περίοδο της κατανόησης από εκείνην της ανάκλησης (Denhière, 1979).

Υ2. Σε Διαφοροποιήσεις στην πρόσβαση στις μνημονευθείσες πληροφορίες. Η διαφορά δεν προέρχεται από διαφοροποιήσεις στον αριθμό των αποθηκευμένων πληροφοριών, αλλά σε διαφοροποιήσεις στην ποιότητα της πρόσβασης σε αυτές (Baudet, 1988).

Υ3. Σε Διαφοροποιήσεις στην Παραγωγή της Μνημονευθείσας Πληροφορίας. Η μειωμένη επίδοση προέρχεται από διαφοροποιήσεις στην επιλογή των προτάσεων κατά τη διάρκεια της αναπαραγωγής-ανάκλησης του κειμένου.
Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως χρειαζόμαστε και άλλες εργασίες, πλην της ελεύθερης ανάκλησης, αν θέλουμε να καθορίσουμε για κάθε άτομο την αξιοπιστία της καθεμιάς από τις παραπάνω υποθέσεις.

Η αναγνώριση

Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας αυτής το άτομο καλείται να αποφανθεί για το αν μια πληροφορία που του παρουσιάζεται ανήκει ή όχι στο κείμενο-πηγή. Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας παρουσιάζεται στο υποκείμενο μια σειρά πληροφοριών, από τις οποίες άλλες μεν ανήκουν, άλλες δε δεν ανήκουν στο κείμενο-πηγή. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ακόμη και στον βαθμό, στον οποίο οι διάφορες πληροφορίες απέχουν σημασιολογικά από εκείνες του κειμένου-πηγή.
Σκοπός της δοκιμασίας αυτής είναι να διαπιστωθεί ποια από τις τρεις υποθέσεις Υ1, Υ2, Υ3 είναι η πλέον αξιόπιστη για να ερμηνεύσει τις απώλειες που παρατηρήθηκαν στη δοκιμασία της ελεύθερης ανάκλησης.

Η σύγκριση των επιδόσεων στις δοκιμασίες της ελεύθερης ανάκλησης με αυτές της αναγνώρισης έδειξε πως η διαφορά στις επιδόσεις που συσχετίζονται με την ηλικία (Denhière και Lecoutre, 1983) ή με το κοινωνικό περιβάλλον (Baudet, 1986b) οφείλονται σε διαφοροποιήσεις στην πρόσβαση στις μνημονευθείσες πληροφορίες (Υ2).

Η υποβοηθούμενη ανάκληση

Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας αυτής παρουσιάζουμε σε ένα άτομο ένα κείμενο προς ανάγνωση. Στη συνέχεια, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, του παραδίδουμε μια σειρά από υποβοηθητικές προτάσεις που προέρχονται από το κείμενο και ζητάμε από το άτομο να μας παρουσιάσει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τις προτάσεις αυτές.
Οι υποβοηθητικές προτάσεις είναι δυνατό να επιλεγούν με διάφορα κριτήρια, όπως είναι, για παράδειγμα, η σχετική σημασία τους. Σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις της δοκιμασίας αυτής, η υποβοηθούμενη ανάκληση είναι δυνατό να θεωρηθεί ως ενδιάμεση δοκιμασία μεταξύ της ελεύθερης ανάκλησης και της αναγνώρισης.
Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των πρωτοκόλλων, κατατάσσουμε τις ανακληθείσες προτάσεις σε τρεις κατηγορίες, με κριτήριο τη σχέση που έχουν αυτές με τις υποβοηθητικές προτάσεις. Η σχέση αυτή μπορεί να είναι σχέση τοπικής συνεκτικότητας, σφαιρικής συνεκτικότητας ή άσχετη. Κατασκευάζουμε, έτσι, ένα μοντέλο της συνεκτικότητας του κειμένου που ανακατασκευάζεται από το άτομο κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας, το οποίο μοντέλο είναι δυνατό να συγκριθεί, στη συνέχεια, με το μοντέλο της συνεκτικότητας του κειμένου-πηγή.
Χρησιμοποιώντας τη δοκιμασία αυτή δείξαμε ότι παιδιά που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα διαφοροποιούνται σε σχέση με τα προνομιούχα παιδιά σε ό,τι αφορά την αναπαραγωγή των πληροφοριών που χαρακτηρίζονται από σφαιρική συνεκτικότητα με τις υποβοηθητικές προτάσεις (Baudet, 1896b).

Η αναζήτηση αιτίων

Η δοκιμασία αυτή συνίσταται στο να ρωτάμε χρησιμοποιώντας τα «πώς;» και «γιατί;» σχετικά με όλες τις πληροφορίες που περιγράφουν μια κατάσταση, ένα γεγονός και μια πράξη, που υπενθυμίζονται στο άτομο αφού αυτό διαβάσει το κείμενο-πηγή (Graesser, 1981). Μέσω της δοκιμασίας αυτής σχεδιάζουμε τη «διαδρομή» που συνδέει τις διάφορες πληροφορίες του

κειμένου, καθώς και την τελολογική δομή του (οργάνωση στόχων και υποστόχων των προτάσεων) (δες Baudet και Denhière, υπό έκδοση).

Η αναζήτηση αιτίων, όπως και η υποβοηθούμενη ανάκληση μας επιτρέπει, επίσης, να οικοδομήσουμε το μοντέλο της συνεκτικότητας του κειμένου που έχει ανακατασκευάσει το άτομο και να το συγκρίνουμε στη συνέχεια με το μοντέλο συνεκτικότητας του κειμένου-πηγή.

Η χρήση της δοκιμασίας αυτής στην έρευνα των διαφορών που παρουσιάζονται στην κατανόηση κειμένου ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα έδειξε ανάλογα συμπεράσματα με εκείνα που έδειξε η χρήση της τεχνικής της υποβοηθούμενης ανάκλησης (Baudet, 1986a). Σε ό,τι αφορά άτομα με διαφορετικές επιδόσεις η έρευνα έδειξε ότι τα άτομα αυτά διαφοροποιούνταν στον βαθμό δόμησης των γνώσεών τους σε τελολογικά συστήματα (Baudet και Denhière, υπό έκδοση).

Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ

Η εκτίμηση των διαφοροποιήσεων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της φάσης της διατήρησης του κειμένου στη μνήμη έγινε δυνατή μέσω της χρήσης των ίδιων δοκιμασιών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές:
Συγκρίνοντας τις επιδόσεις στη δοκιμασία της ελεύθερης ανάκλησης αμέσως μετά την ανάγνωση του κειμένου ή μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (Denhière και Larget, υπό έκδοση), ή κάνοντας το ίδιο με τη δοκιμασία της αναγνώρισης (Denhière και Lecoutre, 1983).

DIAGNOS: ΜΙΑ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Κύριος στόχος της μεθόδου DIAGNOS που κατασκευάζουμε (Denhière και Baudet, 1988) είναι η οικοδόμηση ενός τρόπου για τη διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας κατά τη διάρκεια της κατανόησης κειμένου.
Ανάμεσα στα 15 κείμενα που χρησιμοποιήσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προεργασίας μας, τελικά επιλέξαμε 10, με κριτήρια που αναφέρονται τόσο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της μικρο-δομής (αριθμός προτάσεων, σχετική σημασία των προτάσεών τους, διαφορετικός αριθμός χρησιμοποιούμενων επιχειρημάτων κλπ.), όσο και της μακρο-δομής τους (δομή της διήγησης, αριθμός επεισοδίων κλπ.). Για μερικά από τα κείμενα αυτά κατασκευάστηκαν πολλές διαφορετικές εκδοχές τους, ώστε να καλυφθεί ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών ηλικιών και επιδόσεων. Για δύο από τα κείμενα αυτά κατασκευάστηκαν εικονογραφημένες εκδοχές, σημασιολογικά ισότιμες με τις μη εικονογραφημένες. Οι δοκιμασίες που συγκροτούν τη μέθοδο αναφέρονται στις γνωστικές επιχειρήσεις που λειτουργούν κατά τη διάρκεια των τριών κυρίων φάσεων της επεξεργασίας της πληροφόρησης: την Είσοδο, τη Διατήρηση και την Έξοδο.

Δύο τρόποι χρήσης της μεθόδου DIAGNOS είναι δυνατοί: Είτε με τη χρήση μολυβιού και χαρτιού, είτε με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Ο πρώτος τρόπος περιλαμβάνει τις παρακάτω δοκιμασίες:

Είσοδος:

- Ρητή αξιολόγηση της σχετικής σημασίας των πληροφοριών
- Επαναταξινόμηση

Διατήρηση:

- Ελεύθερη ανάκληση
- Αναγνώριση
  (μέσω της σύγκρισης στις επιδόσεις σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, είτε αμέσως μετά από την ανάγνωση του κειμένου, είτε μετά την πάροδο μιας εβδομάδας).

Έξοδος:

- Ελεύθερη ανάκληση
- Υποβοηθούμενη ανάκληση
- Αναγνώριση
- Περίληψη

Σε ό,τι αφορά τη χρήση της μεθόδου DIAGNOS με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, στις παραπάνω δοκιμασίες προστίθενται δύο ακόμη:

- Μέτρηση της διάρκειας του χρόνου ανάγνωσης σε σχέση με τη σχετική σημασία της πληροφορίας.
- Δευτερεύουσα επιπρόσθετη εργασία: Μέτρηση της συνεισφοράς των γνωστικών πηγών.

Η διαδικασία της χρήσης της μεθόδου έχει ως εξής: στην αρχή τα παιδιά εξετάζονται σε ένα υποσύνολο των δοκιμασιών ώστε να πραγματοποιηθεί μια προ-διάγνωση και να εναπισθεί σε ποιά από τις φάσεις βρίσκεται η πηγή των δυσκολιών: Στην Είσοδο, στη Διατήρηση ή στην Έξοδο. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται στη φάση αυτή είναι η Ρητή αξιολόγηση της σχετικής σημασίας των πληροφοριών (Είσοδος), η Ελεύθερη ανάκληση (Διατήρηση) και η Αναγνώριση (Έξοδος). Αφού πραγματοποιηθεί η προ-διάγνωση προχωράμε στην εξέταση στις υπόλοιπες δοκιμασίες που αφορούν την επιλεγμένη φάση.
Μέχρι στιγμής η μέθοδος εφαρμόζεται σε παιδιά από 9 ως 13 ετών (Baudet και Dubois, 1989), σε παιδιά από 9 έως 11 ετών που παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση του γραπτού λόγου (Babinet και Hardouin, υπό έκδοση), καθώς επίσης και σε ενήλικες που έχουν υποστεί κρανιακό τραυματισμό (Desailly, υπό έκδοση). Θεωρητικά, πάντως, δεν υπάρχει κανείς περιορισμός που να οφείλεται στην ηλικία ή στο επίπεδο των ατόμων για επιτυχή χρήση της μεθόδου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η πραγματοποίηση μιας διάγνωσης για τον τρόπο γνωστικής λειτουργίας ενός ατόμου που ασχολείται με την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου, η κατανόηση δηλαδή, πέρα από την απλή διαπίστωση, του γιατί και του πώς των διατομικών διαφορών που παρατηρούνται στην επεξεργασία των πληροφοριών, είναι ένα κρίσιμο πρόβλημα για τον εκπαιδευτικό που νοιάζεται να αναπτύξει συστήματα για να βοηθήσει στην κατανόηση κειμένου εκ μέρους εκείνων που παρουσιάζουν προβλήματα.

Η πραγματοποποίηση μιας τέτοιας διάγνωσης είναι βασικός όρος για τον εξορθολογισμό και την ομαλοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Μας επιτρέπει να ορίσουμε ποιές είναι εκείνες οι γνωστικές δομές και λειτουργίες που εμπλέκονται στην επεξεργασία της πληροφορίας που προέρχεται από το γραπτό κείμενο, και που οι μαθητευόμενοι, ιδιαίτερα μάλιστα οι μαθητευό-

μενοι που παρουσιάζουν ελλειπείς επιδόσεις, θα πρέπει να μάθουν να αναπτύσσουν και να ελέγχουν.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η διάγνωση είναι το προνομιούχο εργαλείο αξιολόγησης. Οι δοκιμασίες που συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση της διάγνωσης μπορούν να θεωρηθούν ως μοντέλα για τις δοκιμασίες που θα πρέπει να εφαρμόσουμε ώστε να εγκατασταθούν στα παιδιά οι αναγκαίες για τη μάθηση γνωστικές δομές και επιχειρήσεις.

Η σύλληψη και η πρακτική εφαρμογή της διάγνωσης της γνωστικής λειτουργίας επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της ανάπτυξης του διαλόγου μεταξύ γνωστικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών.

Ο διάλογος αυτός είναι αναγκαίος για τους εκπαιδευτικούς και τους λογοθεραπευτές που εμπλέκονται στην κατηγοριοποίηση και την ερμηνεία της γνωστικής λειτουργίας των μαθητευομένων, μιας και δεν είναι δυνατό ούτε θεωρητικά, ούτε εμπειρικά, να αντιμετωπίσουμε με ορθό τρόποτα προβλήματα των διατομικών διαφορών χωρίς να περάσουμε από τα μοντέλα και τις έννοιες της γενικής ψυχολογίας.

Ο διάλογος όμως αυτός είναι, επίσης, αναγκαίος και για την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία, αφού η εκπαίδευση στη γλώσσα και στην ορθοφωνία, ως διεπιστημονική πρακτική και διεπιστημονικός χώρος, μεταφέρει έννοιες και γεγονότα που αφορούν και εμπλουτίζουν τα μοντέλα της γνωστικής ψυχολογίας, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για την οικοδόμηση μιας ατομικής γνωστικής ψυχολογίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ACHOUR, L. et LE NY, J. F. L'évolution de la représentation d'un mot en mémoire de travail au cours de la compréhension de phrases. Etude par la technique de sondage. *Université de Paris VIII*, document 196, E.R.A. 235.

BAUDET, S. (1984). Compréhension et mémorisation de récit chez l'enfant d'âge pré-scolaire: Effet de l'origine sociale. *Psychologica Belgica*, XXIV, 1, 1-26.

BAUDET, S. (1986a). *Compréhension et mémorisation de récit chez l'enfant. Effet de l'origine sociale*. Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Université de Paris VIII.

BAUDET, S. (1986b). La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge pré-scolaire: origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'Année Psychologique*, 86, 1, 223-246.

BAUDET, S. (1988). Récupération de l'information sémantique en mémoire. *European Journal of Psychology of Education*, Special Issue, Knowledge acquisition by Text and Picture, G. Denhière, & H. Mandl (Eds.), Vol. 3, 2, 163-176.

BAUDET, S. (sous presse). Relative importance of information and retrieval from memory. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett N. & H. F. Friedrichs (Eds.), *Learning and Instruction*. London: Pergamon Press.

BAUDET, S. , & DENHIERE, G. (1988). La conduite de récit en fonction des mi-lieux sociaux d'appartenance: Implications pour la construction de systèmes de communication améliorés. *Glossa*, 8, 4-25.

BAUDET, S., & DENHIERE, G. (sous presse). Mental models and acquisition of know-ledge from text: Representation and acquisition of functional

systems. In G. Denhière & J. P. Rossi (Eds.), *Text and Text Processing*. Amsterdam, North-Holland.

BAUDET, S., & DENHIERE, G. (sous presse). Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa et Questions de logopédie*, N° spéciaux: Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, S. Baudet & G. Denhière (Eds.).

BAUDET, S. & DUBOIS, P. (1989). Standardisation de DIAGNOS. Document de travail. *Université de Paris VIII et Centre P.M.S. Provincial de Mouscron.*

BRITTON, B. K., GLYNN, S. M., MEYER, B. J. F., & PENLAND, M. J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74, 51-61.

DENHIERE, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, 341, XXXII, 803-818.

DENHIERE, G. (1983). OUVRIR (x, fenêtres) et OUVRIR (x, yeux): De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation Orthophonique*, 21, 431-454.

DENHIERE, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits.* Lille, Presses Universitaires de Lille.

DENHIERE, G. (1985). De la compréhension à la lecture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 4, 305-329.

DENHIERE, G. (1987). Il y a bien longtemps,... Genèse de la compréhension et de la mémorisation de récits. In G. Piéraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, Liège, Mardaga, 189-221.

DENHIERE, G, & BAUDET, S. (1988). Lecture et Compréhension de Textes: Aspects cognitifs. *Questions de logopédie*, 19, 3, 49-80.

DENHIERE, G. & BAUDET, S. (1988). DIAGNOS: une batterie du fonctionnement cognitif du traitement de textes. Document de travail, *Université de Paris VIII.*

DENHIERE, G. & LANGEVIN, J. (1981). La compréhension et la mémorisation de récits: Aspects génétiques et comparatifs. In J. A. Rondal, J. L. Lambert, & H.H. Chipman (Eds.), *Psycholinguistique et handicap mental*, Liège, Mardaga, 186-229.

DENHIERE, G. & LARGET,E. (sous presse). Etude du rappel de récit: Influence de l'âge, de la structure des épisodes, de leur ordre de présentation, et du délai temporel entre la présentation et le rappel. *Glossa et Questions de logopédie*, N° spéciaux: Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, S. Baudet & G. Denhière (Eds.).

DENHIERE, G. & LECOUTRE, B. (1983). Mémorisation de récits: Reconnaissance immédiate et différée d'énoncés par des enfants de 7, 8 et 10 ans. *L'Année Psychologique*, 83, 2, 345-376.

DENHIERE, G. & LE NY, J. F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narrative by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.

DENHIERE, G. & PIOLAT, A. (1987). La production de textes: Aspects cognitifs. *Actes Sémiotiques, Numéro spécial, Intelligence artificielle: Approches cognitives du texte*, P. Stockinger (Ed.), IX, 40, 24-46.

GRAESSER, A. C. (1981). *Prose compre-*

hension beyond the word. New York, Springer-Verlag.

KEKENBOSCH, C. (sous presse). Structure relationnelle d'un texte et mémorisation. *Glossa et Questions de logopédie*, N° spéciaux: Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, S. Baudet & G. Denhière (Eds.).

KINTSCH, W. & van DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

LE NY, J. F. (1979). *La sémantique psychologique.* Paris, Presses Universitaires de France.

LE NY, J. F. (1987). *Sémantique psychologique.* In J. A. Rondal & J. P. Thibaut (Eds.), Problèmes de psycholinguistique. Liège: Mardaga.

MANDLER, J. M. & JOHNSON, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

PIOLAT, A., DENHIERE, G., DAVID, L., FASCE, N., & MAIS, C. (1987). Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu, ou présenté en images. In C. Bonnet, J.P. Caverni, & J.P. Codol (Eds.), *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial, Hommage à G. Noizet, XXXIX, 375, 407-417.

TAPIERO, I. (sous presse). Temps de lecture et dépenses cognitives dans le traitement de récits. *Glossa et Questions de logopédie*, N° spéciaux: Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, S. Baudet & G. Denhière (Eds.).

Guy Boudreau

Γραφή: ο δάσκαλος ως γραφέας-μοντέλο

Εισαγωγή

Το πείραμα που θα αναφέρουμε εδώ αφορά τη μάθηση της γραφής από μαθητές της τετάρτης και της έκτης τάξης του δημοτικού. Η διαδικασία η σχετική με τον δάσκαλο γραφέα-μοντέλο, που αναφέρουμε στη συνέχεια, εφαρμόστηκε για μια περίοδο δυο μηνών. Στη διεξαγωγή της έρευνάς μας, αυτό δεν είναι παρά ένα προσωρινό στάδιο. Παρόλα αυτά μπορούμε να εξάγουμε ορισμένα προσωρινά συμπεράσματα που οπωσδήποτε θα μας επιτρέψουν να επαναπροσαρμόσουμε τις παρεμβάσεις μας.

Μη έχοντας ολοκληρώσει την επεξεργασία των δεδομένων, δεν θα αναφερθούμε εδώ παρά στις πρώτες παρατηρήσεις που μας είναι δυνατό να κάνουμε, διευκρινίζοντας ταυτόχρονα τις αλλαγές που σκοπεύουμε να επιφέρουμε στην αρχική διαδικασία που εκθέτουμε εδώ.

Η παρούσα έρευνα έγινε δυνατή χάρη στην επιχορήγηση της Γενικής Διεύθυνσης Έρευνας και Ανάπτυξης του Υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ (Καναδάς).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ιδέα πως πρέπει να 'ναι κανείς ο ίδιος ένας καλός γραφέας για να «διδάξει» τη γραφή διαδίδεται όλο και περισσότερο. Ο Φρανκ Σμίθ (1982) υποστηρίζει πως οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ένα μοντέλο γραφέα. Το άμεσο περιβάλλον του μαθητή πρέπει να του παρέχει την ευκαιρία να βλέπει ενηλίκους να γράφουν. Το παιδί έχει ανάγκη από επιδείξεις.

«Το περιβάλλον μέσα στο οποίο πρέπει να γράψει ένα παιδί είναι ένα περιβάλλον επιδείξεων, όχι μόνο του "έτσι γίνεται" αλλά, επίσης, του "γίνονται και αυτά"» (Σμιθ, 1982, σελ. 201).

Ο Σμιθ (1982) διευκρινίζει πως αυτή η επίδειξη πρέπει να γίνει κύρια από τον δάσκαλο που είναι ο πρώτος που μεταδίδει τη γραπτή γλώσσα. Παρόλα αυτά δεν μας αναφέρει τα χαρακτηριστικά αυτής της επίδειξης. Οι προτάσεις του εξαντλούνται στο να γράφει ο δάσκαλος μαζί με το παιδί. Αντίθετα, επιμένει στην καταδίκη της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής και της ορθογραφίας, η οποία καταφεύγει σε μια μεθοδολογία που αλλοιώνει την πράξη επικοινωνίας που είναι η γραπτή γλώσσα.

Σε μια προηγούμενη εργασία (1972), ο Σμιθ διευκρινίζει πως υπάρχουν τρεις τύποι μάθησης:

α) η μάθηση με την πείρα,
β) η μάθηση με την παρατήρηση και
γ) η μάθηση με την προφορική διδασκαλία.

Φέρνοντας για παράδειγμα το τένις, μας λέει πως στην ανάπτυξη των κατάλληλων αντιδράσεων απαιτούνται και οι τρεις τύποι μάθησης. Μόνο η προφορική διδασκαλία είναι ανεπαρκής. Επιπλέον, πρέπει το παιδί να εξασκείται και να υπόκειται σε ορισμένες επιδείξεις.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής για καιρό βασιζόταν στη μάθη-

ση με την προφορική διδασκαλία σε ακολουθία με τη διδασκαλία της εξάσκησης που δεν συνίστατο παρά στο να δημιουργηθούν κάποιες ασκήσεις σ' ένα κλειστό πλαίσιο προφορικών συνταγών. Έτσι, όχι μόνο η πρακτική υπαγόταν στην προφορική διδασκαλία, αλλά και καμιά επίδειξη δεν ενίσχυε το αντικείμενο της μάθησης. Αν αξίζει να μάθει κανείς γραφή, αυτό είναι επειδή πρόκειται για μια πηγή ευχαρίστησης και προσωπικής δημιουργίας. Όμως πώς θα πεισθεί το παιδί γι' αυτό αν ο βασικός προωθητής αυτών των γνώσεων δεν γράφει σχεδόν ποτέ μπροστά στα παιδιά ή δεν παρουσιάζει τα γραπτά του στα παιδιά;

Σ' αυτή την κατεύθυνση, οι εργασίες των Περλ και Γουΐλσον (1986) είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές. Μετά από μια προσπάθεια εκπαίδευσης στη γραφή που περιλάμβανε δασκάλους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, πραγματοποίησαν σε διάστημα τριών χρόνων, μια εθνογραφική έρευνα σε έξι τάξεις. Αν πάρουμε την έκθεση των παρατηρήσεων της τάξης στον πρώτο χρόνο, παρατηρούμε πως η δασκάλα που συμμετείχε παραδέχεται πως προσωπικά είχε δυσκολίες στη γραφή και πως δεν γράφει παρά ελάχιστα. Μετά από μια εκπαίδευση σε κάποια σχολή γραφής, δεν δίστασε να συντάξει μια ιστορία μπροστά στα παιδιά. Ανακαλύπτουμε πως, μπροστά σε μια τέτοια πρακτική, τα παιδιά γρήγορα ακολούθησαν, όχι τόσο στην κατεύθυνση του γραφοφωνητικού κώδικα, όσο σε σχέση με τον τρόπο γραφής και διήγησης ιστοριών, ακόμα κι αν στις πρώτες προσπάθειες δεν ανέτρεχαν παρά σε ψευτο-γράψιμο. Η ανάγκη να εκφραστούν με τη γραφή είδε πολύ νωρίς το φως της ημέρας. Σ' αυτή την περίπτωση, η διαδικασία του δάσκαλου γραφέα-μοντέλου δεν χρησίμευσε παρά σαν παρακινητής ανάλογων γραπτών των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, οι Περλ και Γουΐλσον (1986) σημειώνουν πως η δασκάλα δε χρησιμοποίησε παρά πολύ ευκαιριακά την επίδειξη της γραφής για να σταθεί περισσότερο στην εξέλιξη των γραπτών των μαθητών. Μετά ένα τρίμηνο, οι μαθητές ζήτησαν από τη δασκάλα να γράψει μπροστά τους μια ιστορία. Μια τέτοια αίτηση αποκαλύπτει, από τη μια, πως τα παιδιά έχουν ανάγκη να «νοιώσουν» πως η γραφή αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία για τον ενήλικο και, από την άλλη, πως αναζητούν ένα μοντέλο γραφέα για να ρυθμίσουν, ίσως, τη δική τους γραφή. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια που συγκέντρωσαν οι συγγραφείς, είναι αποκαλυπτικά για τη σπουδαιότητα μιας τέτοιας πρακτικής.

«Καθώς άρχισε να γράφει την ιστορία της, "Τη μέρα που νευρίασα με την αδελφή μου", τα παιδιά προσπαθούσαν να κοιτάξουν πάνω από τον ώμο της. Ήταν πολύ αναστατωμένα κοιτάζοντας τη δουλειά της, βλέποντας τις σελίδες να πληθαίνουν. Μερικές φορές απλά κάθονταν ήσυχα· άλλες φορές τη διέκοπταν για να κάνουν ερωτήσεις: «Αυτή είναι η πρώτη σας ιστορία;», «είναι αληθινή;», «πόσο σας πήρε να τη γράψετε;», «από πού πήρατε την ιδέα;», «θα την εκδώσετε;» (Περλ, Γουΐλσον, 1986, σελ. 86).

Ο δάσκαλος που θα μοιραζόταν τα γραπτά του με τους μαθητές του θα διαπίστωνε χωρίς αμφιβολία πως μια τέτοια διαδικασία μπορεί να έχει αποτελέσματα προπόνησης σ' αυτούς. Δεν βρισκόμαστε εδώ παρά σ' ένα πρώτο επίπεδο επίδειξης που είναι δυνατό, ανάμεσα σε άλλες μεταβλητές, να πα-

ρακινήσει τους μαθητές στη γραφή. Μια προσωπική συλλογή κειμένων, ένα τετράδιο ποιημάτων, μια συλλογή ιστοριών που θα μπορούσαν να γραφούν στη διάρκεια της πρακτικής μας θα έφερναν τη γραφή, χωρίς αμφιβολία, πιο κοντά στα παιδιά και θα είχαν ως αποτέλεσμα να απομυθοποιήσουν αυτή την πράξη επικοινωνίας και δημιουργίας.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, πέρα από την ανάπτυξη της διάθεσης για γραφή, πρέπει να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν ένα γραφέα στη διάρκεια της πράξης. Τα κείμενα, τα βιβλία, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, κλπ., που δίνουμε στα παιδιά, είναι τελειωμένα προϊόντα. Οι μαθητές σπάνια έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τη διαδικασία που βρίσκεται πίσω από το τελικό προϊόν. Για πολλούς, ένα βιβλίο γράφεται με την πρώτη - αποδίδουν στον γραφέα ικανότητες υπερπαραγωγής. Στην πρώτη τους προσπάθεια και σύμφωνα με μια τέτοια αναπαράσταση του γραπτού, πολλά παιδιά απογοητεύονται γιατί η παραγωγή τους δεν έχει καμιά σχέση μ' αυτό που θεωρούν ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Η αναπαράσταση του γραπτού που έχουν τα παιδιά δεν περιλαμβάνει τη διαδικασία της πράξης της γραφής. Λάθη, λοιπόν, δεν επιτρέπονται και, ακόμη, αυτά γίνονται κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα κριθούν. Πρέπει να επαναπροσαρμόσουμε τη μάθηση της εργασίας που προηγείται κάθε τελικής γραπτής παραγωγής. Ας σημειώσουμε αμέσως πως η αντίληψή μας για την παραγωγή πρόχειρου γραπτού δεν στοχεύει μόνο στη ρύθμιση του ορθογραφικού και γραμματικού κώδικα αλλά, επίσης και κυρίως, στη σημασιολογική οργάνωση του κειμένου. Ο δάσκαλος πρέπει να γίνει ένα μοντέλο γραφέα για όλα τα στοιχεία που φτιάχνουν τη γραφή. Πάνω σ' αυτό, ο ΜακΓκόρμικ Κάλκινς (1986) διευκρινίζει πως η μεγάλη προσήλωση στον κώδικα έχει σαν αποτέλεσμα να εμποδιστεί η πράξη της γραφής και να αποπροσανατολιστεί ο γραφέας από το αρχικό του σχέδιο γραφής.

«Αρκετοί άπειροι γραφείς, μόλις γράψουν τρεις λέξεις, για παράδειγμα, πιστεύουν ήδη πως έχουν κάνει λάθος. Συνεχώς διακόπτουν τη γραφή τους για να ξαναδιαβάσουν και να διορθώσουν. Αυτή η πρακτική οδηγεί σε μπερδεμένη σύνταξη και καταστρέφει τη συνέχεια. Είναι μια δυσλειτουργική στρατηγική» (McCormick Calkins, 1986, σελ. 16).

Ας διευκρινίσουμε πως ο συγγραφέας δεν αρνείται παρόλα αυτά κάθε εργασία που βασίζεται στον σεβασμό του κώδικα. Σύμφωνα με τις πρακτικές της παιδαγωγικής της «Ολικής Γλώσσας», η ορθογραφική και γραμματική διόρθωση των γραπτών πραγματοποιείται στη φάση της έκδοσης.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να παρουσιάσουμε στα παιδιά ένα πρότυπο γραφέα σε δράση, από τη μια για να δείξουμε πως η πρώτη προσπάθεια είναι πάντα χαοτική και, από την άλλη, για να εξωτερικεύσουμε τις ερωτήσεις που δημιουργούνται όταν κάποιος γράφει.

Ας αναφέρουμε εδώ πως έχουμε υπόψη μας προγράμματα διδασκαλίας που στοχεύουν πρωτίστως στην επιθυμητή απόδοση, η οποία γενικά διαμορφώνεται με στόχους προς επίτευξη. Όμως γνωρίζουμε, εδώ και αρκετά χρόνια, πως οι δάσκαλοι δεν λειτουργούν παρά ελάχιστα βάζοντας στόχους.

Παρά το ότι τα αναλυτικά προγράμματα δομούνται γενικά με καθορισμένους στόχους, οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται παρά ελάχιστα με αυτή τη γραμμική διαδικασία της μάθησης. Ο Tochon (1989) θέτει σωστά την προβληματική για μια παιδαγωγική με στόχους, λέγοντας πως παραμελείται συχνά η αρχή που λέει πως κάθε τελικός στόχος πρέπει να ακολουθείται από ένα ευρύτερο σχέδιο δημιουργίας και, στη συνέχεια, διευκρινίζοντας πως αυτή η διαδικασία με στόχους αποπροσανατολίζει τους δασκάλους τόσο που εγκαταλείπουν κάθε διαδικασία ιεραρχημένων στόχων.

«Το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική καταπίνει τον δάσκαλο που, τη στιγμή της εφαρμογής του μοντέλου, ανακαλύπτει αυτή τη μνημειώδη αντίθεση πως, προσπαθώντας να ιεραρχήσει τους στόχους του, χάνει από τα μάτια του τις αληθινές προτεραιότητες. Η πολύ πιεσμένη σκέψη του δεν παίρνει υπόψη της παρά τις γνώσεις προς αλλαγή, αλλά αδιαφορεί για τα δεδομένα που φανέρωσαν η κοινωνική ψυχολογία και η εθνο-μεθοδολογική προσέγγιση της τάξης: τις γύρω πραγματικότητες και τις συνθήκες επικοινωνίας, την αλληλεπιδραστική και κοινωνικο-συναισθηματική πλευρά της διδασκαλίας. Η σχετική έρευνα δείχνει πως οι δάσκαλοι λίγο ενδιαφέρονται για στόχους» (Tochon, 1989, σελ. 96).

Είναι αποδεκτό το ότι ένα μέρος της πρακτικής της διδασκαλίας βασίζεται στον παιδαγωγικό αυτοσχεδιασμό. Αυτό σημαίνει την προσπάθεια αλλαγής της διδασκαλίας όταν βλέπουμε πως όλα τα παιδιά ή μια μικρότερη ομάδα δεν αποδίδουν. Πρόκειται για αυτοσχεδιασμό γιατί οι παιδαγωγικές αλλαγές γίνονται σύντομα, στη διάρκεια της πράξης και παρά το ότι είναι γενικά κατάλληλες, στερούνται πολλές φορές μιας λογικής πραγματιστικής προσέγγισης. Οι εργασίες του Bru (1987) συνάγουν πως όχι μόνο οι δάσκαλοι δεν βαδίζουν με στόχους, αλλά και πως η διδακτική ποικιλία, που συνίσταται στο να αλλάξουν τη μια ή την άλλη από τις διδακτικές συνιστώσες όταν οι μαθησιακές συμπεριφορές δεν εμφανίζονται, διευκολύνει τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Το πρόγραμμα-πλαίσιο των γαλλικών στο Κεμπέκ περιορίζει τους στόχους κάθε σχολικού επιπέδου. Επιμένει, άλλωστε, στις πρακτικές αντικειμενικοποίησης. Βεβαίως, πρόκειται εδώ για μια παιδαγωγική διαδικασία. Όμως πώς να τη μεταφέρει κανείς στην πρακτική πέρα από το να χρησιμοποιήσει μια διαδικασία ερωτήσεων μετά από μια ανάγνωση ή μια προσπάθεια γραφής; Επί πλέον, γνωρίζουμε πως η αντικειμενικοποίηση διασπάται σε διάφορα συστατικά: α) την αυτορρύθμιση, που συνίσταται στο να διορθώνει κανείς τον εαυτό του ή να επιδιώκει την ορθή γραφή, β) την αναδρομικότητα, με την οποία αξιολογεί κανείς το γραπτό του, ώστε να επιφέρει κάποιες βελτιώσεις (εδώ απαιτείται και ένας συνδιαλεγόμενος που μας υποδέχεται πριν το κείμενο) και γ) την αντικειμενικοποίηση, όπως αυτή χορηγείται από τον ή τους άλλους που θα αντιδράσουν στο κείμενό μας. Πουθενά, παρόλα αυτά, δεν αναμιγνύεται ο δάσκαλος σαν γραφέας. Μπροστά σ' αυτή την έλλειψη αναφοράς, πώς μπορεί το παιδί να αντιληφθεί ότι οι δισταγμοί του πρώτου πρόχειρου είναι μέρος όλης της διαδικασίας της γραφής; Το να δώσουμε τις οδηγίες και τους κανόνες εκτός πλαισίου δεν αρκεί, κατά τη γνώμη

μας, για την εγκαθίδρυση της αυτορρύθμισης.
Πρέπει λοιπόν να ξεπεράσουμε την απλή περιγραφή της διαδικασίας της αντικειμενικοποίησης, τουλάχιστον όπως αυτή αναφέρεται στα προγράμματα και την απλή νομενκλατούρα των στόχων, για να μείνουμε περισσότερο στην ολική προσέγγιση της διαδικασίας της γραφής.

1. Οι σκοποί της διαδικασίας του δάσκαλου-γραφέα

Οι σκοποί μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής στη γραφή είναι διάφοροι:

1.1. Να επιτρέψει στα παιδιά να αντιληφθούν πως η προσμονή μιας τελικής γραφής περιλαμβάνει μια εργασία προετοιμασίας.

1.2. Να μάθουν τα παιδιά ότι κατά τη διάρκεια κάθε γραφής, τα λάθη τόσο στον κώδικα όσο και στην οργάνωση του κειμένου είναι επιτρεπτά.

1.3. Να δοθεί στα παιδιά ένα μοντέλο γραφέα όχι μόνο για να αφομοιώσουν τα διάφορα στάδια που απαιτεί η γραφή ενός κειμένου, αλλά και για να διευκολυνθούν οι πρακτικές αυτορρύθμισης που μπορεί να δημιουργηθούν στη διάρκεια της γραφής.

2. Μια γενική διαδικασία

Προτείνουμε εδώ μια ανέκδοτη διαδικασία που θα πρέπει χωρίς αμφιβολία να δεχτεί βελτιώσεις μετά από μια πρώτη πειραματική προσπάθεια. Προς το παρόν αναφέρεται αποκλειστικά στο πρώτο πρόχειρο και τη διαδικασία αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τις αρχές του Σμιθ, ενθαρρύνουμε αρχικά τη μάθηση με την πείρα. Όσο για τη μάθηση με προφορική διδασκαλία δεν την κρατάμε, γιατί θεωρούμε πως ήδη έχει πραγματοποιηθεί, χωρίς ωστόσο να φτάσουν τα παιδιά στους γνωστούς αυτοματισμούς. Στην ανάγκη, μπροστά σε καινούριες έννοιες ή όταν θεωρούμε πως μια έννοια είναι άσχημα κατανοητή, μπορούμε να δώσουμε μια προφορική εξήγηση, χωρίς να επιμείνουμε. Έτσι, πρέπει να φτιάξουμε μια διαδικασία επίδειξης της εργασίας του γραφέα, δηλαδή εδώ του δασκάλου. (Μια και το πείραμα έγινε από δυο δασκάλες, στο εξής η λέξη θα είναι στο θηλυκό). Κάθε επίδειξη πρέπει να ακολουθείται από την εμπειρία των παιδιών.

2.1. Ο δάσκαλος σαν γραφέας μοντέλο

Χωρίς να απαιτούμε, για την ώρα, το μοίρασμα των γραπτών της δασκάλας με τους μαθητές, προτείνουμε μια διαδικασία, κατά την οποία η δασκάλα θα συντάσσει μπροστά στα παιδιά, ώστε να δείξει καλά τη σειρά ερωτήσεων αυτορρύθμισης που είναι εγγενής σε κάθε προσπάθεια γραφής. Πρέπει, έτσι, να δείξουμε στους μαθητές πως το στάδιο του πρόχειρου είναι αναπόφευκτο, ακόμα και για τον ολοκληρωμένο γραφέα, και πως πρόκειται εδώ για μια σημαντική στιγμή κάθε γραπτού. Οι παγίδες που κρύβει η γραφή θα πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές με βάση τα ερωτήματα που θέτει ο γραφέας στον εαυτό του.
Παρά το ότι η διαδικασία μιας τέτοιας προσέγγισης περιγράφεται με λεπτομέρειες στη συνέχεια, ας αναφέρουμε αμέσως πως η δασκάλα πρέπει να γράψει μπροστά στα παιδιά ένα θέμα απροετοίμαστο χωρίς να προσπαθήσει να κρύψει τις αβεβαιότητες που συναντά στον δρόμο. Αυτή η επίδειξη γίνεται σ' έναν πίνακα για μαρκαδόρο - κάτι που, σε σχέση με τον μαυροπίνα-

κα, μας φαίνεται πιο κοντινό στο υλικό που χρησιμοποιεί το παιδί. Πρόκειται, λοιπόν, για μια αυθόρμητη άσκηση γραφής από την οποία οι μαθητές μπορούν να παραδειγματιστούν.

2.1.1. *Διαδικασία*

2.1.1.1. Φωναχτή σκέψη: πραγματοποίηση του πρόχειρου

Στο πλαίσιο της αυθόρμητης προσπάθειας σύνταξης μπροστά στα παιδιά, η δασκάλα πρέπει στην αρχή να γράψει έναν κατάλογο των ιδεών που σκοπεύει να κρατήσει στο θέμα - δεν πρόκειται για ένα πλάνο, αλλά για μια λίστα ιδεών που θα επιτρέψει τη σύνταξη του πρόχειρου. Με βάση αυτή τη λίστα ιδεών, γράφει το κείμενό της λέγοντας φωναχτά τις ερωτήσεις που σχηματίζονται στο μυαλό της και που μπορεί να αναφέρονται στην επιλογή των λέξεων, τη δομή των φράσεων, τους συμβιβασμούς που μπορεί κανείς να περιμένει, τη σύνδεση των φράσεων κλπ. Πράγματι, πρόκειται εδώ για μια προσπάθεια να πραγματοποιηθεί όλη η αναδρομικότητα που απαιτεί η πρώτη προσπάθεια.
Εξυπακούεται πως αυτές οι ερωτήσεις πρέπει να είναι πραγματικές, προκειμένου να τύχουν κάποιας εμπιστοσύνης από πλευράς παιδιών. Δεν πρέπει να επεξηγούνται στη διάρκεια της επίδειξης όλοι οι κανόνες ή όλη η ορθογραφία του κειμένου. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί κάποιο είδος αδιαφορίας. Ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να επιμείνουμε σ' ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο που θέλουμε να αυτοματοποιήσουμε στα παιδιά. Δεν πρέπει, πάντως, αυτή η άσκηση να παρεκκλίνει προς μια συστηματική επεξήγηση κανόνων.

Εφ' όσον πρόκειται για ένα πρόχειρο, η δασκάλα δεν πρέπει να διστάσει να διαγράψει, να μουντζουρώσει, να κάνει παραπομπές. Πρόκειται για πρόχειρο και όχι για τελικό κείμενο.
Για ορισμένες ερωτήσεις, που δεν μπορούμε πάντοτε να απαντήσουμε αμέσως, χρησιμοποιείται μια συμβολική ως βοήθημα της μνήμης. Αν αμφιβάλλουμε, για παράδειγμα, για την ορθογραφία μιας λέξης, γράφουμε πάνω από τη λέξη το γράμμα "Λ" - μετά την πρώτη προσπάθεια θα θυμόμαστε, έτσι, πως ορισμένες λέξεις πρέπει να επαληθευτούν στο λεξικό. Δεν πρέπει εξάλλου να κάνουμε πολλές τέτοιες κατηγορίες. Προτείνουμε εδώ να περιοριστούμε σε τέσσερις:

Λ = λεξικό
Γ = γραμματική
Κ = κλίση
; = κάτι δεν πάει καλά στην έκφραση (παράδειγμα: κατασκευή της φράσης).

2.1.1.2. Αντιγραφή του πρόχειρου

Μετά τη γραφή και τη διόρθωση του πρόχειρου, η δασκάλα προχωρεί στο καθαρογράψιμο του κειμένου της. Αν το επιτρέπει ο χρόνος, αυτό μπορεί να γίνει αμέσως μετά την πραγματοποίηση του πρόχειρου - αν αυτό έχει διαρκέσει παραπάνω από 15-20 λεπτά, μπορούμε να το καθαρογράψουμε κάποια άλλη στιγμή και να παρουσιάσουμε το τελικό αποτέλεσμα στους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί πως η αντιγραφή είναι μια ακόμη ευκαιρία για διορθώσεις.

2.1.1.3. Συμβουλές για την επίδειξη της γραφής

- Καθορίζουμε μαζί με τα παιδιά θέματα πάνω στα οποία θα 'θελαν να γράψουν. Μπορεί να πρόκειται για

λογοτεχνικά είδη που προσφέρονται για εξάσκηση.

- Τα θέματα και/ ή τα είδη γράφονται σε μικρές κάρτες που τοποθετούνται σε ένα κουτί. (Μετά την πρώτη εφαρμογή, τα παιδιά εκδήλωσαν καθαρό ενδιαφέρον για τα θέματα που πρότεινε η δασκάλα. Ας υπενθυμίσουμε πως έχουμε παιδιά κάπως μεγάλα και επομένως μια κάποια μάθηση θα μπορούσε να εξηγήσει αυτή την προτίμηση των παιδιών. Παρά το ότι τα θέματα υποβάλλονται από τη δασκάλα, φάνηκε αντίθετα πως τα παιδιά προτιμούσαν περισσότερο αυτά που τους άφηναν κάποια ελευθερία. Για παράδειγμα, στη σύνταξη ενός ωροσκόπιου, τα παιδιά διάλεγαν ένα ζωδιακό σημείο της επιλογής τους).
- Κάθε βδομάδα επιλέγεται μια κάρτα και η δασκάλα γράφει το θέμα (πρόχειρο) μπροστά στα παιδιά.
- Μετά την εργασία της δασκάλας, τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες των τριών, παίρνουν ένα θέμα και το παρουσιάζουν στην τάξη. (Οι δασκάλες έχουν την άποψη πως η δουλειά σε ομάδες των δύο θα ήταν πιο αποτελεσματική ακόμα κι αν η πρακτική οργάνωση παρουσιάζεται ορισμένες φορές πιο βεβαρυμένη από τον αριθμό των ομάδων που πρέπει να οργανωθούν).
- Όταν κάθε ομάδα έχει το θέμα, ενθαρρύνεται στο να κάνει το δικό της πρόχειρο. Όπως ακριβώς η δασκάλα στον ειδικό πινακα.
- Για κάθε ομάδα ένας γράφει (είναι δηλαδή ο κύριος γραφέας) και οι άλλοι συμμετέχουν στην αυτορρύθμιση μαζί του. Για την επόμενη άσκηση (ένα άλλο θέμα), ένα άλλο παιδί σε κάθε ομάδα ονομάζεται κύριος γραφέας.
- Στη διάρκεια μιας επόμενης συνάντησης, καθαρογράφεται το διορθωμένο κείμενο και, για κάθε ομάδα, ορίζεται ένας αναγνώστης που θα μεταφέρει στην υπόλοιπη τάξη το τελικό αποτέλεσμα. Όπως και ο κύριος γραφέας, ο αναγνώστης αλλάζει από το ένα θέμα στο άλλο. (Φανερώθηκε στην πρακτική πως ο αναγνώστης διάβαζε ο ίδιος στους άλλους το γραπτό του. Σεβαστήκαμε αυτό το αίτημα που ήταν κοινό για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν).
- Η δασκάλα τριγυρνά από τη μια ομάδα στην άλλη για να κατευθύνει τα παιδιά προς ορισμένους κανόνες αυτορρύθμισης (π.χ.: ξαναδιάβασε το κείμενό σου και σκέψου τον πληθυντικό). Η δασκάλα μπορεί επίσης να διορθώσει εκείνη τη στιγμή λάθη που προέρχονται από την παράβαση κανόνων που δεν συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα της περιόδου. (Η πείρα έδειξε πως οι μαθητές δεν περιμένουν πάντοτε τη δασκάλα, αλλά πως πάνε και τη ρωτάνε οι ίδιοι).
- Αν αργεί η εμφάνιση της αυτορρύθμισης, μπορούμε να γράψουμε στην κορυφή κάθε σελίδας, κάθε ομάδας μια υπόμνηση (για παράδειγμα: σκέψου τον πληθυντικό).
- Δεν πρέπει εξάλλου να επιμένουμε υπερβολικά στα λάθη. Καλύτερα είναι να επαινέσουμε τους κανόνες που τηρήθηκαν και τη σωστή ορθογραφία ήδη από την πρώτη προσπάθεια. Πρέπει, επίσης, να αξιολογήσουμε και το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου.
- Κάθε παιδί της ίδιας ομάδας μπορεί να ξαναγράψει σ' ένα προσωπικό τετράδιο τα κείμενα της ομάδας του συνοδεύοντάς τα από σχέδια ή/ και ζωγραφιές.

Μεταβλητή

- Σε μια ύστερη φάση της διαδικασίας αυτής, θα μπορούσε μια ομάδα, στη θέση της δασκάλας, να κάνει την πρώτη επίδειξη. Γράφουν το κείμενό τους μπροστά στην τάξη και ταυτόχρονα τα άλλα παιδιά το αντιγράφουν στα τετράδιά τους. Στο τέλος της άσκησης γίνεται συζήτηση με αφορμή λέξεις με λάθος ορθογραφία ή σύνταξη.

  Αυτή η πρακτική δεν πρέπει να είναι παρά ευκαιριακή αφού μας ενδιαφέρει εδώ η δασκάλα ως μοντέλο γραφέα.

ΠΡΟΣΩΡΙΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατά τη διάρκεια δύο μηνών εφαρμογής του σχεδίου αυτού, κάθε δασκάλα των δυο τάξεων που απασχολούμε προχώρησε σε τέσσερα μαθήματα αυτού του τύπου. Οι άλλες περίοδοι γραφής αφιερώνονταν στα γραπτά των παιδιών ύστερα από τον διαχωρισμό τους σε ομάδες όπως περιγράψαμε παραπάνω. Τα προσωρινά αποτελέσματα που εκθέτουμε εδώ αφορούν, από τη μια, στην υποδοχή από την πλευρά των παιδιών της νέας αυτής πρακτικής και, από την άλλη, το περιεχόμενο των κειμένων που γράφτηκαν από τους μαθητές μετά από την επίδειξη της δασκάλας.

Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τόσο στην τέταρτη όσο και στην έκτη τάξη, οι μαθητές έδειξαν καθαρό ενδιαφέρον μπροστά στην επίδειξη της δασκάλας τους. Στη διάρκειά της οι δασκάλες σημείωσαν πως τα παιδιά ήταν πολύ προσεκτικά και συμμετείχαν. Για όλους τους μαθητές, μια τέτοια επίδειξη αποτελούσε μια πρώτη εμπειρία άμεσης παρατήρησης της δασκάλας τους να γράφει εκτός του μαυροπίνακα, που γενικά δεν χρησιμοποιείται παρά για να δείξουμε κάποιους κανόνες ή την ορθογραφία μιας λέξης. Η επίδειξη γινόταν, για να το πούμε έτσι, ένα είδος "θεάματος". Μετά την επίδειξη της δασκάλας, οι μαθητές επέδειξαν καθαρό ενδιαφέρον και στο να συντάξουν το δικό τους κείμενο. Μπορούμε να πιστέψουμε πως αυτή η θετική διάθεση για γραφή εξηγείται με διάφορους τρόπους. Κατά πρώτον, η πραγματοποίηση της γραφής του πρόχειρου με τα λάθη που το συνοδεύουν απελευθερώνει τους μαθητές από τους καταναγκασμούς του κώδικα δίνοντας τη θέση της στην ελευθερία για δημιουργία. Έπειτα, η υλική οργάνωση της περιόδου της γραφής (γραφή με μεγάλο μαρκαδόρο σε πίνακα ανακοινώσεων) προσθέτει αναμφίβολα στη συμμετοχή των μαθητών. Ας σημειώσουμε, τέλος, πως το γεγονός της επικοινωνίας των παιδιών με βάση το γραπτό τους ερεθίζει τα παιδιά να γράψουν το κείμενό τους με αυξημένο ενδιαφέρον.

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ

Μια πρώτη παρατήρηση των γραπτών ενώ παιδιών φανερώνει μια τάση οικειοποίησης διαφορετικής από τη μέχρι τότε χρησιμοποιούμενη στρατηγική. Όταν παρατηρήσουμε, και στις δύο τάξεις, τα γραπτά της πρώτης και της τελευταίας προσπάθειας, βλέπουμε πως τα τελευταία είναι περισσότερο μουντζουρωμένα, σημειωμένα και διαγραμμένα από τα πρώτα. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι μαθητές απελευθερώνονται από τις δυσκολίες και τους καταναγκασμούς του πρώτου γραπτού και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στο περιεχόμενο.

Η διόρθωση του πρόχειρου, εξάλλου, δεν στηρίζεται τόσο στη σημασιολογική οργάνωση του κειμένου. Τόσο στην τέταρτη όσο και στην έκτη τάξη, δεν διαπιστώνουμε ανάμεσα στην πρώτη και την τελευταία παραγωγή καμιά πρόοδο σχετική με την επιλογή των πληροφοριών και του λεξιλογίου και με την οργάνωση της φράσης και του κειμένου. Αντίθετα, διαπιστώνουμε μια καθαρή βελτίωση του επιπέδου της ορθογραφίας, λεξικής και γραμματικής.

Αυτά τα τελευταία αποτελέσματα εξηγούνται αληθοφανώς από τη συμπεριφορά των διδασκαλισσών που, κατά τη διάρκεια της επίδειξης, πρόβαλαν περισσότερο τη σχετική με τον κώδικα αυτορρύθμιση και λιγότερο τις σχετικές με τη σημασιολογική οργάνωση του κειμένου ερωτήσεις. Μπορούμε να παραδεχτούμε πως η πρακτική του δάσκαλου ως μοντέλου-γραφέα επέτρεψε να ενθαρρυνθεί η αυτορρύθμιση διαφόρων πλευρών του ορθογραφικού κώδικα. Άλλωστε, μερικά σχόλια των παιδιών αυτό μας δείχνουν: «Κάνουμε όλα μας τα γαλλικά μ' αυτό», «Πριν, μας έλεγαν τι δεν είναι σωστό. Τώρα, ξέρουμε τι δεν είναι σωστό και πώς να το διορθώσουμε». Θα απέμενε, λοιπόν, σε μια τέτοια εργασία, να επιδείξουμε περισσότερο στους μαθητές στρατηγικές που αφορούν την οργάνωση του κειμένου.

ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΑΓΙΔΕΣ ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ

Όπως μόλις είπαμε, η αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης, που εισάγουμε εδώ, αφορά κυρίως την αυτορρύθμιση του ορθογραφικού κώδικα (λεξικού, γραμματικού). Έχοντας υπόψη πως το σχέδιο δεν εφαρμόστηκε παρά για δυο μήνες, τα παιδιά επέδειξαν σταθερό ενδιαφέρον. Πιστεύουμε πως αν η πρακτική αυτή εκτεινόταν στη διάρκεια της χρονιάς, η προσκόληση στον κώδικα θα δημιουργούσε φαινόμενα κούρασης και αδιαφορίας. Η συνέχεια, λοιπόν, θα πρέπει να περιλαμβάνει με πιο έντονο τρόπο εργασία πάνω στη σημασιολογική κατασκευή του κειμένου.

Μέχρις εδώ δεν εργαστήκαμε παρά με μικρά κείμενα. Πιστεύουμε πως αν αλλάξουμε το είδος του κειμένου (διήγηση, ιστορία, κλπ.) οι μεταβλητές της σημασιολογίας και της δομής του κειμένου θα μπορούν πολύ εύκολα να παρουσιάζονται κατά την επίδειξη του δασκάλου και, ως συνέπεια, κατά τη γραφή των παιδιών.

Παρατηρήσαμε, επίσης, πως οι μαθητές είχαν μεγάλη τάση μίμησης του μοντέλου αντί να ενσωματώσουν στα δικά τους σχήματα τις στρατηγικές αυτορύθμισης της δασκάλας. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να προβλέψουμε μια κατασκευή που να επιτρέπει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στο μοντέλο της δασκάλας και τα γραπτά των μαθητών. Θα μπορούσαμε, πάνω σ' αυτό, να προβλέψουμε κάποιο χρονικό διάστημα ανάμεσα στην επίδειξη και στα γραπτά των παιδιών. Κάτι που θα μπορούσε να είναι προοδευτικό στη διάρκεια της χρονιάς. Στη διάρκεια των δυο μηνών, οι μαθητές έγραφαν τα κείμενα σε φύλλα μεγάλου σχήματος. Αυτό τους έδινε μεγάλη ευχαρίστηση. Για να μη συνδεθεί αυτή η ευχαρίστηση με το υλικό που χρησιμοποιούμε θα πρέπει να προβλέψουμε το πέρασμα στο μικρό φύλλο χωρίς να μειωθεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η «Whole language» είναι η διαδικασία, όπου η μάθηση της γλώσσας περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του προφορικού και του γραπτού λόγου. Δεν υπάρχει ακόμα γαλλική μετάφραση του όρου.

Ο Goodman διευκρινίζει ότι *«η γλώσσα παραμένει ως όλον, έτσι ώστε όλα τα απαραίτητα για τη μάθησή της δεδομένα να είναι παρόντα»* (Goodman, K., Goodman, Y., Mood, W. (1989), σελ. XI).

Ο McCormick Calkins (1986) μας δίνει, όσο τον αφορά, την ολοκληρωμένη διαδικασία της εφαρμογής της παιδαγωγικής της «Whole language».

2. Δεν έχουμε ακόμη όλα τα αποτελέσματα της έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία λείπει από το άρθρο αυτό. Μπορούμε πάντως να τολμήσουμε κάποια μεγάλα συμπεράσματα που προέρχονται από την παρατήρηση γραπτών των παιδιών και από τα σχόλια των διδασκαλισσών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BRU, Marc (1987). Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite au cours préparatoire. *Les dossiers de l'éducation*, no 11-12, p. 111-125.

GOODMAN, K. S., GOODMAN, Y.M., HOOD, W.J. (1989). *The whole language evaluation book*. IRWIN Publishing: Toronto.

McCORMICK CALKINS, L. (1986). *The art of teaching writing*. Heinemann: Portsmouth, N.H.

PERL, Sandra, WILSON, Nancy (1986). *Through Teachers' Eyes*. Heineman: Portsmouth, N.-H.

SMITH, Franck (1982). *Writing and the writer*. Lawrence Earlbaum Associates, inc. Hillsdale, N.J.

SMITH, Franck (1972). *Comprehension and learning*. Holt, Rinehart and Winston. Toronto.

TOCHON, François. (1895). L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques. *Pratiques*. Ateliers d'écriture. Metz. pp. 91-110.

Inca Valero-Pizon

Οι οικογενειακές πρακτικές σχολικής υποστήριξης στο σπίτι

Τα σχολικά αποτελέσματα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σύγχρονων κοινωνιών. Ο J. Fijalkow (1986) στο βιβλίο του «Κακοί αναγνώστες-γιατί;» κάνει μια σύνθεση των τάσεων και των ερευνών που θέλουν να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία. Οι εργασίες που τονίζουν τον παράγοντα οικογένεια είναι πολλές και διαφορετικές και έχουν ιδιαίτερα να κάνουν με την κληρονομικότητα, την προσωπικότητα και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί να σκεφτούμε πως η γνώση των μηχανισμών της μάθησης προϋποθέτει το ενδιαφέρον για μεταβλητές που δεν σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ζωή. Ανάμεσα σ' αυτές τις μεταβλητές, οι οικογενειακές πρακτικές, μέχρι τώρα λίγο μελετημένες από τις ειδικές έρευνες, κατέχουν μια σημαντική θέση.
Πώς χειρίζεται η οικογένεια τη σχολική ζωή του παιδιού; Ποιά είναι η στάση της απέναντι στη σχολική εργασία; Τι επιφέρουν οι γονείς όσον αφορά τα κοινωνικά γραπτά και τα βιβλία- αντικείμενα άμεσα χρήσιμα στην οικειοποίηση του γραπτού λόγου; Πώς προετοιμάζουν τα παιδιά τους πριν τη σχολική ηλικία σχετικά με τη γραφή;
Η εξέταση της βιβλιογραφίας δείχνει πως οι μορφωτικές πρακτικές της οικογένειας, θεωρούμενες κάτω από τις δύο κύριες όψεις τους, δηλαδή την κυρίως σχολική εργασία και τη στάση αφύπνισης γενικά, σπάνια μελετώνται.

Σ' αυτή την εργασία θα ενδιαφερθούμε για οικογενειακές πρακτικές υποστήριξης με την ευρεία έννοια.
Για να προσεγγίσουμε ένα τέτοιο αντικείμενο, θεωρήσαμε απαραίτητο να ακολουθήσουμε μια ιδιαίτερη μεθοδολογία, δηλαδή την επίσκεψη στο σπίτι. Η συλλογή, επομένως, των δεδομένων παίρνει τη μορφή συζήτησης στην καθημερινή ζωή. Ο διάλογος εγκαθιδρύεται διαδοχικά με τους γονείς και τα παιδιά προκειμένου να αποφευχθούν οι πιθανές επιρροές του ενός στον άλλον, επιρ-ροές οι οποίες θα μπορούσαν να αλλοιώσουν τις απαντήσεις. Αυτό προϋποθέτει την παρουσία δύο ερευνητών στην οικογένεια.
Αυτή η μέθοδος παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, πέρα από μια αντικειμενική εκτίμηση των πλευρών «κατοχή βιβλίων» και «περιβάλλον του παιδιού», μια προσέγγιση της οικογένειας λιγότερο ανώνυμη και μια αποδραματοποίηση της έρευνάς μας.
Οι συζητήσεις γίνονται μετά από τηλεφωνικό ή γραπτό ραντεβού με τους γονείς που συμφωνούν για μια πρώτη συνάντηση ύστερα από σχετική επιστολή στην αρχή της χρονιάς. Παίρνουν τη μορφή διαλόγου πάνω στο θέμα της σχολικής ζωής. Η συζήτηση γίνεται έτσι, ώστε να συμπληρωθεί μια κλίμακα που παίρνει υπόψη διάφορες πλευρές της υποστήριξης της οικογένειας στη σχολική ζωή του παιδιού.
Η έρευνα αυτή έγινε στη διάρκεια δύο

συνεχών ετών από το 1986 μέχρι το 1988 στην περιοχή του Περπινιάν και έγινε μαζί με την κυρία Valero Colette.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Αποτελείται από 100 παιδιά από τα οποία τα 40 στο Περπινιάν (25 στο νηπιαγωγείο και 15 στην πρώτη τάξη) για το 1986-87, και 60 παιδιά σ' ένα Μεσογειακό χωριό (πρώτη τάξη) για το 1987-88.

ΤΟ ΥΛΙΚΟ

Δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια προκειμένου να προσεγγίσουμε τις διάφορες όψεις της «αφύπνισης της γραφής» για κάθε επίπεδο και για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Διαθέτουμε, έτσι, δύο τύπους ερωτηματολογίων ανά επίπεδο (ένα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και τους γονείς τους και άλλα δύο για τα παιδιά της πρώτης και τους γονείς τους).

ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΕ ΤΡΕΙΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ:

- στη σχολική εργασία
- στην αφύπνιση της γραφής
- στην προ-μάθηση (pré-apprentissage)

1. *Η σχολική εργασία*

Αφορά:
- τη συχνότητα εργασίας του παιδιού στο σπίτι
- τον τύπο της εργασίας
- τους τρόπους εργασίας
- την αυτονομία που έχει το παιδί
- την πηγή του αιτήματος εργασίας

2. *Η αφύπνιση της γραφής*

Προσεγγίζεται μέσα από:

- Βιβλία
* Κατοχή
* Ποσότητα
* Ποιότητα
* Γνώση που έχει το παιδί γι' αυτά
* Τρόπους χρήσης
* Προέλευση

- Κοινωνικά γραπτά:
Πρόκειται για γραπτές φόρμες της καθημερινής ζωής όπως τα περιτυλίγματα, η αλληλογραφία, οι πινακίδες, οι αφίσσες και οι ταμπέλες καταστημάτων.
* Γνώση αυτών των γραπτών
* Γνώση της λειτουργίας τους

3. *Η προ-μάθηση*

Προσεγγίζεται μέσα από:
- Την ύπαρξη ή όχι προ-μάθησης της γραφής και/ ή της ανάγνωσης
- Την πηγή της αίτησης αυτής της προμάθησης
- Τον ή τους μυητές
- Τους τρόπους της
- Την εποχή κατά την οποία έγινε.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΤΑΞΗ

Ερωτήσεις		Απαντήσεις γονέων	Απαντήσεις παιδιών
ύπαρξη	ποτέ	0	0
εργασίας	κάθε μέρα	97	79
	τρείς φορές τη βδομάδα	3	21

Ερωτήσεις		Απαντήσεις γονέων	Απαντήσεις παιδιών
εργασία που δίνει αποκλειστικά ο δάσκαλος		15	20
εργασία από τους γονείς		85	80
φύση της εργασίας που δίνουν οι γονείς	γραφή	70	65
	ανάγνωση	25	25
	υπολογισμοί		
αυτονομία του παιδιού	διορθώνεται	30	79
	βοηθείται	57	13
	εργάζεται μόνο	13	8
ελευθερία στη γραπτή έκφραση	αντιγραφή	75	64
	γραφή με βοήθεια	10	6
	επιλέγει	15	30

Δείγμα 100 οικογενειών (100 παιδιά, 100 γονείς) - (15% των απαντήσεων ελλειπείς)
Ημερομηνίες: από το 1987 έως το 1988
Ενδείξεις δεδομένων: Αποτελέσματα επί τοις εκατό των απαντήσεων.

Σε ποσοτικό επίπεδο

Στις τάξεις της πρώτης, παρατηρούμε πως τα παιδιά εργάζονται κανονικά. Κανένα παιδί δεν δηλώνει πως δεν εργάζεται "ποτέ". Αυτό μοιάζει αλήθεια, παρά το ότι οι γνώμες των γο-νέων για τη σχολική εργασία είναι διαφορετικές. Δύο λόγοι εξηγούν αυτές τις απαντήσεις:
αναμφισβήτητη σημασία που δίνεται στο σχολείο (γεγονός ιδιαίτερα ευαίσθητο όποιο κι αν είναι το κοινωνικό περιβάλλον στην πρώτη) και ο άλλος η κοινωνική πίεση που εξασκείται από τον δάσκαλο από τη μια και από τους άλλους γονείς από την άλλη.
Παρόλα αυτά είναι απαραίτητο να δώσουμε περισσότερες λεπτομέρειες σ' αυτή την ολική διαπίστωση ασχολούμενοι με την ποιότητα (φύση) της εργασίας που δίνεται στο παιδί.

Σε ποιοτικό επίπεδο

Οι πρακτικές που παρατηρήσαμε είναι διάφορες. Μια μειοψηφία γονέων περιορίζεται στην εργασία που δίνει ο δάσκαλος. Η πλειοψηφία προτείνει στο παιδί επιπρόσθετη εργασία που είναι ελάχιστα ποικίλη. Η εργασία αυτή περιορίζεται συχνά σ' έναν τύπο άσκησης: τη γραφή. Οι πιο συχνές δραστηριότητες κατά σειρά προτεραιότητας είναι η γραφή (70%), η ανάγνωση που συνδέεται με τη γραφή και σπάνια τα Μαθηματικά συνδεδεμένα με άλλα μαθήματα.

Αυτός ο περιορισμός και η επιλογή είναι έργο του παιδιού;

Διακρίνουμε την αυτονομία του παιδιού στην επιλογή των ασκήσεων και στον τρόπο εργασίας. Η πλειοψηφία των παιδιών εργάζεται με τους γονείς

(μαζί ή διορθώνουν μετά από κάθε άσκηση, αλλά με συνεχή παρουσία του ενηλίκου). Η ελευθερία επιλογής που επιτρέπεται στο παιδί σε επίπεδο γραπτής έκφρασης είναι χαμηλή. Το πρότυπο της προτεινόμενης άσκησης μοιάζει να είναι η αντιγραφή.

Παρατήρηση:

Απόκλιση γνωμών ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων και των παιδιών όσον αφορά αυτή την επιλογή.
15% των γονέων ισχυρίζονται πως αφήνουν ελευθερία στα παιδιά τους και 30% των παιδιών την αισθάνονται.

Μπορούμε να αναρωτηθούμε γι' αυτή την ελευθερία. Μια από τις ερμηνείες που θα μπορούσαμε να δώσουμε πάνω σ' αυτό, είναι πως τα παιδιά ασχολούνται με τις δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης σε διαστήματα όπου δεν υπάρχει ο γονεϊκός έλεγχος - χωρίς αμφιβολία κατά το παιχνίδι.

Μπορούμε επίσης να υποθέσουμε πως το παιδί επιχειρεί μια γενικοποίηση ελεύθερης ασχολίας στο σύνολο των γραπτών του του σπιτιού αφού στο σχολείο η δραστηριότητα αυτή είναι κατευθυνόμενη.

2. ΤΟ ΞΕΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΤΑΞΗ

Ερωτήσεις		Απαντήσεις γονέων	Απαντήσεις παιδιών
κατοχή υλικού για γραφή		100	100
κατοχή βιβλίων		98	85
τύπος βιβλίων	* άλμπουμ	92	69
	* κόμικς	48	31
	* περιοδικά	33	33
συμπεριφορά απέναντι στα βιβλία	* καθόλου βιβλία	2	15
	* ξέρει τους τίτλους	44	33
	* δεν τους ξέρει	54	52
συχνότητα αγοράς	* μια φορά το μήνα	36	18
	* επέτειος	43	57
	* ποτέ	21	25
αυτονομία ανάγνωσης	* διαβάζει μόνο του	29	28
	* διαβάζει με βοήθεια	18	16
	* διαβάζει με γονέα	53	56

Ερωτήσεις		Απαντήσεις γονέων	Απαντήσεις παιδιών
γνώση των κοινωνικών γραπτών	* περιτύλιγμα	84	75
	* ταμπέλα καταστήματος	74	54
	* αλληλογραφία	95	82
	* αφίσα	85	56
	* τοποθεσία	67	21
γραπτό που αναφέρθηκε ως άγνωστο	* περιτύλιγμα	14	20
	* ταμπέλα καταστήματος	2	5
	* αλληλογραφία	5	17
	* αφίσα	13	30
	* τοποθεσία	12	5

Ενδιαφερθήκαμε για τρεις συμπεριφορές που μας φαίνονται αποκαλυπτικές της γονεϊκής επένδυσης σχετικά με τις άμεσα προβαλλόμενες στον χώρο των σχολικών γνώσεων πρακτικές. Πρόκειται για τη στάση των γονέων απέναντι στα παιδικά βιβλία - κι αυτό τόσο σε επίπεδο αγορών όσο και σε αυτό της εκμετάλλευσης που τους γίνεται - και τη συμπεριφορά τους σχετικά με τα κοινωνικά γραπτά και την προ-μάθηση.

Ι * Η ΚΑΤΟΧΗ ΒΙΒΛΙΩΝ

Τα παιδιά έχουν βιβλία (85%) καθώς και υλικό για να γράφουν.

1 - Τύπος βιβλίων

Παρατηρήσαμε πως το 69% των παιδιών έχει άλμπουμ. Οι γονείς, όσο τους αφορά, τα αναφέρουν στο 92% των περιπτώσεων. Αυτό μοιάζει να προέρχεται από την πολύ χρήση του όρου "άλμπουμ" και ιδιαίτερα από την επέκτασή του στα έγχρωμα ή στα έτοιμα για συμπλήρωση άλμπουμ.
Για τον ίδιο λόγο, τα κόμικς παρουσιάζονται με 31% κατά τα παιδιά και 48% κατά τους γονείς. Μόνο η κατηγορία των περιοδικών δεν έχει πρόβλημα. Οι γονείς τα τοποθετούν στο 33%, ποσοστό που αντιστοιχεί στην παρατήρησή μας. Κατά τις συναντήσεις αναφέραμε στους γονείς πως μιλάμε για "παιδικό περιοδικό" και δίναμε παραδείγματα. Αυτό δεν ήταν αναγκαίο για τα άλμπουμ και για τα κόμικς εξ αιτίας της μεγάλης οικειότητας που έχουν μικροί και μεγάλοι και με τα δύο.

2 - Συμπεριφορά σε σχέση με τα βιβλία

2.1. *Μη κατοχή βιβλίων*

Σημειώνουμε 15% των παιδιών χωρίς βιβλία, ενώ μόνο 2% των γονέων το αναφέρουν. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να εξηγηθούν από μια διπλή ανάλυση:

* Ξεχωρίζοντας τα σπίτια που δεν υπάρχουν παιδικά βιβλία.

Ο κύριος λόγος γι' αυτό κατά τους γονείς είναι η αδυναμία του παιδιού στην ανάγνωση. Γι' αυτούς, δεν δίνει κανείς βιβλία παρά μόνο σε όσα παιδιά ξέρουν να διαβάζουν.

* Σπίτια όπου υπάρχουν παιδικά βιβλία.

Οι γονείς λένε πως το παιδί έχει βιβλία. Στην πραγματικότητα, αυτά δεν του ανήκουν αλλά τίθενται στη διάθεσή του. Πρόκειται συχνά για βιβλία που κληρονομεί από κάποιον αδελφό κλπ. Παρατηρούμε εδώ πως το παιδί δεν έχει συναισθηματικό δέσιμο με τα βιβλία αυτά, πράγμα που εξηγείται με δύο τρόπους:
- Πρώτον, το παιδί λέει πως δεν έχει προσωπικά βιβλία, κάτι που είναι αλήθεια.
- Δεύτερον, οι "κληρονομημένες" βιβλιοθήκες είναι ολοκληρωμένες. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες, γιατί το παιδί μπροστά σ' έναν όγκο βιβλίων δεν μπορεί να διαλέξει αφού δεν γνωρίζει. Είναι συχνά βιβλία που ανήκουν "από κοινού" στην οικογένεια. Το παιδί είναι ελεύθερο να τα χρησιμοποιήσει όσο θέλει.

Παρατήρηση

Πρέπει, όμως, να σημειώσουμε πως αυτή η γονεϊκή στάση δεν είναι απαραίτητα αποτυχημένη όταν, για παράδειγμα, ανακαλύπτουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους διάφορα οικογενειακά βιβλία. Η κατοχή είναι απαραίτητα συνδεδεμένη με τη συναισθηματική επένδυση και με τη γνώση που έχει το παιδί γι' αυτήν.

2.2. *Κατοχή βιβλίων και γνώση*

Διαπιστώνουμε πως 54% των γονέων και 52% των παιδιών δεν γνωρίζουν τους τίτλους των βιβλίων που έχουν. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως αν οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τα βιβλία που έχουν το ίδιο πράττουν και τα παιδιά. Δεν αρκεί επομένως να έχουμε ένα πλούσιο σε αριθμό βιβλίων περιβάλλον, πρέπει και να ενδιαφέρονται οι γονείς.

3 - Συχνότητα αγοράς

Τα παιδιά που τους αγοράζουν βιβλία

Η πλειοψηφία τους δέχονται βιβλία μόνο στις γιορτές και τις επετείους. Το 43% των γονέων το βεβαιώνουν (παιδιά 33%). Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι πως ή οι γονείς δεν τολμούν να αποκαλύψουν πως αγοράζουν λίγα βιβλία ή πως οικειοποιούνται τις αγορές του συνόλου της οικογένειας (θείοι, παππούδες,...). 36% των γονέων ισχυρίζονται πως αγοράζουν μια φορά τον μήνα ενώ τα παιδιά το βεβαιώνουν κατά 18%. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως οι μηνιαίες αγορές αντιστοιχούν σε συνδρομές σε παιδικά περιοδικά και πως τα παιδιά δεν τα αντιλαμβάνονται ως βιβλία, αλλά ως παιχνίδια.

4 - Αυτονομία ανάγνωσης

29% των γονέων και 28% των παιδιών παραδέχονται πως το παιδί διαβάζει αυτόνομα. Μετά τα αποτελέσματα, βρίσκουμε μια πολύ καθαρή αντιστοιχία ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο πληθυσμών. Τα περισσότερα παιδιά διαβάζουν με την παρουσία κάποιου ενηλίκου (το βεβαιώνουν 71% των γονέων και 72% των παιδιών).
Φαίνεται πως, από τη μια, οι γονείς αισθάνονται λιγότερο κατηγορούμενοι από αυτή την ερώτηση σε σχέση με τις άλλες και, από την άλλη, το ζήτημα της αυτονομίας του παιδιού στην ανάγνωση ερμηνεύεται από τους γονείς ως ψευτοπρόβλημα όσο το παιδί δεν διαβάζει ακόμη καλά. Στην πρακτική, οι γονείς σέβονται την ψεύτικη ανάγνωση του παιδιού στο παιχνίδι, που δεν ερμηνεύεται όμως σαν αυτόνομη ανάγνωση.
Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε

αυτόν τον όρο. Θεωρούμε ως αυτόνομη κάθε προσπάθεια ανάγνωσης, στον βαθμό που το παιδί δίνει σημασία και νόημα στην πράξη του. Πρέπει, όμως, να σημειώσουμε πως οι γονείς των παιδιών που υπέστησαν μια προ-μάθηση τους δίνουν περισσότερη ελευθερία στις ενέργειές τους. Όλα γίνονται σαν να συνδέουν οι γονείς σε μια πρώτη φάση τη στοιχειώδη μάθηση της γραφής με την ακαμψία της διδασκαλίας και πως το παιδί αποκτά τη δυνατότητα επιλογής όταν μπορεί πλέον να εκδηλώσει ένα στοιχειώδες επίπεδο γνώσεων.

II * ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΓΡΑΠΤΑ

Τα κοινωνικά γραπτά είναι τα γραπτά σημάδια της καθημερινής ζωής. Διαλέξαμε πέντε είδη που ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές αλλά που βρίσκονται συχνά στο περιβάλλον του παιδιού, όποιο κι αν είναι το κοινωνικό, πολιτιστικό ή οικογενειακό περιβάλλον. Τα επιλεγμένα γραπτά τοποθετούνται σε δύο τομείς:
Ο πρώτος είναι οικείος στο παιδί, βρίσκεται μάλιστα μέσα στο σπίτι του: αφορά την αλληλογραφία και τα περιτυλίγματα.
Ο δεύτερος είναι έξω από το σπίτι: πρόκειται για τις αφίσες, για τα ονόματα καταστημάτων και για ταμπέλες που δείχνουν ονόματα τοποθεσιών.
Στη διάρκεια των συζητήσεων με τα παιδιά τους παρουσιάζαμε σταδιακά υλικό για αναγνώριση.

1 - Η αλληλογραφία

82% των παιδιών γνωρίζουν τη λειτουργία της, ενώ 95% των γονέων λένε πως τα παιδιά την αντιλαμβάνονται σωστά. Αυτή η υπερεκτίμηση των γονέων μπορεί να εξηγηθεί από τη δική τους, προβαλλόμενη στα παιδιά, οικειότητα με το θέμα. Όσο για το 18% που την αγνοούν, νομίζουμε πως πρόκειται για δύο ομάδες:
* η πρώτη αφορά τα παιδιά που δεν γνωρίζουν τη λειτουργία της αλληλογραφίας, ενώ οι γονείς τους πιστεύουν πως την ξέρουν (13%). Η συμπεριφορά των γονέων είναι πολύ αποκαλυπτική. Οι γονείς αυτοί πιστεύουν πως η απλή παρουσία της αλληλογραφίας αρκεί για να γίνει αντιληπτή η λειτουργία της και έτσι δεν μπαίνουν στον κόπο να την εξηγήσουν. Στηρίζουν τη μάθηση αυτή σε μια εμπειρική αντίληψη.
* η δεύτερη είναι αυτή των παιδιών που δεν γνωρίζουν και των οποίων οι γονείς το γνωρίζουν (5%). Η πιο συχνή ερμηνεία είναι πως η αλληλογραφία δεν ενδιαφέρει παρά τους ενηλίκους που τη δέχονται, τα παιδιά είναι πολύ μικρά και δεν γνωρίζουν να διαβάζουν, είναι λοιπόν λογικό να αγνοούν τη λειτουργία της αλληλογραφίας. Αυτή η στάση ανήκει στους γονείς που δεν αγοράζουν βιβλία και οι οποίοι τη δικαιολογούν λέγοντας πως το παιδί δεν ξέρει να διαβάζει.

2 - Τα περιτυλίγματα

Προτείναμε στα παιδιά τρέχουσες μορφές περιτυλιγμάτων, όπως ένα κουτί με αυγά, μακαρόνια κλπ. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να αναγνωρίσουν τον κώδικα των περιτυλιγμάτων και να πουν σε τι στηρίζεται η αναγνώριση ενός προϊόντος από το περιτύλιγμά του. Γενικά, τα παιδιά συνοδεύουν τους δικούς τους στα ψώνια. Θα 'πρεπε λοιπόν να γνωρίζουν τον κώδικα αυτόν καθώς και το όνομα των καταστημάτων. Όμως γνωρίζουν τα περιτυλίγματα λιγότερο απο όσο νομίζουν οι γονείς τους: 75% των παιδιών απαν-

τούν σωστά, ενώ 84% των γονέων τα θεωρούν ικανά. Φαίνεται, λοιπόν, πως αυτή η διαφορά του 9% αντιστοιχεί, όπως και προηγουμένως, στην πίστη των γονέων σε μια παιδαγωγική του παραδείγματος και της πείρας: το γεγονός πως τα παιδιά συμμετέχουν στα ψώνια και πως χειρίζονται καθημερινά διάφορα περιτυλίγματα αρκεί για να μάθουν. Θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε αυτή τη συμπεριφορά μ' εκείνη που υιοθετείται στη μάθηση της ομιλουμένης γλώσσας, που γίνεται στο μεγαλύτερο μέρος της από ονομασίες και διαδοχικές επαναλήψεις. Παρατηρούμε, επίσης, πως στη διάρκεια αυτής της μάθησης επικαλούμαστε την ερμηνεία της λειτουργίας των αντικειμένων και, ιδιαίτερα όταν το παιδί δεν είναι ακόμα σε θέση να αποκαταστήσει λεκτικά στον ενήλικο αυτό που κατάλαβε, αυτό είναι πάντα ευκαιριακό και απευθύνεται σε τομείς ελάχιστα οικείους.
Οι γονείς, όπως βλέπουμε, στη μάθηση της γλώσσας μοιάζει να εκδηλώνουν μια πρακτική στάση από μια αντίστοιχη επεξηγηματική απέναντι σε απλά ή καθημερινά αντικείμενα. Αυτή η μάθηση της ομιλούμενης γλώσσας έχει μεγάλη σημασία, τόση που θα μπορούσε να γίνει καθοδηγητικό σχήμα για κάθε μάθηση σε όλες τις περιοχές και ειδικότερα στη γραφή που γίνεται αντιληπτή ως μια εκδήλωση της ομιλούμενης γλώσσας. Έτσι, φαίνεται λογικό να υιοθετήσουμε, επίσης, για τη μάθηση της ομιλούμενης γλώσσας μια διαδικασία που βασίζεται στην επανάληψη, την εμπειρία και τη συγκίνηση της ανταλλαγής.
13% των γονέων που πιστεύουν πως το παιδί τους δεν ξέρει τι είναι ένα περιτύλιγμα το δικαιολογούν σε σχέση με τη γραφή, ιδιαίτερα από την έλλειψη ικανότητας στη γραφή. 25% των παιδιών που αποτυγχάνουν είναι αυτά που δεν ξέρουν, επίσης, να διαβάζουν καθόλου και που στηρίζονται μόνο στην εικόνα χωρίς να προσέξουν τη γραφή για να καταλάβουν το μήνυμα τιυ περιτυλίγματος. Αυτός ο τύπος άγνοιας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν υπολογίσουμε τη συχνότητα και τη συγγένεια του μηνύματος. Μπορούμε, πράγματι, να θεωρήσουμε πως, όσο το παιδί έχει την ευκαιρία να χειρίζεται τα κοινωνικά γραπτά, τόσο θα 'πρεπε να αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του γραπτού είτε αυθόρμητα, είτε μετά από σχετική ερώτηση στους γονείς.

3 - Οι αφίσες

Μόνο 56% των παιδιών επιτυγχάνουν σ' αυτό το γραπτό. Οι γονείς υπερεκτιμούν τη γνώση των παιδιών τους, τοποθετώντας την στο 85%. Πιστεύουν πως τα παιδιά καταλαβαίνουν το ίδιο εύκολα τις αφίσες και τα περιτυλίγματα. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως αυτή η φόρμα κοινωνικού γραπτού είναι πολύ διανοητική και, κατά συνέπεια, απευθύνεται στον ενήλικο, τον οποίο αναζητά καθημερινά μέσα από τις διαφημίσεις, τις προεκλογικές εκστρατείες και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Ο κώδικας των αφισών, ειδικά των διαφημίσεων και των πολιτικών εκστρατειών, συνίσταται σε ένα λεπτό παιχνίδι ανάμεσα στην εικόνα-υποστήριξη και το κείμενο. Αυτό το παιχνίδι απευθύνεται στο πλαίσιο και τη γνώση του ατόμου και επομένως δεν γίνεται αντιληπτό από όσους δεν διαθέτουν το κλειδί, ειδικά δε από τα παιδιά. Η απόδειξη βρίσκεται στο ότι παιδιά που διαβάζουν συχνά ρωτούν για το περιεχόμενο μιας αφίσας. Οι αφίσες δημιουργούνται σε σχέση με το

στόχο τους που είναι πολύ συχνά ο ενήλικος σαν κύριος καταναλωτής.

4 - Οι πινακίδες των καταστημάτων

Η επιτυχία των παιδιών σ' αυτό το γραπτό είναι ανάλογη μ' αυτή των αφισών (54%), αλλά οι γονείς διακρίνουν εδώ μια επιπλέον δυσκολία, αφού απαντούν θετικά στο 74%. Το γεγονός πως το όνομα ενός καταστήματος γράφεται - όπως και οι πινακίδες των τόπων - θα μπορούσε να δώσει μια ερμηνεία σαν επιπλέον δυσκολία. Οι πινακίδες των καταστημάτων είναι οικείες στο παιδί, που εύκολα αναγνωρίζει αυτά που επισκέπτεται συχνά. Παρατηρούμε παρόλα αυτά μια δυσκολία στην αντίληψη του ονόματος ως γραπτού, χωρίς αμφιβολία, γιατί η φόρμα της λέξης είναι συχνά μια αναπαράσταση λίγο ως πολύ καλλιτεχνική λογοτυπικής μορφής. Το παιδί μοιάζει να συνδέει την έννοια της λέξης με αυτή του γραφισμού, ειδικότερα με τη γραφή που το ίδιο γνωρίζει. Θα λέγαμε, αν κι αυτό είναι κάτι που απαιτεί επιβεβαίωση, πως εδώ υπάρχει μεγαλύτερη αποτυχία από την αντίστοιχη του νοήματος, όπου τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν χωρίς να το συνδέουν με τη γραφή. Για παράδειγμα, όταν παρουσιάζουμε το όνομα του πιο γνωστού σούπερ-μάρκετ της περιοχής μας "Auchan", τα παιδιά πράγματι λένε τι φανερώνει το "Auchan", αλλά σπάνια βλέπουν τον σύνδεσμο ανάμεσα στην ορθογραφία της λέξης και το Α που την αναπαριστά και το οποίο, για την περίπτωση, μεταμορφώνεται σε πουλί. Αυτό εντείνεται από το γεγονός ότι μερικά μεγάλα καταστήματα δεν διευκολύνουν την κατανόηση με τα σήματα που χρησιμοποιούν. Χωρίς αμφιβολία γιατί η ποικιλία των προϊόντων και των υπηρεσιών που παρέχουν δεν συμπυκνώνεται εύκολα σε μια λέξη. Τα καταστήματα που παρέχουν συγκεκριμένες υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα τα φαρμακεία, αναγνωρίζονται πιο εύκολα από όσα παρέχουν περισσότερες.

Παρατήρηση

Παρά το ότι τα αποτελέσματα για τα παιδιά υπολογίζονται στην πραγματικότητα που παρατηρούμε οι ίδιοι, βλέπουμε σαφείς διαφορές, όπως: από τη μια, η επιτυχία των παιδιών στα κοινωνικά γραπτά και ο αριθμός και η ποικιλία των βιβλίων που είδαμε, από την άλλη, οι απαντήσεις υπερεκτίμησης των γονέων. Οι κύριοι λόγοι γι' αυτό είναι δίχως άλλο μια εξιδανίκευση των παιδιών και μια ανάγκη θετικής αξιολόγησης του γονεϊκού τους ρόλου.

5 - Τα ονόματα τόπων

Φτάνουμε στο πιο δύσκολο για τα παιδιά κοινωνικό γραπτό. Παρά το ότι οι γονείς το αναγνωρίζουν με το να το θεωρούν γνωστό μόνο στο 67% των περιπτώσεων, σημειώνουμε πως η απόκλιση των απαντήσεων γονέων και παιδιών είναι η μεγαλύτερη για όλα τα κοινωνικά γραπτά (46%). Η αναγνώριση της πινακίδας που φανερώνει το όνομα τόπου ανάγει:

* στον πολιτιστικό τομέα, αλλά σε ένα πολύ εξειδικευμένο τμήμα του, αυτό των οδικών σημάτων, και στο γραπτό γραφισμό, αφού φανερώνει το όνομα με γράμματα. Το παιδί επαφίεται στη γνώση του στη γραφή για να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα, αλλά πρέπει επίσης να έχει και κάποια γνώση των οδικών συμβόλων για να συγκεντρέψει την πληροφορία του. Το παιδί απαντά αρκετά συχνά πως πρόκειται για μια πι-

νακίδα, αλλά απάνια λέει πως αυτή η πινακίδα φανερώνει το όνομα μιας πόλης, ίσως γιατί "παραλύει" από την ανικανότητά του να διαβάσει το όνομα.
* στη χωρική απόσταση που χωρίζει το παιδί από το αντικείμενό του. Δεν μπορεί να το πλησιάσει και συχνά περνά αρκετά χρήγορα μπροστά του χωρίς να έχει τον χρόνο να το αποτυπώσει στο μυαλό του, μη έχοντας παρά μια φευγαλέα εικόνα για να το αναγνωρίσει.
* στην έλλειψη οικειότητας, γιατί το παιδί δεν έχει συχνά την ευκαιρία να αναφερθεί στα τοπωνύμια όπως σε άλλα πράγματα.

III. ΜΕΙΚΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: Η ΠΡΟ-ΜΑΘΗΣΗ

		Γονείς	Παιδιά
Τύπος προ-μάθησης	* ανάγνωση	0%	3%
	* γραφή	33%	34%
	* και τα δύο	6%	23%
	** σύνολο	39%	60%
Οι πρωταγωνιστές της προ-μάθησης της ανάγνωσης	* οικογένεια	100%	56%
	* δάσκαλος	0%	38%
	** και τα δύο	0%	6%
Η περίοδος	* διακοπές	25%	26%
	* νηπιαγωγείο	75%	74%
Πρωτοβουλία	* γονεϊκή	42%	83%
	* του παιδιού	50%	14%
	** και τα δύο	8%	3%

Ονομάζουμε προ-μάθηση το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι γονείς με σκοπό να διευκολύνουν τις σχολικές γνώσεις των παιδιών τους που δεν βρίσκονται ακόμα στο δημοτικό και που, λόγω αυτού του γεγονότος, δεν άρχισαν ακόμα μια συστηματική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Αυτές οι δραστηριότητες μαρτυρούν καθαρά τα εντελώς σχολικά ενδιαφέροντα των γονέων. Οι προ-μαθήσεις έχουν προσαρμοστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά προετοιμάζονται στην ανάγνωση και τη γραφή που θεωρούνται ως οι δυο πιο απουδαίοι τομείς του δημοτικού.

Πώς κατανέμονται οι προ-μαθήσεις σε σχέση με τα θέματα που μελετώνται;

Αν εξετάσουμε την προ-μάθηση στην ολότητά της, μπορούμε να διακρίνουμε πως επιβεβαιώνεται με καθόλου ευκαταφρόνητα ποσοστά: 60% των παιδιών λένε πως παρακολούθησαν μια τέτοια διαδικασία, ενώ μόνο 39% των γονέων το επιβεβαιώνουν. Αν θεωρήσουμε την προ-μάθηση κάτω από αυτές τις δύο κύριες όψεις, διαπιστώ-

νουμε πως είναι μόνο η γραφή που εξασκείται το περισσότερο (παραπάνω από το 79% των γονέων και/ ή των παιδιών) ή μαθαίνεται σε συνδυασμό με την ανάγνωση. Τα λεγόμενα των γονέων αυξάνουν τη διαπίστωση αυτή με την έννοια ότι γίνεται μια μαζική πρακτική της γραφής, ακόμα κι αν μόνο το 30% την εξασκούν με μια οπτική καθαρά σχολική. Σχεδόν η πλειονότητα των παιδιών "μουντζουρώνει" κατά τους γονείς και αυτό καλλιεργείται από την οικογένεια σαν παιχνίδι. Δεν είναι απάνιο να προτείνεται στα παιδιά ένα μοντέλο ή να δημιουργείται από μόνο του.

Η ανάγνωση παραμένει λιγότερο διαδεδομένη, οι γονείς αναγνωρίζουν πως δεν ξέρουν τον τρόπο να την προσεγγίσουν, η γραφή τους φαίνεται πιο εύκολη, πιο συγκεκριμένη. Οι μηχανισμοί της ανάγνωσης γίνονται αντιληπτοί σαν ένα μυστηριώδες πράγμα που είναι αντικείμενο των ειδικών. Αυτά τα συμπεράσματα βαδίζουν προς την κατεύθυνση των ερευνών που έκανε ο Lightfoot (1978) ο οποίος λέει ότι σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα υπάρχει μια μεταβίβαση στο σχολείο, στο οποίο γίνεται εμπιστευτή η δοκιμασία της συστηματικής μετάδοσης ενός τομέα γνώσεων.

Ο παράγων χρόνος εισάγεται εξίσου στην επιλογή αυτών των πρακτικών. Οι μητέρες, που ασχολούνται περισσότερο με τις συζητήσεις στο σχολείο, λένε συχνά πως βάζουν τα παιδιά τους να απασχοληθούν με χαρτί και μολύβι όταν αυτές πρέπει να τελειώσουν κάποια σπιτική εργασία ήσυχες - και αυτό από πολύ μικρή ηλικία. Η ανάγνωση δύσκολα προσαρμόζεται σε μια τέτοια κατάσταση. Θεωρείται από τους γονείς πως απαιτεί μεγαλύτερη διαθεσιμότητα και περισσότερο χρόνο. Αυτή η πρακτική παραμένει μια ηθελημένη δραστηριότητα που οργανώνεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή.

Ποιοί είναι οι πρωταγωνιστές αυτών των διαφορετικών θεμάτων;

* Η οικογένεια είναι, κατά τους γονείς, ο μόνος εισάγων την ανάγνωση. Για τα παιδιά, η οικογένεια παρεμβαίνει στο 56% των περιπτώσεων, ο δάσκαλος στο 38%, ενώ και οι δύο παρεμβαίνουν από κοινού στο 6% των περιπτώσεων. Φαίνεται πως οι γονείς θεωρούν πως η ανάγνωση δεν προσεγγίζεται στο σχολείο γιατί τα αποτελέσματα που διαπιστώνονται είναι ελάχιστα μετρητά, το παιδί που πάει στο νηπιαγωγείο δεν ξέρει να διαβάζει. Από την άλλη, γι' αυτούς, το να θεωρήσουν πως το παιδί εισάγεται στην ανάγνωση ήδη από το νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα διαπιστώνουν πως το παιδί δεν ξέρει να διαβάζει με την έννοια που περιμένουν (δηλαδή με την πιο κλασική έννοια του όρου που είναι να ανοίξει ένα βιβλίο και να αποκωδικοποιήσει μια φράση), ξυπνάει μέσα τους την αγωνία της αποτυχίας απέναντι στις σχολικές δραστηριότητες που συχνά υπερεκτιμώνται. Αυτό μπορεί παράλληλα να εξηγήσει τη δράση τους στην προ-μάθηση και τις δυσκολίες που έχουν στο να την παραδεχτούν.

* Οι νηπιαγωγοί είναι, κατά τους γονείς, οι βασικοί μεταδότες της γραφής μαζί με την οικογένεια: 37% και 34% αντίστοιχα. Για τα παιδιά, είναι βασικά η οικογένεια (63%) και ο δάσκαλος (37%). Όσον αφορά τον δάσκαλο, οι γονείς τον παραδέχονται σαν πρωταγωνιστή της προ-μάθησης, χωρίς αμφιβολία για αντίθετους λόγους από τους παραπάνω. Πράγματι ένα από τα μεγά-

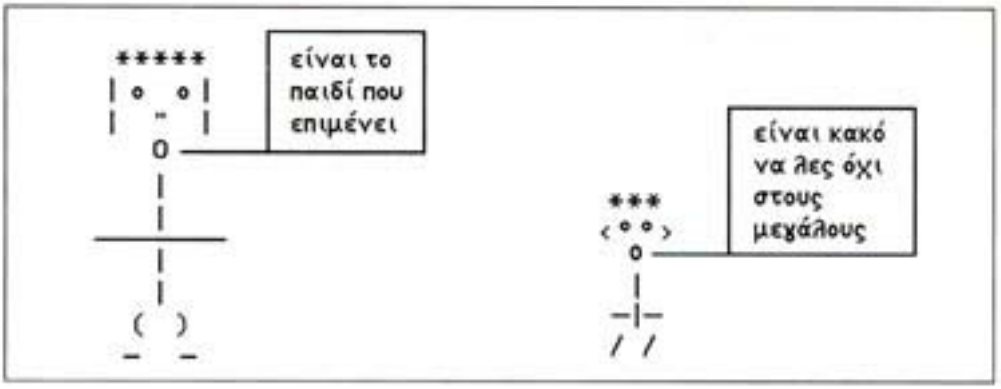
λα κατορθώματα του παιδιού, που αναφέρονται από τους γονείς, είναι η γραφή του ονόματός του από το παιδί. Βεβαίως, στο σχολείο, οι δάσκαλοι κάνουν παιγνίδια, αλλά και σοβαρά πράγματα όπως ... το να μαθαίνουν στα παιδιά να γράφουν το όνομά τους!
Για τους γονείς, «το να γράφεις είναι να χαράζεις λέξεις σύμφωνα με τα εγχειρίδια». Στην πρακτική τους χρησιμοποιούν πολύ συχνά την αντιγραφή σαν μέθοδο διδασκαλίας.

Σε ποιά περίοδο πραγματοποιείται η προ-μάθηση;

Περισσότερο πραγματοποιείται κατά το πρώτο έτος του νηπιαγωγείου - περισσότερο από το 70% των γονέων και των παιδιών απαντούν έτσι. Πρόκειται λοιπόν για μια δραστηριότητα που οργανώνεται σε μια μακρά περίοδο. Πρέπει να τονιστεί ότι οι "συνεπείς" της προ-μάθησης δεν χαλαρώνουν στις διακοπές, αλλά εργάζονται πάνω σε όσα έμαθαν στη διάρκεια της χρονιάς.

Από ποιόν πηγάζει η πρωτοβουλία για την προ-μάθηση;

Παρατηρούμε μια απόκλιση ανάμεσα στις απαντήσεις γονέων και παιδιών. Οι γονείς βεβαιώνουν πως είναι περίπου ίσοι με τα παιδιά σ' αυτή τη διαδικασία - 42% και 50% αντίστοιχα - ενώ τα παιδιά λένε πως είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα των γονέων. Φαίνεται πως είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος που συλλαμβάνει καλύτερα την κατάσταση. Οι γονείς εκφράζουν πάλι την επιθυμία να δουν το παιδί τους να γράφει και να διαβάζει πριν την κανονική ηλικία. Στην πραγματικότητα, φαίνεται πως η πηγή βρίσκεται στην οικογένεια παρά το ότι μερικές φορές διαπιστώνουμε μια "δευτερεύουσα μετάδοση": τα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερο τη διάθεση να ευχαριστήσουν τους γονείς παρά το να μάθουν πραγματικά. Τα μικρά είναι ιδιοφυή στην ανάλυσή τους για την κατάσταση και μερικές φορές στρώνουν το βλέμμα προς τα πάνω και αναφωνούν «ναι... θέλω!». Αυτή η συμπεριφορά είναι σύμφωνη με τον τρόπο εργασίας με το παιδί, συχνά βασισμένη στην καθοδήγηση των γονέων. Πολύ συχνά αυτοί λένε πως παίζουν με το παιδί, δίνοντάς του και κάποιες βάσεις. Αυτή η ποιητική και χαλαρή προσέγγιση των πραγμάτων δεν συγκεντρώνει πολλούς οπαδούς. Όπως μια γάτα είναι μια γάτα, τα παιδιά λένε: "εργάζομαι".



ΣΚΕΨΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΓΡΑΠΤΑ

Τα κοινωνικά γραπτά έχουν μια αξία μηνύματος που τονίζεται ιδιαίτερα στην κοινωνία μας. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε τίποτα με βεβαιότητα, με τα δεδομένα μας μέχρι τώρα, αλλά θα λέγαμε πως τα κοινωνικά γραπτά καθορίζουν μερικώς τη μάθηση της γραφής. Είναι λογικό να συνδέει το παιδί το γραπτό όνομα ενός αντικειμένου με το ίδιο το αντικείμενο. Απαντήσεις παιδιών του τύπου: «ξέρω πως είναι μια σοκολάτα γιατί είναι στο ράφι με τα γλυκά και είναι πλατειά», μας οδηγεί στο να εξαπλώσουμε την ανάλυσή μας σε έννοιες πιο πλατειές. Βλέπουμε εδώ να παρεμβάλλονται δύο έννοιες: ο τόπος και η φόρμα.

Θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε αυτή τη σύνδεση με εκείνη της υποφθόγγισης, με την έννοια πως πρόκειται για τις δυο πρώτες διαδικασίες που προηγούνται της ικανότητας γραφής. Όπως η υποφθόγγιση εμφανίζεται κατά τη μάθηση της ανάγνωσης και εμφανίζεται ως μια διαδικασία αφομοίωσης της γραπτής φόρμας, για να εξαφανιστεί όταν η ανάγνωση έχει πια γίνει κτήμα του παιδιού, διαπιστώνουμε πως το παιδί που δεν γνωρίζει να διαβάζει προσεγγίζει τα κοινωνικά γραπτά από τη φόρμα τους και τη χωρική τους κατάσταση, φαινόμενο που εξαφανίζεται όταν μάθει να διαβάζει. Όλα αυτά μας οδηγούν στο να θεωρήσουμε τη μάθηση της γραφής σαν μια συνειδητοποίηση της έννοιας, της οποίας τα στάδια και οι δομές είναι καθορισμένες. Τα κοινωνικά γραπτά φαίνεται πως παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο σ' αυτόν τον χώρο.

Πρέπει να πούμε, επίσης, πως αφού το παιδί καταλάβει πως η γραπτή λέξη μεταφέρει την έννοια, η δομή παγιώνεται και πως, ακόμα και στην πράκτική, αν δεν λύνει πάντα το πρόβλημα, πάντως δεν υποχωρεί. Μπορούμε να αντιπαραβάλλουμε αυτή την άποψη με τα αποτελέσματα που έδωσε η διαδικασία της αντιγραφής που δημιουργήθηκε από τον Jacques Fijalkow και την ομάδα του στο Πανεπιστήμιο Λε-Μιράιγ της Τουλούζης και από τα πειράματα της Αιμιλίας Φερρέϊρο στο Μεξικό. Πράγματι, αυτές οι δύο έρευνες συμφωνούν στο ότι υπάρχουν στάδια μάθησης της γραπτής γλώσσας που παγιώνονται αφού κατακτηθούν. Αυτό μας οδηγεί στο να εκφράσουμε πιο εκτεταμένες υποθέσεις πάνω στις στρατηγικές του παιδιού που μαθαίνει. Υποθέτουμε πως υπάρχουν πρώτα "πρωτόγονες στρατηγικές" που βασίζονται στον χώρο και τη φόρμα, στρατηγικές που εμφανίζονται πριν από την οικειοποίηση της φόρμας, τη λειτουργία του γραπτού. Αυτή η ουσιαστική συνειδητοποίηση αναπτύσσεται μετά με πιο αναπτυγμένες στρατηγικές προσαρμοσμένες στην κατανόηση του μηνύματος από τη χρήση του γραπτού - μάθηση του κώδικα ή "αλφαβητοποίηση".

Η περιγραφή του Clay (1972) μας βοηθά να ορίσουμε την πράξη της ανάγνωσης με την έννοια που μόλις την περιγράψαμε: «η ανάγνωση είναι μια διαδικασία με την οποία το παιδί καταφέρνει να εξάγει από τυπωμένα κείμενα μια σειρά από δείκτες και να τους συσχετήσει με τρόπο ώστε να αντιληφθεί το ακριβές μήνυμα του κειμένου. Το παιδί συνεχίζει να προοδεύει σ' αυτή την τεχνική σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, ερμηνεύοντας πράγματα συνεχώς αυξανόμενης πολυπλοκότητας».

Θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τη συμπεριφορά των παιδιών που δεν έχουν ακόμα καταλάβει τη "λειτουργία" του γραπτού με αυτή κάποιων ενηλίκων που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής. Βλέπουμε, έτσι, ενηλίκους που παρά το ότι ξέρουν καθαρά πως το γραπτό μεταφέρει ένα μήνυμα είναι ανίκανοι να το αντιληφθούν.

Αυτές οι σκέψεις μας οδηγούν στο να κατασκευάσουμε ένα επεξηγηματικό σχήμα της διαδικασίας και των στρατηγικών που μπαίνουν σε εφαρμογή όταν ένα άτομο μαθαίνει τη γραφή. Αυτή η ανάλυση στο πρώτο της μέρος είναι εμπνευσμένη από τη θεωρία της αντίληψης του M. Gimenez (1984):

Πρωτόγονες στρατηγικές
που βασίζονται
στη φόρμα και τον τόπο
↓
κατανόηση της λειτουργίας
του γραπτού
↓
γνώση (γραπτός κώδικας)
↓
εκπόνηση προσαρμοσμένων
δευτερευουσών στρατηγικών
↓
μήνυμα του γραπτού
(κατανόηση της έννοιας)

Το παιδί μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση δημιουργεί στρατηγικές προκειμένου να τη λύσει. Σε μια πρώτη φάση, η αντίληψη είναι συνολική. Στη συνέχεια το παιδί θα επισημάνει τις ενδείξεις που του είναι οικείες για να δημιουργήσει στρατηγικές. Αν παρατηρήσουμε παιδιά που αναλύουν ένα περιτύλιγμα και τους ζητήσουμε να εξηγήσουν τη διαδικασία, διαπιστώνουμε πως όλα υιοθετούν μια παρόμοια διαδικασία για να συνδυάσουν τις ενδείξεις αποδίδοντας προτεραιότητες. Αυτή η στρατηγική εξαρτάται από το επίπεδό τους στην ανάγνωση. Μπορούμε να αναφέρουμε τις ενδείξεις με τον ακόλουθο τρόπο και κατά σειρά αντίληψης:

* ένδειξη εντοπισμού
* αισθητική ένδειξη που βασίζεται στο χρώμα
* απεικονιστική ένδειξη που βασίζεται στη φόρμα και το υλικό
* ένδειξη που βασίζεται στο γραπτό μήνυμα.

Αν συνδέσουμε τη στρατηγική που εξηγεί το παιδί με το επίπεδο ανάγνωσης που βρίσκεται, διαπιστώνουμε πως:

* το παιδί που δεν ξέρει καθόλου να διαβάζει βασίζει τις στρατηγικές του αποκλειστικά στις τρεις πρώτες ενδείξεις. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως το γραπτό μήνυμα περιλαμβάνεται στην απεικονιστική ένδειξη. Η αντίληψη είναι του τύπου "gestalt".
* Σ' ένα δεύτερο χρόνο το παιδί παίρνει υπόψη του το γραπτό μήνυμα και το συνδέει με τις πληροφορίες που δίνονται από τις τρεις άλλες ενδείξεις χωρίς, παρόλα αυτά, να το διαβάσει. Σ' αυτό το στάδιο, τα παιδιά παρουσιάζουν συχνά λανθασμένες απαντήσεις όσον αφορά το "επίσημο μήνυμα" αλλά σωστές όσον αφορά το "μήνυμα" του τύπου «σοκολάτα για σκόνη κακάο».
* Σ' έναν τρίτο χρόνο, το παιδί μαθαίνει τον γραπτό κώδικα, κατακτά μια γνώση. Είναι η περίοδος που το παιδί προσπαθεί να διαβάσει όλα τα γραπτά που βλέπει.

Λαμβάνει πάντα υπόψη του τις τρεις προηγούμενες ενδείξεις, αλλά ο γραπτός κώδικας γίνεται αντιληπτός σαν ένα δομημένο και ακριβές στοιχείο. Βασίζεται στον γραπτό κώδικα αρχικά μερικώς και έπειτα εξ ολοκλήρου για να αντιπαραβάλει τις υποθέσεις του με το μήνυμα προς κατανόηση. Έτσι, περνάει στη λειτουργία επικοινωνίας της έννοιας του μηνύματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ...

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει μια πραγματική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Οι οικογένειες επενδύουν σε διάφορους βαθμούς και στα τρία βασικά στοιχεία της οικογενειακής υποστήριξης που παρατηρήσαμε δηλαδή:
- τη σχολική εργασία
- την αφύπνιση της γραφής
- την προ-μάθηση.

Σε επίπεδο σχολικής εργασίας:

Διαπιστώνουμε πως το 100% των παιδιών που πάνε στην πρώτη τάξη κάνουν εργασία στο σπίτι, ενώ το 60% πριν από αυτή την ηλικία. Διαπιστώνουμε, επίσης, πως αν η ανάμειξη στην εργασία είναι ομογενής, οι πρακτικές και οι ασκήσεις είναι πιο ποικίλες. Οι περισσότεροι γονείς (85% των παιδιών της πρώτης και 45% των παιδιών του νηπιαγωγείου) προτείνουν στο παιδί σχολική εργασία περισσότερη από όση δίνει ο δάσκαλος. Αυτή η εργασία περιορίζεται πολύ συχνά σε ένα μόνο τύπο άσκησης που είναι μαζικά η γραφή (70%). Η γραφή συνδυασμένη με την ανάγνωση εμφανίζεται μόνο για τις τάξεις της πρώτης και αντιπροσωπεύει το 25% των περιπτώσεων. Τα άλλα μαθήματα και ειδικά τα Μαθηματικά εμφανίζονται σπάνια.

Τα παιδιά εργάζονται με την οικογένεια πάντα παρούσα και έχουν ελάχιστες επιλογές σε επίπεδο ασκήσεων. Η αυτονομία παραμένει περιορισμένη στο 15% των περιπτώσεων.

Όσον αφορά το ξεκίνημα της γραφής:

Όλα τα παιδιά έχουν υλικό για γραφή και το 85% έχουν βιβλία. Ο πιο κοινός τύπος βιβλίων είναι το άλμπουμ (60%) ακολουθούμενο από τα κόμικς και τα παιδικά περιοδικά (30%). Στα σπίτια που δεν υπάρχουν παιδικά βιβλία η κυριότερη δικαιολογία είναι πως το παιδί δεν ξέρει να διαβάζει. Παρατηρήσαμε πως το κοινωνικό περιβάλλον εμφάνισης του φαινομένου αυτού είναι το πιο αδικημένο πολιτιστικά. Όταν τα παιδιά έχουν βιβλία, πολύ συχνά αυτά τους ανήκουν και τα έχουν αγοράσει με δική τους πρωτοβουλία, πράγμα που αποτελεί την καλύτερη περίπτωση για να επενδύσει το παιδί στο βιβλίο. Διαπιστώνουμε πράγματι πως είναι η φόρμουλα: *βιβλίο που αγοράστηκε για το παιδί με φειδώ και που διαβάζεται από ή με τους γονείς*, που φαίνεται ως η πλέον αποτελεσματική σχετικά με την εκμετάλλευση που της γίνεται από το παιδί.
Για τα κοινωνικά γραπτά, τα παιδιά τα γνωρίζουν αρκετά καλά. Με σειρά επιτυχίας μπορούμε να αναφέρουμε την αλληλογραφία (82%), τα περιτυλίγματα (75%), τις αφίσες και τα ονόματα καταστημάτων που έχουν αντίστοιχα 56 και 54% και τέλος τις πινακίδες με ονόματα τόπων που είναι λίγο γνωστές με 21%. Μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποια αντιστοιχία ανάμεσα στον εντοπισμό του γραπτού και το ποσοστό επιτυχίας. Έτσι, τα περιτυλίγματα και η αλληλογραφία που βρίσκουμε στο σπίτι είναι καλύτερα προ-

σεγγίσιμα από τις αφίσσες και τα ονόματα καταστημάτων που βρίσκουμε στο δρόμο και αυτά καλύτερα από την πινακίδα που βρίσκεται στον αυτοκινητόδρομο. Μπορούμε, επίσης, να συνδέσουμε την πιθανή διάρκεια παρατήρησης και την επιτυχία, πράγμα που θα εξηγούσε τη μαζική αποτυχία στην πιο φευγαλέα εικόνα, όπως η πινακίδα του αυτοκινητόδρομου. Αυτές οι δύο όψεις συνδέονται οι ίδιες με τον τρόπο ζωής της οικογένειας. Αυτές οι σκέψεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως για να ευαισθητοποιήσουμε το παιδί σ' αυτού του τύπου τα γραπτά, πρέπει να το βάλουμε μπροστά σε αντικείμενα του καθημερινού του πλαισίου ζωής, στις δυνατότητές του και να του εξηγήσουμε τη λειτουργία τους, ώστε να του γίνουν οικεία αφήνοντάς του μεγάλη ελευθερία στον χρόνο παρατήρησης

Η προ-μάθηση

Η προ-μάθηση θεωρούμενη σαν η οικογενειακή συμπεριφορά προετοιμασίας των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση υπάρχει πράγματι στο 60% των περιπτώσεων. Οι απαντήσεις που οδηγούν σ' αυτό το ποσοστό αποκλείουν αυτές των γονέων που παρουσιάζουν μια πολύ ιδιαίτερη ερμηνεία της αντιγραφής. Τη θεωρούν σαν ένα παιχνίδι και, βεβαίως, τη χορηγούν σε μεγάλες δόσεις για να μη στερήσουν τα παιδιά από μια τέτοια ευχαρίστηση!!!
Οι γονείς βρίσκουν αυτό το θέμα πιο εύκολο από την ανάγνωση και λιγότερο απαιτητικό από πλευράς χρόνου και διαθεσιμότητας. Αυτή η επιλογή είναι προβληματική, αν αναφερθούμε στον Goodman που λέει πως η γραπτή γλώσσα αποτελείται από δύο διαδικασίες, μια αποδεκτική: τη γλώσσα, και μια παραγωγική: τη γραφή, με τις οποίες ανταλλάσει κανείς σημαινόμενα, πράγμα που προϋποθέτει πως κάθε διδασκαλία μάθησης της γραφής πρέπει να αναπτύσσεται από κοινού με αυτές τις δύο κατευθύνσεις ήδη από την αρχή της.
Οι πρωταγωνιστές της προ-μάθησης είναι περισσότερο η οικογένεια και ο νηπιαγωγός. Η περίοδος κατά την οποία γίνεται η προ-μάθηση είναι, επίσης, αποκαλυπτική για τις σχολικές έγνοιες των γονέων. Η διδασκαλία αρχίζει στο 74% των περιπτώσεων κατά τη χρονιά του νηπιαγωγείου και συνεχίζει με τρόπο εντονότερο κατά τις διακοπές πριν την πρώτη δημοτικού.
Η πηγή της ζήτησης είναι στους γονείς. Αυτή η έννοια της προ-μάθησης θέτει διάφορα προβλήματα γιατί είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον καταγωγής του παιδιού. Υπάρχουν πολλές συμπεριφορές απέναντι στην προ-μάθηση:

* από τη μια συνδεόμενες με το επίπεδο των ικανοτήτων που αισθάνονται οι γονείς ότι έχουν και
* από την άλλη με τις σχολικές πρακτικές.

Πράγματι, στα "υποβαθμισμένα" περιβάλλοντα, η αιτιολόγηση της έλλειψης εισαγωγής στην ανάγνωση είναι αυθόρμητη και παίρνει τη μορφή: «δεν ήθελα να το διδάξω με μια κακή μέθοδο και να του δημιουργήσω μελλοντικά προβλήματα». Αυτή η αιτιολόγηση δείχνει την αγωνία των γονέων για την έλλειψη γνώσεων από την πλευρά τους.
Από τη σκοπιά του σχολείου, παρατηρούμε πως οι νηπιαγωγοί υιοθετούν ετερογενείς συμπεριφορές όσον αφορά τη μάθηση ανάγνωσης και γραφής. Παρατηρούμε ακόμη διαφορές μέσα στην ίδια τάξη, όπου τα παιδιά του νηπια-

γωγείου έχουν μια συγκεκριμένη ελευθερία στην επιλογή της επένδυσής τους απέναντι στο γραπτό. Από μια πρακτική σκοπιά, καταλήγουμε σε σημαντικές διαφορές διαπροσωπικού επιπέδου με την άφιξη στην πρώτη τάξη. Αυτή η δυσκολία, είναι αντιληπτή από τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ώστε να γίνει αντιληπτή από όλους.

Έτσι, η εσφαλμένη υποστήριξη της οικογένειας υπάρχει ήδη για ορισμένους στην προ-μάθηση.

Είναι αυτονόητο πως μια προ-μάθηση, έστω μερική, θα διευκολύνει τη μάθηση της γραφής. Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι γονείς που δεν έχουν προ-διδάξει το παιδί τους περιορίζουν τη δράση τους σε ό,τι ζητάει ο δάσκαλος. Είναι αυτοί που θα υιοθετήσουν το σύστημα σχολική εργασία = αντιγραφή. Οι άλλοι "οι πρώιμοι μυητές" είναι επίσης εκείνοι που προσφέρουν μια επιλογή ασκήσεων και δημιουργούν μια συμπληρωματική εκπαίδευση.

Καταλήγουμε, έτσι, στη διεύρυνση των αποκλίσεων που ήδη υπάρχουν. Με αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε πως η οικογενειακή υποστήριξη είναι καθοριστική για το σχολικό μέλλον των παιδιών. Πράγματι, είναι τα λιγότερο προετοιμασμένα παιδιά και αυτά που παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες που δεν θα ωφεληθούν από μια αποτελεσματική υποστήριξη. Έτσι παρουσιασμένο το πρόβλημα θέτει πιο καθαρά το βάρος της οικογενειακής υποστήριξης τόσο στο ξεκίνημα όσο και στο καθαρά σχολικό επίπεδο, στα αποτελέσματα της τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Jacques Fijalkow, 1986: "Mauvais lecteurs pourquoi?" Paris, PUF.
- Jacques Fijalkow et John Downing, 1984: "Lire et raisonner" Privat, Toulouse.
- Manuel Jimenez, 1984: "Psychologie générale de la perception" Université de Toulouse le Mirail.
- Y. Goodman (1982): Resumen de la discusion in II: los procesos de la escritrura.
- S. Lightfoot (1972): "Worlds apart. Relationships Between Familiaes and schools" New York: Besic Books.
- M. M. Clay (1978) "Reading: The Patteming of Complex Behaviour" Auckland, New Zealand Heinemann.
- E. Ferreiro (1982): "Los procesos constructivos de apropiacion de la escritura" in: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura.

Peter Hannon

Επεκτείνοντας την πρώτη επαφή με τη γραφή και την ανάγνωση στο σπίτι

Στις σύγχρονες κοινωνίες η επαφή του παιδιού με τη γραφή και την ανάγνωση γίνεται στην προσχολική ηλικία. Γίνεται στο σπίτι, όχι στο σχολείο - και είναι οι γονείς, όχι οι δάσκαλοι, που έχουν τη δύναμη να καθορίσουν τη φύση και την έκταση της επαφής με τη γραφή και την ανάγνωση, τη σημασία τους και, επομένως, τη σπουδαιότητά τους για τη μετέπειτα εξέλιξη.

Είναι δυνατό να υπάρχουν πάρα πολλές παραλλαγές στις προσχολικές εμπειρίες του παιδιού με τη γραφή και την ανάγνωση. Αν η προσχολική επαφή μαζί τους δεν ευνοηθεί, όταν μπουν στο σχολείο τα παιδιά θα συναντήσουν δυσκολίες και είναι πιθανό, αφήνοντας το σχολείο, να συγκαταλέγονται στους λειτουργικά ανίκανους για γραφή και ανάγνωση. Αν αυτό είναι ένα πρόβλημα που μας απασχολεί, συνεπάγεται πως θα 'πρεπε να βρούμε τρόπους να επεκτείνουμε την προσχολική επαφή των παιδιών με αυτές τις δραστηριότητες στο σπίτι, δουλεύοντας με τους γονείς.

Σ' αυτή την εισήγηση θέλω συνοπτικά να αναφερθώ στα στοιχεία της έρευνας για τα παραπάνω. Στη συνέχεια, θα περιγράψω ένα σύγχρονο σχέδιο έρευνας το οποίο πραγματοποιείται στο Sheffield και ερευνά τρόπους εργασίας με τους γονείς των παιδιών στην κατεύθυνση που προανέφερα. Το Σχέδιο για την Ανάπτυξη της πρώτης Γραφής κι Ανάγνωσης του Sheffield είναι η συμβολή της Μ. Βρετανίας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Έρευνας για την Πρόληψη και την Καταστολή του Αναλφαβητισμού. Θα πω ορισμένα πράγματα για τη λογική και τον σχεδιασμό του προγράμματός μας και για το τι έχουμε μάθει ως τώρα. Αυτό θα μας οδηγήσει σε ερωτήσεις, τις οποίες ελπίζω πως θα συζητήσουμε.

Βάσεις για την έρευνά μας

Οι πρόσφατες έρευνες διαμόρφωσαν το σχέδιό μας σε τέσσερα σημεία.

1. Γονεϊκή συμμετοχή στη διδασκαλία της ανάγνωσης.
2. Σχολική πρόοδος του παιδιού στη γραφή και την ανάγνωση.
3. Προσχολική παρέμβαση.
4. Η φύση της ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης.

Στη Βρετανία, στη δεκαετία του '80, υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον στα δημοτικά σχολεία για τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία της ανάγνωσης, για παιδιά που έχουν ή τείνουν να αναπτύξουν δυσκολίες στο διάβασμα, καθώς και για κανονικά παιδιά. Η έρευνα, συμπεριλαμβάνοντας και μελέτες που έγιναν στο Πανεπιστήμιο του Sheffield, έδειξε πως οι γονείς γενικά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στις προσπάθειες του δασκάλου να τους αναμείξει (συνήθως ακούγοντας τα παιδιά να διαβάζουν στο σπίτι βιβλία που έφεραν από το σχολείο). Σε μερικές περιπτώσεις η γονεϊκή παρεμβολή φαίνεται να έχει σπουδαίο αποτέλεσμα στη μάθηση της ανάγνωσης από το

παιδί, αλλά, σε άλλες περιπτώσεις, τα αποτελέσματά της μοιάζουν περιορισμένα (Hannon, 1987). Μια αποτελεσματική προσέγγιση για την αύξηση της παρεμβολής αυτής φαίνεται πως είναι η επίσκεψη των δασκάλων στο σπίτι (Hannon, 1987). Ωστόσο, αυτό που διδάχτηκα από την έρευνα για την παρεμβολή των γονέων στη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι πως η αξία της είναι περιορισμένη, πιθανόν διότι τα περισσότερα προγράμματα είχαν μια μάλλον στενή αντίληψη για τη γραφή και την ανάγνωση (ασχολούνταν μόνο με την ανάγνωση και επικεντρώνονταν μόνο στη φωναχτή ανάγνωση) και άρχιζαν μετά την έναρξη των σχολείων (μάλλον καθυστερημένα).

Η πρόσφατη έρευνα στη Βρετανία για τη σχολική πρόοδο των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση επιβεβαίωσε τη σημασία της γονεϊκής βοήθειας στο σπίτι (Hewison & Tizard, 1980, Hannon, 1987), όμως υπήρξαν και μακροσκοπικές μελέτες που έδειξαν πως η παιδική γνώση της γραφής και της ανάγνωσης στην έναρξη του σχολείου είναι ένας πολύ δυνατός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία τους έπειτα (Wells, 1987; Tizard, et al., 1988). Ο Wells υποστήριξε, στηριζόμενος σε ευρήματα από τη μακροσκοπική έρευνα του Μπρίστολ, πως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο της προσχολικής εμπειρίας είναι να ακούν τα παιδιά τους δικούς τους να τους διαβάζουν ιστορίες. Όποια κι αν είναι τα σπουδαία σημεία, είναι τουλάχιστον φανερό πως υπάρχει κάτι το σημαντικό στην προσχολική περίοδο.

Τα ευρήματα της έρευνας στην προσχολική παρέμβαση, θα 'πρεπε να μας κάνουν αισιόδοξους για τις προοπτικές της αύξησης του επιπέδου των παιδιών στη σχολική έναρξη, αν αυτό είναι που θέλουμε. Μπορεί να υπάρξουν κέρδη, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, και όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της συμμετοχής των γονέων, τόσο μεγαλύτερα είναι και τα κέρδη αυτά (Bronfenbrenner, 1974, Lazar, et al., 1982). Μια αποτελεσματική τεχνική σε πολλά προγράμματα φαίνεται πως είναι η επίσκεψη στο σπίτι - μια προσέγγιση που ενδιέφερε τους Βρετανούς νηπιαγωγούς εδώ και χρόνια (Smith, 1975, Aplin & Pugh, 1983, Hirst & Hannon, in press).

Η επιτυχημένη παρέμβαση εξαρτάται από την καθαρή κατανόηση αυτού που θέλουμε να αλλάξουμε. Η έρευνα παρέχει τώρα μια πιό καθαρή εικόνα της εξέλιξης της γραφής και της ανάγνωσης, περιλαμβάνοντας τις «ρίζες» της στην προσχολική περίοδο (Goodman, 1980). Ορισμένοι ονομάτισαν τη νέα προοπτική ανεξαρτητοποιούμενη γραφή και ανάγνωση (Teale & Sulzby, 1986; Hall, 1987). Δείχνει ακριβώς πόσα γνωρίζουν τα πολύ μικρά παιδιά για τη γραφή και την ανάγνωση, πώς αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται το έντυπο στο περιβάλλον (και τα παιδιά χωρών, όπως η Βρετανία, μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον πλημμυρισμένο από το έντυπο και το Λόγο), πώς, χωρίς ακόμη να μιλάνε, μπορούν να ευχαριστιώνται κοιτάζοντας βιβλία με τους μεγαλύτερους, πώς μπορούν να συμμετέχουν ως μαθητευόμενοι στις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης των μεγαλύτερων στο σπίτι (γραφή καταλόγων με ψώνια, πρόγραμμα τηλεόρασης στην εφημερίδα, αποστολή ή παραλαβή γραμμάτων και γενεθλίων καρτών), πώς οι προσπάθειές τους να γράψουν και να ζωγραφίσουν δίνουν τη θέση τους στο πραγματικό γράψιμο

και πώς εντάσσουν τη γραφή και την ανάγνωση στον κοινωνικοδραματικό τους ρόλο. Από μια αναπτυξιακή σκοπιά φαίνεται πως αυτές οι εμπειρίες είναι όσο το δυνατόν πλήρεις νοήματος ακόμη κι αν, για έναν παρατηρητή, φαίνονται να ενσωματώνουν πολύ λίγα χαρακτηριστικά των ώριμων ενηλίκων. Η ουσία, έχει υποστηριχθεί, είναι σπουδαιότερη από τους τύπους (Goodman, 1986).

Αν και η σημασία του ρόλου των γονέων στην ανάπτυξη της πρώτης γραφής και ανάγνωσης αναγνωριζόταν εδώ και καιρό με μάλλον γενικούς όρους, η προοπτική της ανεξαρτητοποιούμενης γραφής και ανάγνωσης παρέχει μια λεπτομερέστερη εικόνα του ρόλου τους, κυρίως στο σπίτι. Οι γονείς λειτουργούν ως ισχυρά μοντέλα αν και όταν γράφουν και διαβάζουν - για παράδειγμα, στο διάβασμα εφημερίδας για πληροφόρηση και αναψυχή, στη γραφή καταλόγων με ψώνια, στη χρήση έντυπων οδηγιών για διάφορα πράγματα ή όταν κερδίζουν χρήματα με σπιτική ανάλογη εργασία. Μπορούν, επίσης να προάγουν την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης με το να παρέχουν ζωτικές μαθησιακές ευκαιρίες για τη ζωγραφική και τις πρώτες προσπάθειες γραφής των παιδιών, για τον κοινωνικοδραματικό τους ρόλο, με το να εκθέτουν και να εξηγούν τα έντυπα του περιβάλλοντος, με το να διδάσκουν ποιηματάκια που βοηθούν στον συλλαβισμό και τη φωνητική, με το να κοιτούν μαζί βιβλία με ιστορίες και άλλα γραπτά και με το να βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε επισκέψεις, ταξίδια ή διακοπές που παρέχουν επιπλέον ευκαιρίες γραφής και ανάγνωσης. Οι γονείς μπορούν να δώσουν μοναδική ενθάρρυνση στα παιδιά και να αξιοποιήσουν τις πρώτες γνώσεις των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση. Πολλοί γονείς κάνουν περισσότερα από το να παρέχουν ένα μοντέλο, μαθησιακές ευκαιρίες και ενθάρρυνση. Διδάσκουν επί τούτου τα νήπιά τους κάποια στοιχεία γραφής και ανάγνωσης. Η έκταση αυτής της βοήθειας φανερώθηκε βαθμιαία από την έρευνα (Farquhar, et al., 1986, Hall, et al., 1989, Hannon & James, in press). Η φανερή εφαρμογή όλων αυτών είναι ότι, αν θέλουμε να ενισχύσουμε την ανάπτυξη της προσχολικής γραφής και ανάγνωσης, πρέπει να εργαστούμε μέσω των και με τους γονείς. Με δεδομένη την τωρινή μας γνώση στον χώρο αυτό πρέπει, επίσης, να ακούσουμε προσεκτικά όσα μπορούν οι γονείς να μας πουν για την ανάπτυξη του παιδιού όπως και εκείνοι πρέπει να ακούσουν εμάς.

Ανάγκη για έρευνα

Πρέπει τώρα να εξετάσουμε κάποια πρακτικά ζητήματα για το πώς όσοι διδάσκουν νήπια μπορούν να συνεργαστούν με τους γονείς προκειμένου να αναπτύξουν την πρώτη επαφή των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση.

Η βάση κάθε παρέμβασης είναι το σπίτι, αλλά η εργασία με τους γονείς μπορεί να γίνεται είτε στο σπίτι (όπως με τις επισκέψεις) είτε στο σχολείο είτε σε κέντρο δασκάλων. Τι είναι καλύτερο; Μπορεί να υπάρξει ανάμειξη μεθόδων; Επίσης γεννιούνται και άλλες ερωτήσεις: Θα δέχονταν οι γονείς προσπάθειες που θα ήθελαν να τους αλλάξουν τη σχέση με τα παιδιά στο σπίτι; Τι ακριβώς θα μπορούσαν οι δάσκαλοι ή άλλοι να πουν ή να κάνουν για να αλλάξουν αυτή τη σχέση; Τι διαφορές

θα δημιουργούσε κάτι τέτοιο στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στα παιδιά; Τι αξία έχει μια τέτοια παρέμβαση;
Καμιά από τις παραπάνω δεν είναι εύκολη ερώτηση. Απαιτούν όλες έρευνα, όμως μέχρι τώρα έχουμε πολύ λίγες μελέτες πάνω στο θέμα. Στη Βρττανία, στο Πρόγραμμα για τα Βιβλία των Γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας του Κάλντερντεηλ, γονείς πολύ μικρών παιδιών ενθαρρύνονταν συστηματικά να δανείζονται βιβλία από τα σχολεία του προγράμματος. Ο στόχος ήταν να εξεταστεί η σπιτική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, όμως αυτό προωθήθηκε μέσα από την εσωσχολική αλληλεπίδραση δασκάλου-γονέα (κυρίως συναντήσεις). Η διάρκεια ήταν οκτώ μήνες, οι δάσκαλοι και οι γονείς είχαν θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα και υπήρξαν κάποια πορίσματα για το θέμα (Griffiths & Edmonds, 1986). Στις Η.Π.Α., οι McCormick και Mason (1986) ανέφεραν ένα πρόγραμμα στο οποίο τα παιδιά έπαιρναν "μικρά βιβλία" με το ταχυδρομείο κάποιους μήνες πριν αρχίσουν το νηπιαγωγείο. Παρά τη μικρή σχέση γονέων - δασκάλων υπήρξαν πορίσματα κι εδώ πως αυτή η ελάχιστη επέμβαση επέφερε κάποια αποτελέσματα κυρίως προς το τέλος της πρώτης χρονιάς του νηπιαγωγείου. Ο Lujan (1986), περιέγραψε ένα πρόγραμμα, με εργαστήρια βασισμένα στο σχολείο, για τους γονείς μικρών παιδιών. Καμιά από αυτές τις προσπάθειες δεν χρησιμοποίησε τις επισκέψεις στο σπίτι, αλλά όλες συμβάδιζαν με την κατεύθυνση της ανεξαρτητοποιούμενης γραφής και ανάγνωσης. Όπως κι αν έχει, με τόσο λίγες μελέτες υπάρχει σαφής ανάγκη για περισσότερη έρευνα.

Σύγχρονες έρευνες

Στο Σέφιλντ, ερευνούμε τρόπους επέκτασης της πρώτης επαφής των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση. Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Πρώιμης Γραφής και Ανάγνωσης του Σέφιλντ εργάζεται με ένα μικρό αριθμό οικογενειών, κυρίως της εργατικής τάξης, στη γειτονιά ενός νηπιαγωγείου στα βόρεια της πόλης. Τριμελείς ομάδες από μέλη του προγράμματος έφτιαξαν ένα σχέδιο επισκέψεων στο σπίτι και συναντήσεων στο σχολείο για παιδιά που βρίσκονται γύρω στο τρίτο έτος της ηλικίας τους. Μεγάλο τμήμα του υλικού του προγράμματος (οι περισσότερες επισκέψεις σε σπίτια και ο συντονισμός των συναντήσεων των γονέων) βρίσκεται στα χέρια ενός από τα μέλη που είναι και δάσκαλος στο σχολείο.

Υπάρχουν περίπου 20 παιδιά στο πρόγραμμα. Τα μόνα κριτήρια για την πρόσκληση των γονέων στο πρόγραμμα είναι να μένουν κοντά στο σχολείο και να έχουν παιδιά στην ηλικία που ενδιαφέρει. Μέχρι την περίοδο που συγγράφεται αυτό το άρθρο, ένα πρώτο κύμα από 11 παιδιά (επτάχρονα και τετράχρονα) συμπλήρωσε μια περίοδο επισκέψεων στο σπίτι και βρίσκεται στο ενδιάμεσο μιας σειράς συναντήσεων στο σχολείο. Για τους γονείς των παιδιών του δεύτερου κύματος θα υπάρχουν συναντήσεις στο σχολείο, αλλά καθόλου επισκέψεις στο σπίτι. Εντούτοις, αν κι ο στόχος του προγράμματος είναι η σπιτική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, η αλληλεπίδραση δασκάλου-γονέα εξετάζεται στο σπίτι και στο σχολείο.
Το κεντρικό σημείο του προγράμματος των επισκέψεων στο σπίτι ήταν μια

σειρά από πέντε επισκέψεις, μία κάθε δυο βδομάδες. (Υπήρχαν, επίσης, προκαταρκτικές επισκέψεις, για να προσληθούν οι γονείς να συμμετάσχουν, και μια τελική επίσκεψη που οδηγούσε στην τελική συνάντηση στο σχολείο). Σχεδιάζοντας το περιεχόμενο των επισκέψεων προσπαθήσαμε να εξισορροπήσουμε την επιθυμία μας να καλύψουμε ορισμένα θέματα με τρόπο σαφή και οργανωμένο και την ελαστικότερη προσέγγιση που ταίριαζε καλύτερα στις ανάγκες των γονέων και των παιδιών. Οι επισκέψεις ακολουθούσαν μια αυστηρή δομή "πλάνου-επανάληψης-εισαγωγής", όπου, ακολουθώντας μια επανάληψη των δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης του παιδιού από την προηγούμενη επίσκεψη, ο επισκέπτης εισήγαγε μια νέα ιδέα ή δραστηριότητα και μετά ένα πλάνο του τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια με το παιδί. Σε όλες τις επισκέψεις υπήρχαν βιβλία, αφού οι γονείς είχαν την ευκαιρία να διαλέξουν από μια γκάμα ελκυστικών και ποιοτικών παιδικών βιβλίων. Βασικά εργαλεία για γραφή-ζωγραφική (μια πλαστική θήκη με φύλλα λευκού χαρτιού, ένα παχύ μολύβι, ξύστρα και ένα βιβλίο ασκήσεων) παρέχονταν στην πρώτη επίσκεψη και ανανεώνονταν κατάλληλα. Οι γονείς έπρεπε να κρατούν την εργασία του παιδιού για τον επισκέπτη. Άλλες ιδέες και δραστηριότητες κατά τις επισκέψεις ήταν να κατασκευάζονται βιβλία, να γίνεται χρήση φωτογραφιών, κόψιμο, κόλλημα και κατηγοριοποίηση, εύρεση γραπτών στο σπίτι και τη γειτονιά και δοκιμή διαφόρων ειδών υλικών για γραφή και ζωγραφική.
Οι συναντήσεις των γονέων στο σχολείο σκοπεύουν στην παροχή της ευκαιρίας ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών για το θέμα. Υπάρχει διαθέσιμος ένας παιδικός σταθμός για τα παιδιά. Τα θέματα που καλύπτονται περιλαμβάνουν ανταλλαγές βιβλίων και ιστοριών με παιδιά, χρήση δημόσιων βιβλιοθηκών, συζητήσεις για τον έντυπο λόγο στο περιβάλλον και το πώς αναπτύσσεται η γραφή και η ανάγνωση.
Για την αξιολόγηση αυτής της εργασίας με τους γονείς συλλέγονται διάφορα δεδομένα. Στην αρχή, μια πρώτη συνάντηση δίνει μια εικόνα των γνώσεων του παιδιού και του κλίματος που υπάρχει στο σπίτι σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση. Στις συναντήσεις στο σχολείο και στις επισκέψεις στο σπίτι κρατούνται λεπτομερείς σημειώσεις. Επίσης, γίνονται παρατηρήσεις των παιδιών και συλλογή δειγμάτων από τη δουλειά τους. Στο τέλος του προγράμματος, ένας ερευνητής, που δεν είχε σχέση με την κατάρτισή του, παίρνει συνεντεύξεις από τους γονείς. Από όλα αυτά, ελπίζουμε πως θα προκύψουν μια αναφορά αξιολόγησης και ορισμένα πρακτικά πορίσματα που θα αφορούν σε αυτή την εργασία με τους γονείς.

Τι μαθαίνουμε;

Πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι τα μέχρι τώρα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ελάχιστα. Ό,τι εξετάζεται στο παρόν στάδιο είναι το πραγματοποιήσιμο συγκεκριμένων μεθόδων εργασίας με τους γονείς των νηπίων. Το αποτέλεσμα αυτών των μεθόδων δεν μπορεί να ερευνηθεί κατάλληλα χωρίς έλεγχο (στο μέλλον θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια πειραματική διερεύνηση). Με αυτόν τον σημαντικό περιορισμό κατά νου, είναι δυνατό να ξεχωρίσουμε κάποια

ειρήματα από αυτό το πρώτο κύμα γονέων και παιδιών.

Πρώτον, η αποδοχή του προγράμματος ήταν εξαιρετική - όλοι οι γονείς που κλήθηκαν να συμμετάσχουν το έπραξαν. Προφανώς, ένας υψηλός βαθμός αποδοχής ενός προγράμματος του δίνει κάποια αξία. Δεύτερον, δεν υπήρξαν ελλείψεις στους πέντε μήνες του προγράμματος. Δεν χάθηκε καμιά από τις προγραμματισμένες επισκέψεις (αν και, αναπόφευκτα, οι ημερομηνίες και οι ώρες έπρεπε ορισμένες φορές να αλλάξουν). Επιπλέον, όλοι μας είμασταν πολύ καλοδεχούμενοι από τους γονείς. Στις συναντήσεις δεν έρχονταν πάντα όλοι οι γονείς (παρόλο που, σε μια πρόσφατη συγκέντρωση που αναφερόταν σε μια επίσκεψη σε βιβλιοθήκη, είχαμε 100% συμμετοχή). Φαίνεται πως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο εξοπλισμός του προγράμματος μέχρις εδώ ήταν ικανοποιητικός.

Από τις πρώτες συνεντεύξεις μας και από την αυξανόμενη γνώση μας των οικογενειών είναι φανερό πως όλοι οι γονείς δίνουν αξία στη γραφή και την ανάγνωση και πως θέλουν πολύ να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αυτό, παρά το γεγονός πως ανάμεσα στις οικογένειες του προγράμματος υπάρχουν κάποιες που έχουν ορισμένες εσωτερικές δυσκολίες του ενός είδους ή του άλλου. Αν και δεν υπάρχουν αγράμματες οικογένειες, στην αρχή του προγράμματος βρήκαμε μια μεγάλη ποικιλία στο σχετικό κλίμα των σπιτιών, κυρίως όσον αφορά την κατοχή βιβλίων, στην ποσότητα εντύπων στο σπίτι και στην ετοιμότητα των γονέων να εντάξουν τα παιδιά τους σε πρόωρες δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Απέναντι σε αυτό το υπόβαθρο, η εντύπωσή μας είναι πως το πρόγραμμα έχει σημαντικό αποτέλεσμα σε ορισμένες οικογένειες, ενώ μικρότερο στις υπόλοιπες. Σχόλια των γονέων, από τις σημειώσεις των ομάδων, δίνουν μια εικόνα των παραπάνω. Ένας γονέας είπε:

«Πριν έρθετε δεν σκέφτηκα ποτέ πως θα διάβαζε κουτιά και ταμπέλες και διάφορα τέτοια πράγματα. Τώρα διαβάζουμε τα πάντα.»

και

«Του Μπάρν του αρέσει αυτό (βιβλίο) και λέει δείχνοντας τι υπάρχει σε κάθε εικόνα, όπως "σκυλάκι". Εγώ λέω "μπράβο" όταν το κάνει και αυτός τότε νομίζει πως διαβάζει.»

Μια μητέρα ρώτησε, κατά την πρώτη επίσκεψη, *«Στ' αλήθεια θα κάνει τα παιδιά να ασχοληθούν με το γράψιμο και το διάβασμα και όλα αυτά;»*, αλλά μερικές εβδομάδες αργότερα είπε *«Ακούει καλύτερα τις ιστορίες. Τις απολάμβανε και πρωτύτερα, όμως τις απολαμβάνει καλύτερα τώρα».*

Μια άλλη είπε *«Διαβάζω περισσότερο μαζί τους…τώρα διαβάζουμε και ζωγραφίζουμε…κάνω περισσότερα εξ αιτίας των βιβλίων που έχω εδώ».*

Μια γενική εικόνα του προγράμματος δόθηκε από αυτόν τον γονέα:

«Είμαι πολύ χαρούμενος μ' αυτό. Τον βοήθησε με το διάβασμά του. Δεν μπορώ να αγοράζω τρία ή τέσσερα βιβλία τη βδομάδα και έτσι κι αλλιώς δεν σκέφτομαι ποτέ να πάω στη βιβλιοθήκη. Το ότι φέρατε διάφορα βιβλία του κέντρισε το ενδιαφέρον. Η αυτοσυγκέντρωσή του έγινε καλύτερη. Σας λέει "η κυρία βιβλίο". Τα πράγματα που φέρνετε μου δίνουν ιδέες. Νομίζεις πως τα κάνεις όλα καλά, αλλά μετά παίρνεις νέες ιδέες, όπως για παράδειγμα δεν είχα σκεφτεί ποτέ να του

δείχνω πράγματα στα μαγαζιά, αλλά θα το κάνω από τώρα».

Επιπλέον ζητήματα

Η έρευνά μας μόλις άρχισε. Όταν θα είμαστε ικανοποιημένοι από τους τρόπους εργασίας με τους γονείς θα πρέπει να τους ελέγξουμε πιο αυστηρά. Νομίζω πως αυτό θα απαιτήσει ένα πειραματικό σχέδιο έρευνας, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει κάτι τέτοιο σε όρους καθημερινής ζωής. Θα πρέπει, επίσης, να βρεθούν και κατάλληλα μέτρα για τα αποτελέσματα. Τέλος θα πρέπει να δούμε τι κέρδη μπορούμε να αποκομίσουμε και με ποιό κόστος, καθώς και πώς αυτό το πρόγραμμα σχετίζεται με άλλα.

Είναι σίγουρο πως διαφορετικές οικογένειες θα χρειαστούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, παιδιά που δεν ανήκουν σε οικογένειες Άγγλων θα έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ίσως μάλιστα σε δύο γλώσσες, με δύο διαφορετικούς τρόπους γραφής. Οι γονείς τους μπορεί να έχουν διαφορετικές απαιτήσεις.

Η έμφαση σε αυτή την εισήγηση ήταν περισσότερο στην πρακτική, αλλά δεν θέλω να τελειώσω χωρίς να ξεκαθαρίσω πως η πρακτική χρειάζεται θεωρία. Χρειάζεται πληροφόρηση από θεωρητικές έρευνες που δεν αναφέρονται άμεσα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Πρέπει, για παράδειγμα, να μάθουμε περισσότερα για τις διακυμάνσεις των πρώτων εμπειριών των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση, ιδιαίτερα σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης παραμένει μυστηριώδης όπως πάντα. Γιατί το επίπεδο των παιδιών στην αρχή του σχολείου φαίνεται να είναι τόσο σπουδαίο για την κατοπινή τους πορεία; Υπάρχει, όπως υποστηρίζει ο Γουέλς (1987), κάτι κρίσιμο για τις πρώιμες εμπειρίες των παιδιών με γραπτές ιστορίες; Εξαρτάται από άλλους παράγοντες που πρέπει να εξεταστούν; Ίσως είναι λάθος να θεωρούμε την προσχολική περίοδο σαν πιό κρίσιμη σε σχέση με τις άλλες. Οι μετρήσεις των γνώσεων που γίνονται στην έναρξη του σχολείου μπορεί να μας δείχνουν τις πιθανές επιρροές από το σπίτι κατά τη σχολική περίοδο, αλλά μπορεί και να δείχνουν τι εμπειρίες είχε το παιδί πριν το σχολείο. Όταν απαντηθούν ή τουλάχιστον ξεκαθαριστούν τέτοιες ερωτήσεις, τότε θα μπορούμε να ενισχύσουμε τα παιδιά να γίνουν τόσο καλά στη γραφή και την ανάγνωση, όσο θα το ήθελαν και οι γονείς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aplin, G., and Pugh, G. (Eds.) (1983) *Perspectives on pre-school home visiting.* London/ Coventry: National Children's Bureau/Community Education Development Centre.

Bronfenbrenner, U. (1974) *A report on longitudinal evaluations of preschool programmes. Vol. 2. Is early intervention effective?* Washington, DC: D.H.E.W. Publication No. (OHD) 74-25.

Farquhar, C., Blatchford, P., Burke, J., Plewis, I., and Tizard, B. (1985) A comparison of the views of parents and reception teachers. *Education 3-13, 13,* 17-22.

Goodman, K. (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Goodman, Y. (1986) The roots of literacy. In M.P. Douglas (Ed.) *Clare-*

mont Reading Conference Forty Fourth Yearbook. Claremont, CA: Claremont Reading Conference.

Griffiths, A., and Edmonds, M. (1986) *Report on the Calderdale pre-school parent book project*. Halifax: School's Psychological Service, Calderdale Education Department.

Hall, N. (1987) *The emergence of literacy. London:* Hodder and Stoughton.

Hall, N., Herring, G., Henn, H., and Crawford, L. (1989) *Parental views on writing and the teaching of writing*. Manchester: Manchester Polytechnic School of Education.

Hannon, P. (1987) A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children's reading test performance. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 56-72.

Hannon, P., and Jackson, A. (1987) Educational home visiting and the teaching of reading. *Educational Research, 29*, (3), 182-191.

Hannon, P., and James, S. (in press) Parents' and teachers' perspectives on preschool literacy development. *British Educational Research Journal*.

Hewison, J., and Tizard, J. (1980) Parental involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology, 50*, 209-215.

Hirst, K., and Hannon, P. (in press) An evaluation of a preschool home teaching project. *Educational Research*.

Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., and Snipper, A. (1982) Lasting effects of early education. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47*, (2-3, Serial No. 195).

Lujan, M.E., Stolworthy, D.L., and Wooden, S.L. (1986) *A parent training early intervention programme in preschool literacy*. ERIC (Educational Resources Information Centre) Descriptive Report, ED 270 988.

McCormick, C.E., and Mason, J.M. (1986) Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. Teale and E. Sulzby (Eds.) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Smith, G. (Ed.) (1975) *Educational Priority. Vol. 4 The West Riding Project*. London: H.M.S.O.

Teale, W., and Sulzby, E. (Eds.) (1986) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., and Plewis, I. (1988) *Young Children at school in the inner city*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wells, G. (1987) *The meaning makers : children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton.

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα και Δημήτρης Βεργίδης

Η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία πλαισίων στήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η υλική δυνατότητα για την έρευνα-δράση που πραγματοποιούμε μας δόθηκε από την επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, στα πλαίσια των Κοινοτικών μέτρων για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη.
Το γενικό θεωρητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινηθήκαμε, αντλεί από την πιαζετική καθώς και από την βιγκοτσκική προσέγγιση για την ανάπτυξη και τη μάθηση και αποτελεί μια απόπειρα σύνθεσης των δύο θεωρειών. Οι κύριοι άξονες γύρω από τους οποίους εργαστήκαμε ήταν οι παρακάτω:
1. *Διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρακτικής που στοχεύει στην επιτυχία όλων των παιδιών* όσον αφορά την εκμάθηση των βασικών εργαλείων που διδάσκονται στα σχολεία (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικές έννοιες).
Μια τέτοια παιδαγωγική είναι και εξατομικευμένη και συλλογική. Η δεκτικότητα κάθε παιδιού σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται με βάση την πιαζετική θεωρία και αναπτύσσεται μέσω παιδαγωγικών πλαισίων στήριξης.
Για κάθε παιδί προσδιορίζεται μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Z.E.A.), έννοια που αντλούμε από τον Βιγκότσκι - με τη συμβολή της πιαζετικής θεωρίας ως προς το αρχικό επίπεδο δεκτικότητας, αλλά και της παιδαγωγικής πρακτικής η οποία εφαρμόζεται. Το εύρος της Z.E.A. και τα διαδοχικά βήματα που θα κάνει το παιδί για να τη διασχίσει προσδιορίζονται από την παιδαγωγική που θα ακολουθήσει ο δάσκαλος είτε μέσα σε μια δυαδική σχέση (δάσκαλος - παιδί), είτε μέσα σε μια συλλογική πορεία (λειτουργία μικρών ομάδων).
Με αφετηρία αυτές τις γενικές θεωρητικές επιλογές, διαμορφώσαμε πλαίσια στήριξης για παιδιά του δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η γραφή απετέλεσε το μέσο για την εξέλιξη αυτών των παιδιών από μια κατάσταση περιθωριοποίησης σε σχέσεις αμοιβαιότητας με τους συμμαθητές τους. Στο στάδιο της προετοιμασίας τα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση συμμετείχαν στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων που στηρίζονταν στη γραφή και ενέπλεκαν τους συμμαθητές τους σε περαιτέρω δραστηριότητες. Έτσι, η γραφή έγινε το μέσο για ένα θετικό επαναπροσδιορισμό της θέσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
2. *Ο δεύτερος άξονας, παραπληρωματικός του πρώτου, συνίσταται στην οργάνωση δραστηριοτήτων που διήγειραν το ενδιαφέρον των παιδιών και τη δημιουργικότητα τους*, προσφέροντας παράλληλα το κατάλληλα διαμορφωμένο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν τους επιδιωκόμενους στόχους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις

δεξιότητές τους στη γραφή και την ανάγνωση.

3. *Ο τρίτος άξονας της εργασίας μας ήταν η κατάρτιση των δασκάλων σ' αυτή την παιδαγωγική αντίληψη*, που είχε ως απαραίτητη προϋπόθεση τη μελέτη της πιαζετικής προσέγγισης για τη γραφή, με δεδομένα από την ελληνική πραγματικότητα. Για να επιτύχουμε τον στόχο αυτό προσαρμόσαμε τις δοκιμασίες της E Ferreiro στα ελληνικά δεδομένα και τις εφαρμόσαμε σε παιδιά της πρώτης δημοτικού.

Η προσαρμογή αυτή έγινε στα πλαίσια της έρευνας-δράσης και, στη συνέχεια, η ερευνητική ομάδα αξιοποίησε τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν για την κατάρτιση φοιτητών και ανέργων παιδαγωγών στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο.

Οπως συνάγεται από τα παραπάνω, συνοπτικά οι στόχοι της έρευνας-δράσης ήταν οι ακόλουθοι:

α) η κατάρτιση μελλοντικών δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών,

β) η σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό και πολιτιστικό του περίγυρο,

γ) η συμβολή στη μετεξέλιξη των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο προς την κατεύθυνση της εξατομίκευσης και ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.

Εκτός από τα παραπάνω, θεωρήσαμε ότι η έρευνα αυτή δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά διαδικασία μάθησης που αμφισβητεί και ενδεχομένως αλλάζει τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τις δυσκολίες στην πρώτη γραφή και ανάγνωση. Επίσης, θεωρήσαμε τη δράση ως σύνολο ενεργειών με εσωτερική συνοχή, που οργανώνονται με αφετηρία το θεωρητικό μας πλαίσιο, παράγουν παιδαγωγικά γεγονότα, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές μας και βελτιώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές μας.

Τα σχολεία πιλότοι

Η έρευνα-δράση πραγματοποιείται στο 5ο και 11ο δημοτικό σχολείο του Βύρωνα. Τα δύο σχολεία στεγάζονται σε ένα καινούριο σχολικό συγκρότημα στις παρυφές της πόλης, δίπλα στα παλιά νταμάρια της περιοχής. Ακριβέστερα, στεγάζεται με σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργώντας εναλλάξ μια βδομάδα πρωί και μια βδομάδα απόγευμα, όπως όλα σχεδόν τα σχολεία της Αθήνας.

Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών δεν είναι ομοιογενής. Ένα μέρος τους προέρχεται από οικογένειες υπαλλήλων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά ένα επίσης σημαντικό ποσοστό τους προέρχεται από εργατικές οικογένειες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία σχεδόν ο μισός ενεργός πληθυσμός του Βύρωνα - περίπου το 45% - αποτελείται από εργάτες, τεχνίτες και χειριστές μεταφορικών μέσων.

Οσο αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των κατοίκων το 28% δεν έχει τελειώσει το δημοτικό σχολείο, το 41% είναι απόφοιτοι δημοτικού και μόλις το 4% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως γνωρίζουμε, το επίπεδο εκπαίδευσης δεν είναι το ίδιο στις διάφορες ομάδες ηλικιών, πιο συγκεκριμένα, στις μεγαλύτερες ηλικίες είναι χαμηλότερο απ' ό,τι στις μικρότερες. Θα πρέπει, συνεπώς, να υποθέσουμε ότι στις ομάδες ηλικιών, στις οποίες ανήκουν

οι γονείς των μαθητών, το επίπεδο εκπαίδευσης είναι σαφώς υψηλότερο από τον μέσο όρο. Πράγματι, σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε, το 30% περίπου των πατέρων των μαθητών, με τους οποίους εργασθήκαμε, είναι απόφοιτοι δημοτικού και το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ξεπερνάει το 40%. Επίσης, οι πατέρες απόφοιτοι ανωτέρων και ανωτάτων σχολών είναι σχεδόν το 20%, ενώ οι μητέρες με αντίστοιχο επίπεδο εκπαίδευσης μόλις φθάνουν το 11%.
Τα δύο δημοτικά σχολεία βρίσκονται, λοιπόν, σε μια γειτονιά που συγκεντρώνει τα κυριώτερα χαρακτηριστικά των αστικών περιοχών της χώρας:
- σχετικά πρόσφατη διόγκωση του πληθυσμού με ταυτόχρονη άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης,
- ανομοιογενής πληθυσμός ως προς την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, τα σχολεία που επιλέξαμε δεν λειτουργούν σε υποβαθμισμένες περιοχές, ούτε στις λεγόμενες «καλές συνοικίες». Συνεπώς, τα προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών που εντοπίσαμε μπορούμε να υποθέσουμε ότι παρουσιάζονται στα περισσότερα δημοτικά σχολεία και, κατά μείζονα λόγο, στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών. Το μόνο, αλλά πολύ σημαντικό πλεονέκτημα της περιοχής, είναι η διάθεση συνεργασίας των δημοτικών αρχών του Βύρωνα και οι δραστηριότητες του Πολιτιστικού Κέντρου που απευθύνονται σε παιδιά. Σημειώνουμε ότι οι εισηγητικές αρμοδιότητες των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, που προβλέπονται στο νόμο 1566/ 85, αποτελούν, ίσως, ένα βήμα προς τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Διευκρινίζουμε, πάντως, ότι η ενεργητική συμβολή του Δήμου Βύρωνα στις δραστηριότητες που οργανώθηκαν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης ξεπερνάει κατά πολύ τις ρυθμίσεις που προβλέπει ο νόμος.
Προσθέτουμε ότι η σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό και πολιτιστικό περίγυρο, που αποτελεί έναν από τους στόχους της έρευνας-δράσης, προϋποθέτει την ενεργητική συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των τοπικών πολιτιστικών οργανώσεων και λοιπών φορέων.

Ο πληθυσμός-στόχος

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας-δράσης διαφοροποιείται, καταρχήν, ανάλογα με την ιδιότητα όσων με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο συνεργάσθηκαν με την ερευνητική ομάδα. Οι τρεις κυριότερες ομάδες που συνιστούν τον πληθυσμό-στόχο είναι:
- οι μαθητές της Α' και Ε' τάξης των δύο δημοτικών σχολείων,
- οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνας που εφάρμοσαν τις δοκιμασίες της Ε. Φερέιρο, κατάλληλα προσαρμοσμένες,
- άνεργοι πτυχιούχοι παιδαγωγοί και δάσκαλοι των δύο σχολείων (κυρίως οι δάσκαλοι της Α' και Ε' τάξης).

Προσαρμογή των πιαζετικών δοκιμασιών γραφής και ανάγνωσης στα ελληνικά δεδομένα - μια πρώτη εφαρμογή

Η προσαρμογή των δοκιμασιών της Φερέιρο από τα ισπανικά και γαλλικά στην ελληνική γλώσσα απετέλεσε το πρώτο στάδιο της εργασίας μας.
Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πιαζετικών αυτών δοκιμασιών στους μαθητές της Α' δημοτικού, σε τέσσερις φάσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μας έδειξαν ότι:

α) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της πρώτης δημοτικού, όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο, όσον αφορά την κατανόηση του αλφαβητικού συστήματος.
β) Η εξέλιξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Α, Β, Γ και Δ φάσεις) δείχνει ότι η πρόοδος που συντελείται στην κατανόηση του αλφαβητικού συστήματος είναι εξαιρετικά θετική. Παρόλα αυτά δεν έφθασαν όλα τα παιδιά στο ίδιο επίπεδο.

Επίσης, οι δοκιμασίες της Φερέιρο μας δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε ορισμένα από τα "λάθη" των παιδιών ως ευρηματικές λύσεις που έχουν τη δική τους λογική. Τα στοιχεία αυτά μας δίνουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε μεθόδους αξιολόγησης της δεξιότητας γραφής και ανάγνωσης που στηρίζονται στην αναγνώριση αυτού που επιτυγχάνει το παιδί και όχι στην απλή διαπίστωση των λαθών του. Έτσι, η αξιολόγηση δεν συρρικνώνεται σε μια απλή διάγνωση, αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τις πληροφορίες που δίνει στο δάσκαλο για κάθε παιδαγωγική αντίληψη που την ονομάζουμε παιδαγωγική της επιτυχίας.

Δημιουργία πλαισίων στήριξης στην ανάγνωση και τη γραφή

α) *Οι νέες τεχνολογίες ως πλαίσιο στήριξης*

Προκειμένου να δημιουργήσουμε πλαίσια στήριξης για την ανάπτυξη της δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής αποφύγαμε τη μέθοδο της ενισχυτικής διδασκαλίας-φροντιστήριο μια ή δυο ώρες την ημέρα σε ξεχωριστή τάξη. Χρησιμοποιήσαμε νέες τεχνολογίες, και συγκεκριμένα ηλεκτρονικό υπολογιστή, θεωρώντας τον ως μέσο άμεσης επιτυχίας στο επίπεδο του προϊόντος της γραφής. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εργάσθηκαν, στο εργαστήριο πληροφορικής του κοντινού γυμνασίου, στην επεξεργασία κειμένου με ειδικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε από την ερευνητική ομάδα.

β) *Από την περιθωριοποίηση σε σχέσεις αμοιβαιότητας*

i. Οργάνωση δραστηριοτήτων γραφής με το στοιχείο της έκπληξης

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διατύπωσαν γραπτές οδηγίες προς τους συμμαθητές τους με στόχο την παραγωγή ενός γραπτού προϊόντος. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έπαιξε το στοιχείο της έκπληξης.

ii. Δραστηριότητες σύνδεσης με το πολιτιστικό περιβάλλον

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκπόνησαν πρόγραμμα για μια επίσκεψη-εξερεύνηση στο μουσείο λαϊκής τέχνης. Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση εκπαιδευτικής επίσκεψης των συμμαθητών τους στο ίδιο μουσείο.

Η οργάνωση των παραπάνω πλαισίων στήριξης από την ερευνητική ομάδα και η εφαρμογή των δοκιμασιών της Φερέιρο απετέλεσαν ταυτόχρονα και μια διαδικασία κατάρτισης για τα μέλη της. Επίσης, η ερευνητική ομάδα λειτούργησε πολλαπλασιαστικά, στο βαθμό που εργάσθηκε αφενός για τη θεωρητική κατάρτιση μελλοντικών δασκάλων σε θέματα πρώτης γραφής και ανάγνωσης και παιδαγωγικής (παιδαγωγική της επιτυχίας), αφετέρου για

την οργάνωση της συμμετοχής τους στην εφαρμογή των διαδικασιών της Φερέιρο και στη δημιουργία πλαισίων στήριξης για μαθητές του δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας Μιχάλης, Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1984
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζέλα, Θέματα γνωστικής ανάπτυξης μάθησης και αξιολόγησης, με κείμενα των Ζαν Πιαζέ και Τζερόμ Μπρούνερ, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1990
- Blondin C, κ.α., Des chercheurs vont à l'école, essai de mise en place d'innovations relatives aux innégalités dans l'enseignement fondamental, Université de Liège, Laboratoire de pédagogie expérimentale, 1985
- Downing J. et Fijalkow J., Lire et Raisonner, Toulouse, éd. Privat 1984
- Ferreiro E., Gomez Palacio M, et col., Lire-écrire à l'école, comment s'y prennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon, Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1988
- Fijalkow Jacques, Mauvais lecteurs, pourquoi? Paris, PUF, 1986
- Grootaers Dominique, La condition scolaire et l'échec, vécus par des enfants de 6 et 7 ans, revue Contradictions, no 25, 1980
- Παπαμιχαήλ Γιάννης, Μάθηση και Κοινωνία, η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1988
- Πρακτικά γαλλο-ελβετικού συμποσίου, L'échec scolaire, nouveau débats, nouvelles approches sociologiques, 9-12 janvier 1984, Paris, éd. du Centre National de la Recherche Scientifique, 1985.
- Πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου. Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα, Αθήνα, 16-18 σεπτεμβρίου 1987, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Recherche Action, méthodes et stratégies, revue Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., no 9, décembre 1987, U.S.T.L. Flandres Artois -U.C.E.E.P., Lille.
- Sirota Régine, L'école primaire au quotidien, Paris, PUF, 1988.
- Thirion Anne-Marie, Tendances actuelles de la recherche-action, examen critique, Thèse de doctorat, Université de Liège, Institut de l'Education 1979-80
- Vygotsky L.S., Thought and Language, Cambridge Mass, MIT Press, 1962

Ευθυμία Γκούμα

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Πρώτη γραφή και παραγωγή γραπτών κειμένων από παλιννοστούντες πολιτικούς πρόσφυγες

Οριοθέτηση του αντικειμένου

Η γραφή και ο συσχετισμός της με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, δίνουν σ' αυτό το σύστημα των γραφικών σημείων που πολλές φορές κατοχυρώνεται για συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, όπως π.χ. η αλληλογραφία ή σημειώσεις, μια δευτερογενή θέση σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Κατά συνέπεια, ο κώδικας που αναφέρεται στη γραφή, μπορεί να θεωρηθεί επισης δευτερογενής, για τις πληροφορίες της εθνογραφίας της επικοινωνίας, εκεί όπου γλωσσικές κοινότητες αλλά κυρίως μειονότητες δεν γνωρίζουν τη γραφή.

Ίσως άμεσα δεν θα ενδιέφερε ο διαχωρισμός, που η Γενική Γλωσσολογία δίνει για τα είδη της γραφής (συνθετική, αναλυτική, αλλά και φωνητική), αλλά έμμεσα, αφού η διδακτική της ζωντανής γλώσσας λειτουργεί σαν ένα ευέλικτο εργαστήριο, όπου δίνονται στη Γενική Γλωσσολογία αποδεικτικά στοιχεία και σκέψεις, εκεί που η γλώσσα γίνεται αντικείμενο μάθησης ή ειδικότερης διδασκαλίας.

Η Παιδαγωγική επιστήμη ερμηνεύει τα πρώτα βήματα προς τη γραφή κυρίως με την παρακίνηση στην εκμάθηση των χαρακτήρων ή άλλων γραφικών κειμένων και αξιολογεί συνήθως τον τρόπο χάραξης της γραφικής φόρμας με την "καλή ή κακή" γραφή.

Παράλληλα με την αναζήτηση αυτού του τρόπου, ασχολείται ιδιαίτερα με την εκμάθηση της ορθογραφίας που έχει άμεση σχέση και με την ανάγνωση (σχέση ήχου με τη γραφή και το αντίστοιχο) και διαχωρίζεται από το γνωστό διδακτικό βήμα: πέρασμα στο γραπτό λόγο. Επομένως είναι σίγουρο πως η κατοχή ακόμη και ενός πρωτολειακού χειρόγραφου προϋποθέτει μια προηγούμενη προφορική ανταλλαγή και όταν κανείς αναφέρεται στην πρώτη γραφή και τις παραμέτρους που την καθορίζουν, εννοεί σύγχρονα και μια πρώτη ανάγνωση.

Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατό να προταθεί πως κάθε ορισμός σε σχέση με την πρώτη γραφή δεν θα διαχωριζόταν από τις παραμέτρους που καθορίζουν το γεγονός της πρώτης ανάγνωσης.

Αν ήταν δυνατόν, επίσης, να προταθεί ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα στενά όρια διδακτικής και Γενικής παιδαγωγικής, αν και τα δεδομένα τους ενώνονται με έναν αποτελεσματικό τρόπο, είναι φανερό πως τα θεωρητικά και εμπειρικά προβλήματα της πρώτης γραφής, που απασχολούν αυτό το συμπόσιο, αφορούν κυρίως τον τομέα της γενικής Παιδαγωγικής που σ' ένα πλαί-

σιο διεπιστημονικής οντότητας, αλλά και λειτουργίας απόλυτα σύμφωνης με τους στόχους της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών, δηλ θα διαχωριζόταν από τις παραμέτρους που ορίζουν την παραγωγή γραπτών κειμένων, στόχο που συνήθως εφάπτεται με το πέρασμα στο γραπτό, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια.

Σε μια εξελικτική διαδικασία των διδακτικών πληροφοριών για τη γραφή, η γενική έννοια της γραπτής παραγωγής φαίνεται πως αναδεικνύει όλες τις ετερογενείς γλωσσικές γνώσεις που αφορούν σχετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο και όσον αφορά τις ειδικές γραπτές παραγωγές των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων, δε θα ήταν δυνατό να λησμονηθεί το ίδιο το γεγονός της κοινωνικής έντα-ξης, που οριοθετεί αλλά και χαρακτηρίζει το είδος των γραπτών, αφού οι διαφορετικές γλωσσικές γνώσεις επηρεάζονται άμεσα από την κυρίαρχη παράμετρο της παλιννόστησης.

Με άλλα λόγια και σε ομοιογενή κοινά, οι γνώσεις των μαθητευόμενων ή μαθητών στις ζωντανές γλώσσες είναι δυνατό να εξαρτώνται από τις κοινωνικές ρυθμίσεις, όπως π.χ. από το είδος της προηγούμενης παλιννόστησης. Στη συνέχεια αυτής της οριοθέτησης της πρώτης γραφής, μέσα στη σύγχρονη προβληματική της διδακτικής της ζωντανής γλώσσας, ο ρόλος της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή που εξ' ορισμού είναι καθοριστική, θα ήταν πρωταρχικό μέλημα από τη στιγμή που αυτή η εισήγηση θα ήταν επικεντρωμένη σε μια διαδικασία μάθησης καταγραμμένη μέσα από μια ταξινόμηση της ειδικής γνώσης και σ' ένα άλλου είδους σχηματοποιημένο ερευνητικό πεδίο.

Είναι γνωστό πως ο τομέας εκείνος της διδακτικής που αφορά τις παραγωγές λόγου, ιδιαίτερη σημασία δίνει στις γλωσσικές επιλογές του μαθητή με βάση μια καθορισμένη μονάδα γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας που είναι το "κείμενο".

Μέσα λοιπόν σε μια οπτική της προσέγγισης στα κείμενα, βήματος απόλυτα γνωστού η ανανέωση του όρου "κείμενο" που αυτός καθαυτός έχει και τις συγκεκριμένες επιπτώσεις, ευνοεί μια εξομοίωση με ένα συγκεκριμένο σχήμα ανάλυσης, όπου θα ήταν δυνατό να δεχθεί κανείς τις παραπλήσιες σημασίες της ερμηνείας του "κειμένου" μέσα από τη Γενική Σημειωτική.

Ο Έκο υπογραμμίζει πως "κείμενα" θα ήταν δυνατόν να θεωρηθούν ακόμα εικονογραφημένες ιστορίες, όπως π.χ. ο Αστερίξ, ή μνημεία, με όλη τη σημειολογική τους βαρύτητα, όπως η Καπέλα Σιστίνα, σε μια προοπτική όλης της έννοιας του "κειμένου" (1).

Σε δεύτερο επίπεδο, όταν άμεσα απασχολούν τον τομέα της διδακτικής των γλωσσών, οι δεδομένες σχέσεις του διδακτικού βιβλίου με το δάσκαλο, το μαθητή, το χτισμένο περιβάλλον, επόμενο είναι αυτές να ισχύουν και για τα κείμενα, με όποιο τρόπο ορίζονται ή οριοθετούνται. Συγκεκριμένα, οι παράμετροι που καθορίζουν τη σχέση διδακτικών βιβλίων και επικοινωνίας (2), καθορίζουν και εκείνη των κειμένων και επικοινωνίας. Θα πρέπει να παρατηρηθεί, δηλαδή, πώς λειτουργεί το οποιοδήποτε κείμενο ως μια από τις συνιστώσες του φαινομένου της τάξης. Δηλαδή τι είναι ενδεχόμενο να συμβεί από την "είσοδο" ως την "έξοδο" των μηνυμάτων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο, όπου πομπός και δέκτης θα μπορούσε να ήταν:

Ή ο συγγραφέας ή γενικοί υπεύθυνοι του κειμένου (αρχισυντάκτης, γελοιογράφος, δημοσιογράφος, στοιχειοθέτης κλπ.) και καθηγητής της γλώσσας ή ο ίδιος ο καθηγητής ή ο μαθητής ή ακόμα οι υπεύθυνοι του κειμένου με το μαθητή.

Κατ' αναλογία η διαδικασία της κωδικοποίησης της μετάδοσης των μηνυμάτων και της τύχης τους όταν φθάνουν στους δέκτες έχει πολλές φορές αναλυθεί από τους ειδικούς και γνωστό είναι πως αν το κείμενο υπογράφεται από ένα συγγραφέα και δεν είναι κείμενο μαζικής ενημέρωσης, συνήθως αντιπροσωπεύει την κωδικοποίηση των μηνυμάτων στον κώδικα του συγγραφέα, που αναφέρεται στη δική του πάλι πραγματικότητα.

Αυτή η βασική προδιαγραφή για τη μετάδοση των πληροφοριών και η ανησυχία για την επίτευξη της "σημικής πράξης" (κώδικας της πηγής του κειμένου ή του συγγραφέα που πρέπει να συμπίπτει με εκείνο των μαθητών), δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή των λεγόμενων "αυθεντικών κειμένων" ή κειμένων μαζικής γλωσσικής αποδοχής στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών. Ευνόητο είναι πως η λεγόμενη "σωστή" του δέκτη (δηλ. μαθητή), είτε πρόκειται για προφορικό είτε για γραπτό λόγο δεν είναι παρά ένα αποτέλεσμα μιας μονοσήμαντης σχέσης ανάμεσα στον κώδικα του κειμένου (ποιητού) και στον κώδικα του μαθητή (δέκτη). Κάθε λοιπόν παραγωγή, προφορική ή γραπτή, μετά από τη μετάδοση των πληροφοριών του κειμένου (κυρίως στη σχέση κειμένου-μαθητή) θέτει και τις προδιαγραφές επίτευξης αυτής της σημικής πράξης.

Επομένως το θέμα της αφού προσανατολίζεται στις γραπτές παραγωγές λόγου, η επιτυχία ή όχι της μετάδοσης των πληροφοριών του κειμένου στο μαθητή εξαρτάται από τη σχέση α) κειμένου και μαθητή, β) ειδικών παραμέτρων επίτευξης της γραπτής παραγωγής λόγου (σχέση του μαθητή με τη χάραξη της γραφικής φόρμας, τρόποι εκμάθησης χαρακτήρων ή άλλων γραφικών κειμένων κ.α.

Στο τέλος αυτής της οριοθέτησης, αναφέραμε μια σειρά από παραμέτρους ερευνητικού και διδακτικού χαρακτήρα που επηρεάζουν τα γραπτά κείμενα όπως: ο έλεγχος του βαθμού επιρροής του διδακτικού υλικού γλώσσας στην παρεχόμενη γνώση, ο συσχετισμός αυτών των δύο με την πολιτισμική ταυτότητα του εκάστοτε κοινού δηλ. των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων. Ειδικότερα για τον τομέα της γραφής, υπάρχουν οι συσχετίσεις αυτής της ταυτότητας με α) τις καθιερωμένες τεχνικές της επικοινωνιακής προσέγγισης δηλαδή κυρίως παραγωγή γραπτού λόγου για γραπτή χρήση και με β) τις τεχνικές της παραδοσιακής διδασκαλίας που εκφράζονται κυρίως με γραπτά για προφορική χρήση

Αναπόφευκτα, η σχέση του μαθητή με την ορθογραφία, στην επι μέρους παρατήρηση των γραπτών μας επιβάλλει μια αποσαφήνηση της θέσης της ορθογραφίας στις γραπτές παραγωγές λόγου που αναφερόμαστε.

Προτού σημειωθούν οι βασικοί τρόποι που με τους οποίους η διδακτική των γλωσσών θεωρεί την ορθογραφία ειδική παράμετρο των γραπτών παραγωγών λόγου για γραπτή χρήση, θα ήταν δυνατόν να θεωρηθεί πως μεγάλο μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, από βασικούς παιδαγωγούς αλλά και γενικούς σχολιαστές, τονίζουν τη στάση απέναντι στην ορ-

θογραφία, παρά ερμηνεύουν αυτό καθ' αυτό το φαινόμενο: «Η ορθογραφία δεν είναι μόνο πρακτικός τρόπος να γράφεις εύκολα, είναι και ιστορία. Η κάθε λέξη πρέπει να υποδηλώνει την καταγωγή της. Προτιμώ τη λεγόμενη ιστορική ορθογραφία από τη μη ιστορική και απλοποιητική. Εύχομαι να αργήσουν οι Έλληνες του μέλλοντος ν' απαλλαγούν από το βάρος της ιστορίας της». (Κ. Τσάτσος, Πριν από το ξεκίνημα σ. 83).

Αλλά και ο Paul Valery: Πρέπει να πράττουμε έτσι, ώστε η ορθογραφία μας να σηματοδοτεί τον πολιτισμό μας, τον καιρό μας και τη βλακεία μας (3). Και τα σχόλια δεν έχουν τέλος. Τονίζεται πως η μικρή αυτή παρένθεση, σκοπό έχει να τονίσει, με τις παραπάνω αναφορές, τη διαφορά των εκπαιδευτικών σχολίων από τις διαπιστώσεις της ειδικότερης έρευνας.

Όπως είναι φανερό, η ορθογραφία και οι ερμηνείες της ενδιαφέρον έχουν για την εισήγηση σε συσχετισμό μόνο με τις γραπτές παραγωγές λόγου.

Οι διαπραγματεύσεις που προτείνονται από τη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας, για την ορθογράφηση του γραπτού λόγου για τις γραπτές ανάγκες επικοινωνίας και όχι κατ' ανάγκη για τις προφορικές, ξεκινούν από τον καθορισμό, όπως αναφέρθηκε, της ίδιας της ορθογραφίας στην επιστημονική έρευνα, αλλά και τις νεότερες θέσεις στη λεγόμενη «παιδαγωγική του λάθους».

Όταν επομένως γίνεται λόγος για "σωστή ορθογραφία" ή "ορθογραφικό λάθος", η έννοια της ορθογραφίας συνυπάρχει με τον τρόπο της γραφής σύμφωνα μ' ένα σύνολο χρήσεως και κανόνων, με την έννοια της φόρμας για μια συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά πολλές φορές χωρίς την αναφορά σε μια φόρμα (ορθογραφία της ιταλικής γλώσσας- για πολλούς πιο εύκολη από αυτής της γαλλικής). Τότε φανερό, είναι πως η έννοια της ορθογραφίας ταυτίζεται με το γραφισμό.

Φαίνεται επομένως, όπως πάντα αναφέρεται από τους ειδικούς, πως η ορθογραφία σα διδακτικό φαινόμενο στηρίζεται κυρίως σε κριτήρια, φωνολογικά μορφολογικά, παρά σε ετυμολογικά και ιστορικά μετά από συνήθεις λεπτομερείς γλωσσολογικές αναλύσεις. Με αυτή την προϋπόθεση πολύ γενικά αναφέρεται, πως η ορθογραφία μπορεί να οριοθεί σα μελέτη γραφικών γεγονότων, μέσα από την παραδειγματική τους σχέση και όχι τη συνταγματική.

Όταν επομένως η ορθογραφία εξετάζεται μέσα από τη διδακτική της γλώσσας, μετά από απόλυτα δικαιολογημένες διαπραγματεύσεις διδακτικής οικονομίας, ορθογραφείται κυρίως ο γραπτός λόγος που προορίζεται για γραπτά κοινωνικής χρήσης, εκεί όπου η ορθογραφία σημαίνει και αποδοχή του πομπού που είναι υπεύθυνος για το γραπτό γλωσσικό μήνυμα.

Για τον προφορικό λόγο, εφόσον τα φωνολογικά κριτήρια καθορίζουν σε κύριο λόγο το φαινόμενο της ορθογραφίας, "το λάθος" έχει σχέση με το φωνητικό λάθος, αφού όταν υπάρχει, διαταράσσεται ο βασικός επικοινωνιακός κώδικας.

Εκτός από τη μελέτη της γραφικής καταγραφής, που αφορά άμεσα όπως αναφέρθηκε, την ορθογραφία, φαίνεται πως η επιστημονική έρευνα θεωρεί αντικειμενό της τα σημεία συμφωνίας ή ασυμφωνίας ανάμεσα στην ορθογραφία και τη γλώσσα (4).

Σ'αυτό το σημείο, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί πως για τη θεματική αυτής της εισήγησης, θα ήταν υπερβολική η εξέταση των τρόπων εισόδου της πληροφορίας μέσα από τη γλωσσολογική και ανθρωπολογική πλευρά. Ορισμένα σημεία, θα ήταν επεξηγηματικά για το είδος των γραπτών παραγωγών των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων και θα αναφερθούν στην ειδική παρατήρηση των σχετικών σελίδων, που συνοδεύουν αυτό το κείμενο.
Γεγονός είναι πως κάθε προσπάθεια γραπτής παραγωγής μέσα σε μια πρόθεση επικοινωνίας έχει την αυτονομία της, τη φραστική της αυτοτέλεια και σύγχρονα θα ήταν μια πρόταση πρώτης γραφής, αφού τουλάχιστον στον καιρό μας οι τομείς που ανανεώνονται ανάμεσα στη διδακτική και τη γενική παιδαγωγική, έχουν διαλεκτική σχέση έτσι ώστε να δίνεται ευκαιρία εκμετάλλευσης των δεδομένων τους.
Παράλληλα, με την ευκαιρία ενδεικτικών γραπτών παραγωγών, ο αναγνώστης καλό θα ήταν να λάβει υπόψη τις βασικές παραμέτρους του παλιννοστούντα πολιτικού πρόσφυγα, που επηρεάζουν και τις γραπτές παραγωγές:
α) Κινούμενη πολιτισμική ταυτότητα μεταξύ της χώρας εισόδου και χώρας καταγωγής.
β) Δανείσματα γλωσσικού (μορφολογικού και σημασιολογικού) πολλές φορές χαρακτήρα στις ενδεικτικές παραγωγές.

Περιγραφή και τρόπος ανάλυσης

Κύρια πηγή αναφοράς για αυτή την εισήγηση, είναι οι πρώτες γραπτές παραγωγές των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων, που διδάχτηκαν τη Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, για τις ανάγκες του αντίστοιχου προγράμματος, που ανατέθηκε στο τμήμα Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών (1987-89) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Η πρόβλεψη για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ερμηνεύτηκε με 84 τμήματα, από τα οποία εξασφαλίζεται ένα χαρακτηριστικό δείγμα αναφοράς για τα δεδομένα: 32 τμήματα σε αστικές περιοχές, 25 σε ημιαστικές και 10 σε αγροτικές, σε κοινό 1000 περίπου παλιννοστούντων (5).
Από τους γενικούς στόχους προβλέφθηκε η υποβοήθηση της κατανόησης ελληνικών συνθηκών εργασίας (6).
Για τον περιορισμένο χώρο της δημοσίευσης, επιλέχθηκαν δύο σελίδες του διδακτικού υλικού με ενδεικτικές γραπτές παραγωγές από το τμήμα Αρχαρίων της ΝΕΛΕ Πατησίων στην Αθήνα, σε ποσοστιαία αναλογία 2/ 100 περίπου στη συνολική παραγωγή γραπτών των Αρχαρίων, όπου εξασφαλίζεται το δείγμα αστικής ημιαστικής και εργατικής προέλευσης των παλιννοστούντων.
Με την ενδεικτική επιλογή γραπτών παραγωγών προτείνονται δυο βασικές δραστηριότητες στη διδασκαλία των Ζωντανών γλωσσών και με τη βασική προϋπόθεση της εξέτασης της τάξης ως "περίστασης επικοινωνίας": α) χρήση β) γραφή με την έννοια της παραγωγής γραπτού λόγου για γραπτή χρήση.
Μέσα στις βασικές προδιαγραφές μιας "γεωμετρίας της γλώσσας" (7) η επίτευξη της επικοινωνιακής γραφής με την παραδοχή ορισμένων σφαλμάτων, κυρίως ιστορικής και ετυμολογικής υφής, είναι εμφανής.
Η τεχνική επικέντρωση του διδακτικού υλικού σε λεκτικές πράξεις με συνέπειες μεθοδολογικού χαρακτήρα, καθορί-

ζει και τις γραπτές παραγωγές.
Η αξιολόγησή τους, που τουλάχιστον για αυτή την εισήγηση περιορίζεται μόνο σε κριτήρια που αφορούν τη διαδικασία της παραγωγής του λόγου και όχι σε όψεις που υιοθετεί η γενετική Ψυχο-γλωσσολογία (8) αποβλέπει σ' ένα θεωρητικό άξονα που ξεκινά 1) από την επιτυχία της γραφικής παρουσίασης, 2) από την επίτευξη της συγκεκριμένης πληροφορίας, 3) από τους ειδικούς παράγοντες που αφορούν την ποιότητα του γραπτού, όπως αυτοί έχουν καταγραφεί από την επιστημονική έρευνα (9).
Όταν ο F. de Saussure αναφέρει πως η γραφή κρύβει την υπόσταση της γλώσσας γιατί δεν είναι παρά μια μεταμφίεση-παραπληροφόρηση, απαντά ίσως έμμεσα στους προβληματισμούς για το μέλλον της γραφής ή των γραπτών δραστηριοτήτων που αναφέρονται μόνο στις διαδικασίες της απομονωμένης γραφίστικης άποψης (10).
Στην πρώτη εικονογραφημένη σελίδα, ο επιμορφωνόμενος έχει συμπεριληφθεί στο τμήμα των Αρχαίων μετά από ειδική εξέταση. Δεν υπογράφει και δεν υπάρχει σαφής δήλωση της ταυτότητάς του ενώ προβαίνει σε καταγραφή προφορικού λόγου όπως αναφέρθηκε, με υποθέσεις για τη συνομιλία των εικονιζομένων προσώπων και με κέντρο βάρους γλωσσικής παραγωγής, τις λεκτικές πράξεις: παρουσιάζω και συστήνω πρόσωπα.
Εύλογο είναι πως για μια σειρά γραπτών, η κινούμενη πολιτισμική ταυτότητα είναι δεδομένη και εκφράζεται κυρίως - για αυτή την εισήγηση - μέσα από δανείσματα σημασιολογικά από τη γλώσσα προέλευσης. Το γεγονός φαίνεται κυρίως από τα κύρια ονόματα όπως έχουν καταγραφεί: Γιάννι, Ειρην. Τεοδώρα, Μπάμπι.
Παρά τους δισταγμούς στη γραφή, τα σβησίματα και την ερμηνεία τους σύμφωνα με καθιερωμένους σημειολογικούς δείκτες για τις παραγωγές λόγου, που επίσης η έρευνα αποδέχεται (11), παρατηρείται μια επιτυχία στην καταγραφή του προφορικού λόγου για προφορική χρήση.
Εμφανές είναι πως οι γλωσσο-ανθρωπολόγοι, επεκτείνουν την ερμηνεία των σβησιμάτων και τις σχετικές αναλύσεις με τη γενική παρουσία του σημασιολογικού κενού (vide sémantique) άποψη που παρακίνησε πρωταρχικά τους εθνογράφους και υποβοήθησε τις ανθρωπολογικές τους θεωρίες (12).
Παρενθετικά αναφέρεται, πως οι αρχές της δεκαετίας του '80, αλλά και η γενική διδακτική πορεία του σχετικού προγράμματος καθόρισαν το ρόλο του επιμορφωτή-καθηγητή, ως συντονιστή αλλά και εμψυχωτή των ελευθέρων παραγωγών λόγου αφού στα τμήματα αρχαρίων δεν διδάχτηκε μεμονωμένα η αλφάβητος, αλλά και οι ίδιοι οι επιμορφωτές είχαν απόλυτα καθορισμένη άποψη του ορθογραφημένου γραπτού λόγου.
Πρόσθετα γνωστό είναι πως ενώ κάθε γραπτό αποτελεί ένα υπαρκτό σύνολο σημείων, είναι γνωστό πως από τις αρχές της σχολικής μας ζωής, οι γραφείς (scripteurs) φθάνουν μ' ένα οποιονδήποτε τρόπο να αποτυπώνουν στο χαρτί σύνολα γλωσσικής εκφοράς που δεν έχουν σχέση με τους τρόπους καταγραφής ή τις πράξεις παραγωγής του εκφερόμενου λόγου (13).
Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν επίσης (14) πως εκείνος που γράφει (scripteur) μεταχειρίζεται τα γλωσσικά σημεία σαν υπάρχουσες μεταβλητές που είναι δυνατόν να συγκριθούν με-

ταξύ τους, να είναι ισοδύναμες, να επιτρέπουν την ανάλυση σημαίνοντος και σημαινομένου (signifiant et signifié), ή ακόμα να καταργούνται.
Για την εξέταση της ποιότητας των γραπτών παραγωγών της πρώτης σελίδας, πρωταρχικό ρόλο φαίνεται να έχει το είδος της λεκτικής πράξης και το τι φαινόμενα επιτρέπει αν τα κριτήρια ποιότητας τοποθετούνται στη μορφοσύνταξη (15).
Ο τύπος της περίστασης που αναδεικνύει τη λεκτική πράξη «παρουσιάζομαι και κάνω τη γνωριμία κάποιου προσώπου» επιτρέπει τη χρήση ορισμένων χρόνων και φωνών στην ελληνική γλώσσα. Οι χρόνοι επιλογής του επιμορφωνόμενου, είναι απόλυτα παραδεκτοί (να σας συστήσω, από δω, και είναι) για την καθημερινή χρήση της Νέας ελληνικής και μέσα στα πλαίσια της πρώτης γραφής.
Παράλληλα, οι δείκτες που καθορίζουν όλη τη σωστή πληροφορία από το κείμενο θα ήταν δυνατό να χαρακτηρισθούν ως θετικοί, αν και για τον επιμορφωνόμενο-παραγωγό αυτής της πρώτης γραφής, η έννοια του "καλού" ή του "καθαρού" χειρόγραφου, δεν είναι πάντα επιβοηθητική.
Στη σελίδα 2, παρουσιάζονται όπως αναφέρθηκε, γραπτές παραγωγές για ανάγκες γραπτού στον κοινωνικό χώρο. Υπάρχουν χαρακτηριστικά στοιχεία για την αρχάρια επιμορφωνόμενη: Έχει διαμείνει στον ελληνικό χώρο για ένα χρόνο, είναι Ελληνίδα, γεννήθηκε στην Πολωνία και γράφει χωρίς να έχει υποστεί από τον επιμορφωτή, ασκήσεις χειρόγραφης εξάσκησης και επανάληψης μιας συγκεκριμένης γλωσσικής φόρμας.
Σημειώνεται εδώ, πως σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος δεν διδάχτηκε η καλλιγραφία, αφού θεωρείται καθαρά σχολική άσκηση και κατά κάποιο τρόπο βρίσκεται σε αντίθεση με τους πραγματιστικούς γλωσσικά στόχους του προγράμματος για την κοινωνική ένταξη των παλιννοστούντων.
Φανερό είναι, πως για την παρατήρηση των γραπτών παραγωγών, ενδεικτικών για την πρώτη γραφή των παλιννοστούντων, θα ήταν δυνατό να προταθούν διαφορετικοί τρόποι περισσότερο λεπτομερειακοί με θεωρητικούς άξονες παραπλήσιους στη θεωρία της σημειωτικής αλλά και της θεωρητικής γλωσσολογίας.
Ο βασικός συσχετισμός των παραπάνω παραγωγών με τη νέα πρόταση της διδακτικής της γλώσσας δηλαδή την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και τις αντίστοιχες μεθοδολογικές επιπτώσεις, μας οδήγησε στην επικέντρωση της επιτυχίας των γραπτών παραγωγών αλλά και της πρώτης γραφής, προς την ακριβή πληροφορία τόσο για τον προφορικό όσο και για το γραπτό λόγο.
Και για τις δύο σελίδες, τα σβησίματα (ratures) δεν βελτιώνουν σημαντικά την προηγούμενη παρουσία των παραγωγών λόγου. Είναι γνωστό για τους αναλυτές (16) πως όσο ο μαθητής και ο μαθητευόμενος δοκιμάζει τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις, τόσο επιτυγχάνεται η παραγωγή λόγου σε διάφορα γλωσσικά επίπεδα.

Αντί επιμέτρου

Με την πρόταση παρατήρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στα κείμενα, φανερό είναι πως επιδιώκεται μια προβληματική που αποβλέπει σε μια πρόταση πρώτης γραφής συνδεδεμένης με γραπτές παραγωγές αυθύπαρκτες, με την ένταξη γλωσσικών

πολλές φορές διαφοροποιήσεων και με μια χειρόγραφη επίμβαση δυναμικού χαρακτήρα από το μαθητή, παραδεκτές για κάθε προσπάθεια γραπτού λόγου. Σύγχρονα, αν το "λάθος" που θεωρήθηκε μέχρι σήμερα ένα παθολογικό φαινόμενο, χρησιμεύει μετά από το Φρέϊ (17) για την πρόληψη ή για τη διόρθωση των λαθών της "σωστής γλώσσας" μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία, η εμπειρία μας στο επίπεδο της γραπτής παραγωγής, από το πρόγραμμα των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον για τις έρευνες που αποβλέπουν σε κάθε λειτουργική διαδικασία παραγωγής διδακτικού υλικού αλλά και εκφερόμενου λόγου στη διδασκαλία της γλώσσας.

Με την προϋπόθεση πως η γνώση της ζωντανής αλλά και της ξένης γλώσσας περνά μέσα από τα κανάλια της γενικής γλωσσολογικής έρευνας αλλά και των συγχρόνων επιστημών (κυρίως εθνογραφία της επικοινωνίας, κοινωνιολογία) που μαζί συνθέτουν τον τομέα της διδακτικής, έγινε προσπάθεια με αυτή την εισήγηση, να γίνει μια αξιοποίηση των δεδομένων γραπτών παραγωγών.

Σε δεύτερο επίπεδο, μετά την προσέγγιση στα γραπτά αλλά και την ασυμφωνία ανάμεσα στη γλώσσα και την ορθογραφία που νομίζουμε φανερώθηκε μέσα από την οριοθέτηση του αντικειμένου μας, παρατηρήθηκαν νέοι παράμετροι αξιολόγησης για τις γραπτές παραγωγές των παλιννοστούντων:

1) Νεότερη θεώρηση του κειμένου μέσα από τις αρχές της Γενικής Σημειολογίας,

2) Γλωσσικά σφάλματα όπου κάθε τυπική γραμματική διόρθωση έχει απομυθοποιηθεί, αφού δεν περιλαμβάνει ορισμένους τύπους παρα-γλωσσικής και εξω-γλωσσικής πληροφορίας.

3) Δυναμική της περίστασης επικοινωνίας αντίστοιχης με το κάθε κοινό των μαθητών, αλλά κυρίως

4) Συμφιλίωση των γλωσσικών στόχων με τον πραγματισμό της λεκτικής πράξης, που θα μας οδηγούσε στην αξιοποίηση των διδακτικών υλικών για κάθε κοινό.

Φανερό είναι, πως ο σκοπός αυτής της εισήγησης δε θα ήταν δυνατό να αναζητηθεί παρά στην απελευθέρωση του μαθητή από τις τυπικές ασκήσεις πρώτης γραφής και αναζήτησης της γραφικής φόρμουλας και στην ένταξή του μέσα από αυτή τη δραστηριότητα σε πραγματιστικές διαδικασίες παραγωγής αυθεντικού γραπτού λόγου.

Σίγουρο είναι πως η ιδεολογική τοποθέτηση των παραπάνω διδακτικών αρχών, ευθεία σχέση θα είχε με τον αποκλεισμό της σχολικής γλώσσας. Τότε μόνο, μια πρόταση πρώτης γραφής ως γραπτής παραγωγής θα ήταν δυνατόν να είναι πρόταση νεότερης παιδαγωγικής θεώρησης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. βλ. Εκο Ουμπέρτο, Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή, Μαλλιάρης 1985 σ. 186-9
2. βλ. Τοκατλίδου Β, Εισαγωγή στη διδακτική των Ζωντανών γλωσσών, Οδυσσείας 1986, σ. 38-48
3. βλ. Στρουμπούλη Μ Δ, Ο ελληνικός γραπτός λόγος, 1989,σ 34
4. Ενημερωτικά στοιχεία για την κίνηση εκσυγχρονισμού σχετικά με την ορθογραφία βλ. Monde de l' éducation, octobre 1989, σ. 40-61
5. βλ. Πρώτο παγκόσμιο συνέδριο Αποδήμων Ελλήνων, Πρακτικά και

Πορίσματα Ιούλιος 1985, Ζάππειο, Αθήνα 6 179.

6. Με την επιστημονική ευθύνη της Β. Τοκατλίδου και της σχετικής ομάδας, βλ. Διδακτικό υλικό, Αρχείο ΓΓΛΕ όπου και αναφέρεται η διαδικασία παραγωγής του διδακτικού υλικού.
7. Λεπτομερή αναφορά για τη χρήση του όρου και τους λόγους προέλευσης του βλ. Bellier P, Haik I, Sauzet P et autres, la géometrie du langage, état présent de la grammaire générative, dans Langages, n. 95, septembre 1989, Larousse.
8. Γεγονός είναι πως πολλές εισηγήσεις του συμποσίου, προσανατολίζονται σ' αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα αναφέρω Besse J M, L' enfant et la construction de la langue écrite, dans REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE, n. 90, 1990, Iustitut National de recherche pédagogique και το ειδικό τεύχος: L' écrit perspectives de psycholinguistique génétique dans Etudes de Linguistique Appliquée, no 73, 1989, Didier érudition
9. βλ. ειδικά Fabre C, Aspects de la production du texte dans les brouillons d' écoliers, dans Etudes de Linguistique Appliquée, n.71 juillet - septembre 1988, Didier érudition
10. βλ. REINER MANDELBAUM F, Admettre que la langue vivante est une machine infernale: un apport de la linguistique générale à la sémiologie clinique, C.M.P.P 7, décembre 1988
11. Idem
12. Το σημασιολογικό κενό (vide sémantique) - προτείνω την αναζήτηση της ελληνικής ερμηνείας του όρου, σε εγχειρίδια γενικής Γλωσσολογίας - συνοδεύεται με μια συμβολική επεξεργασία τεράστιας σημασίας. Πώς να γίνει αντιληπτό πως ορισμένες γενικές ιδέες που δεν έχουν κανένα νόημα βρίσκονται στο κέντρο σύνθετων συστημάτων καθιερωμένης πρακτικής και πίστης; Η πλειοψηφία των παραδοσιακών γενικών ιδεών, δεν ερμηνεύονται χωρίς να ληφθούν υπόψη όλες οι ειδικότητες πολιτισμικού χαρακτήρα, π.χ. ο όρος mana βλ. Boyer P, tradition sans transmission. L' acquisition des concepts traditionnels, στο CARDONA GIORGIO R. a cura di, La transmissione de sapere aspetti linguistici e anthropologici, Bagatto libri, Roma 1989
13. Enoncé, enonciation: Προτείνω η ερμηνεία των αντίστοιχων όρων να αναζητηθεί στους Μπαμπινιώτη Γ., Γενική Γλωσσολογία, Αθήνα 1980 και Τοκατλίδου Β., Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών, Οδυσσέας 1986
14. Αναφέρομαι πάλι στη C. Fabre και τις εργασίες της βλ. και σημ. αρ. 9
15. Για κριτήρια ποιότητας, (που τουλάχιστον σ' αυτό το σημείωμα σημειώνουμε ορισμένα) βλ. πάλι Fabre C, Aspects de la production du texte dans les brouillons d' écoliers dans etudes de Linguistique Appliquée n. 71, 1988, didier érudition, pp 51-62
16. REY-DEBOVE J, (1982), Pour une lecture de la rature, la génèse du texte: les modèles linguistiques, p 106 éd du CNRS
17. FREI. H, La grammaire des fautes, Slatkine, Genève -Paris, 1982

ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΒΙΒΛΙΑ

CARDONA GIORGIO R, a cura di, La transmissione del sapere aspetti linguistici e antropologici, Bagatto libri, Roma 1989

COSTE D., GALLISON R., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976

GALISSON R., D' hier á aujourd' hui, la didactique générale des langues étrangéres, CLÉ International, Paris, 1980

Έκο Ουμπέρτο, Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή, Μαλλιάρης 1985.

Θεωρία Σημειωτικής, Γνώση, 1988

FREI H, La grammaire des fautes, Slatkine, Genéve - Paris, 1982

Μπαμπινιώτης Γ., Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, 1980

REY- DEBOVE J., Pour une lecture de la rature, la génèse du texte: Les modéles linguistiques, C.N.R.S, 1982

Τσατλίδου Β., Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα, 1986

Β. ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

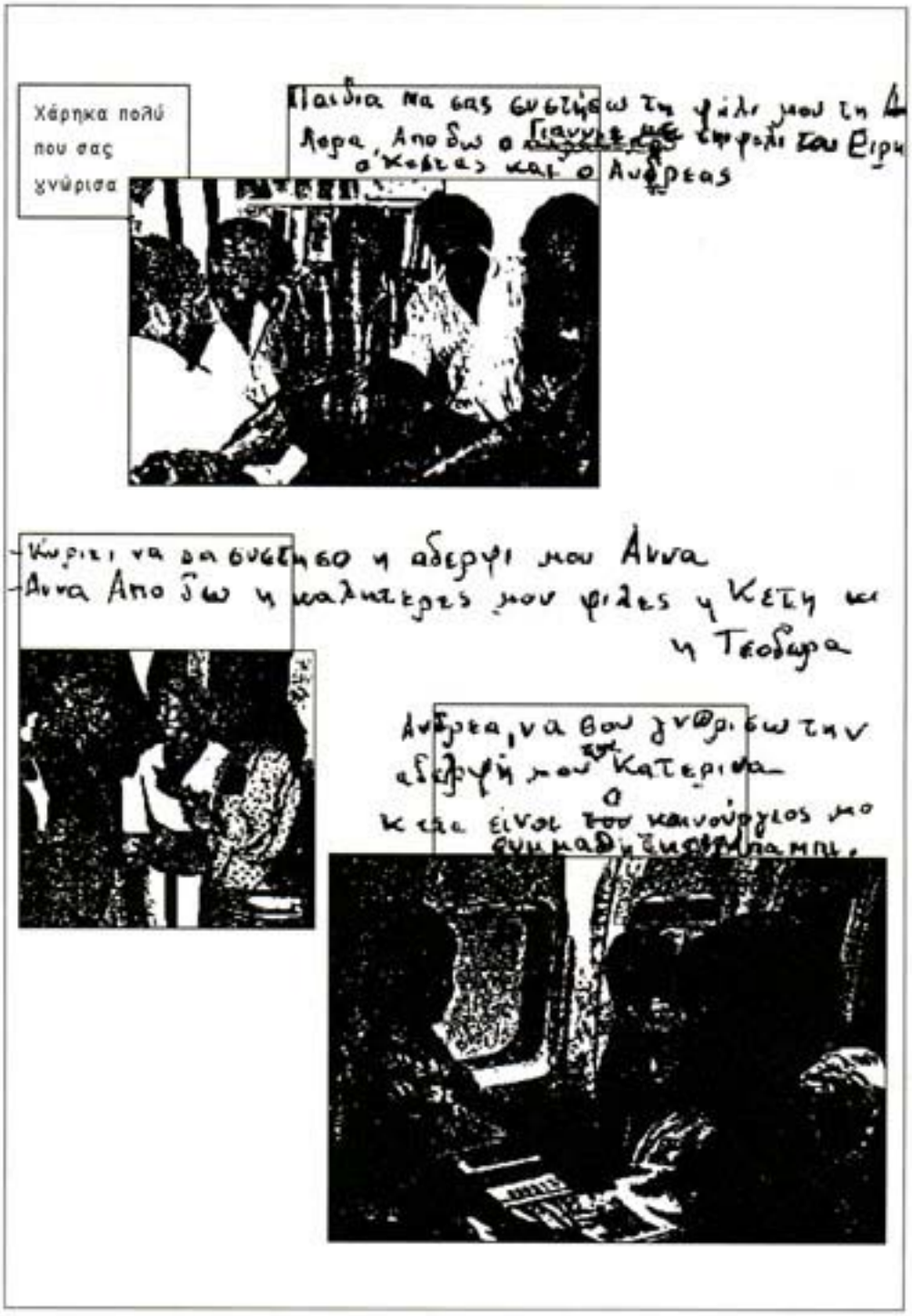
Etudes de Liguistique Appliquée, n. 71, juillet - septembre 1988, n. 72 octobre décembre 1988 n. 73, janvier - mars 1989, éditions Didier.

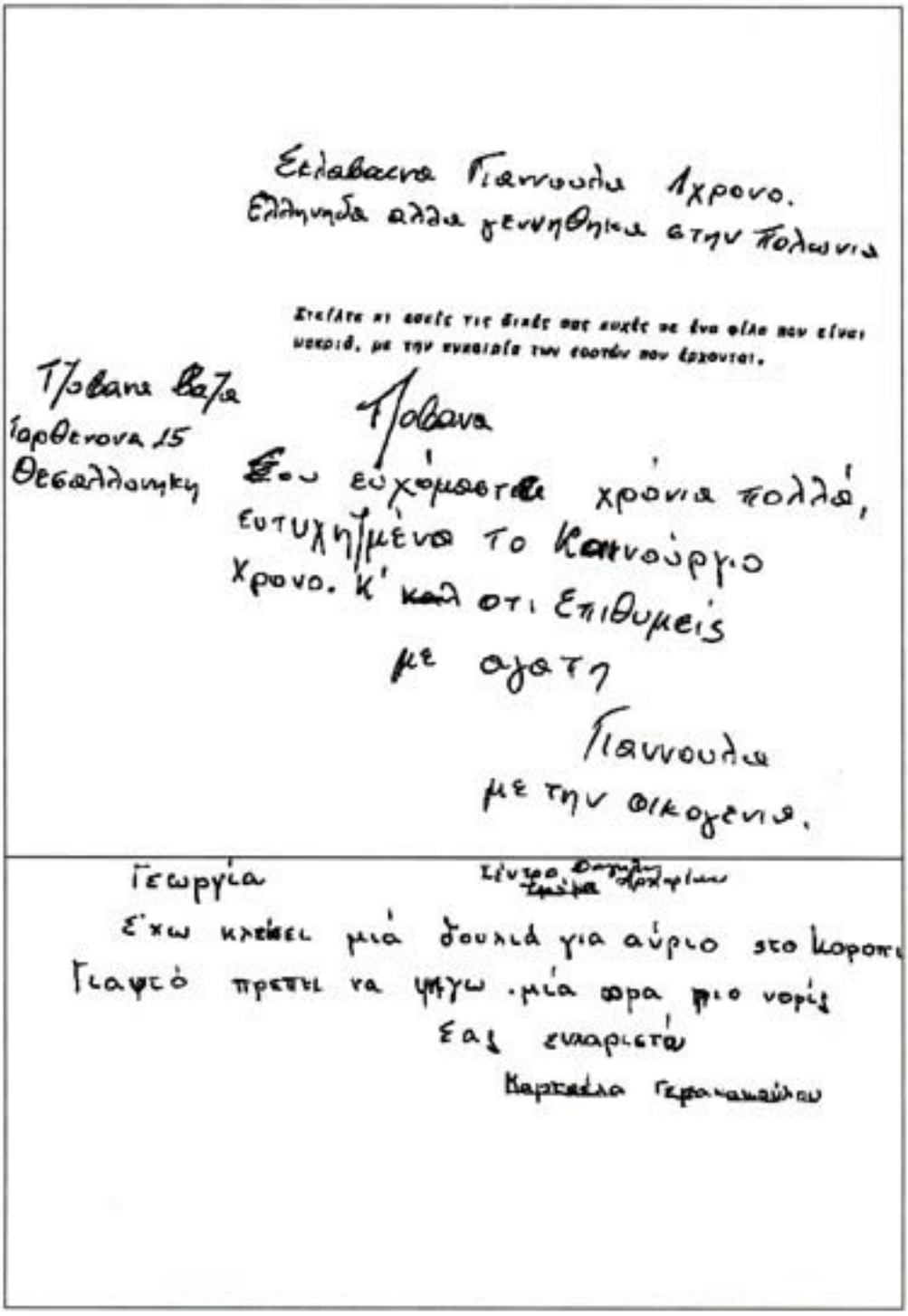
Langages, n 95, septembre 1989, éditions Larousse.

Monde de l'éducation, octobre 1989.

Revue française de pédagogie, n. 90, 1990,éditions de l' institut National de recherche pédagogique

C.M.P.P. n. 7, décembre 1988, Editions C.M.P.P, Paris, France


Χάρηκα πολύ που σας γνώρισα
Παιδια να σας συστήσω τη φίλη μου τη Δ
Λορα, Απο δω ο Γιαννης με τη φιλη του Ειρη
ο Κωστας και ο Ανδρεας
Κύριε να σα συστησω η αδερφη μου Άννα
Άννα Απο δω η καλυτερες μου φιλες η Κετη κι
η Τεοδωρα
Ανδρεα, να σου γνωρισω την
αδερφή μου Κατερινα
Ο
κ εδω είναι του καινούργιος μο



Ελλαβαινα Γιαννουλα Λχρονο.
Ελληνηδα αλλα γεννηθηκα στην Πολωνια

Στείλτε κι εσείς τις δικές σας ευχές σε ένα φίλο που είναι ασκριδ, με την ευκαιρία των εορτών που έρχονται.

Τ/ο Βανα Βα/α
Γαρθενονα 15
Θεσαλλονικη

Τ/ο Βανα

Σου εύχόμαστε χρόνια πολλά,
ευτυχη/μένα το Καινούργιο
Χρονο. Κ' ~~καλ~~ οτι Επιθυμείς
με αγατη

Γιαννουλα
με την οικογενια.

Γεωργία

Σέντρο Δαγκλη ~~Τρίμα~~ Αρχαρίων

Έχω κλείσει μιά δουλιά για αύριο στο Κοροπι
Γιαυτό πρεπει να ψηγω. μία ωρα ριο νορίς
Σας ευχαριστώ

Καρταέλα Γεραλακούλου

Τάσος Ανθουλιάς

Γραφή και ανάγνωση στην εποχή της Πληροφορικής

Θα ήθελα να θέσω ένα προκλητικό ερώτημα: *«Χρειαζόμαστε πραγματικά τη γραφή και την ανάγνωση;»*.
Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό πρέπει πρώτα να καθορίσουμε την έννοια της γραφής και της ανάγνωσης σε μια περίοδο κατά την οποία τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε για τη γραφή και την ανάγνωση αλλάζουν πολύ γρήγορα.
Αν ο ρόλος της γραφής είναι να προετοιμαστεί ένα μήνυμα που πρόκειται να μεταφερθεί σε άλλα άτομα (μακριά από τον παραγωγό του μηνύματος), τότε θα πρέπει να εξετάσουμε τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους αυτό το μήνυμα μπορεί να προετοιμαστεί.
Η επιλογή του εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή του μηνύματος εξαρτάται από τα ακόλουθα κριτήρια:

α) Την ευκολία χρήσης (φιλικότητα) του εργαλείου.
β) Την ποσότητα των πληροφοριών, την οποία μπορεί να μεταφέρει αυτό το μήνυμα που έχει κατασκευαστεί με το συγκεκριμένο εργαλείο.

Αν ένα εργαλείο μπορεί να παράγει, με έναν εύκολο τρόπο, ένα μήνυμα που μπορεί να μεταφέρει όλες τις πληροφορίες που θέλουμε, τότε θα διαλέξουμε αυτό το εργαλείο.
Ταυτόχρονα, βέβαια, με την αύξηση της απόδοσης των εργαλείων παραγωγής μηνυμάτων αυξάνεται και το σύνολο της μεταφερόμενης ποσότητας πληροφοριών.
Το παράδειγμα της προσωπικής αλληλογραφίας των ατόμων είναι χαρακτηριστικό. Το (συντριπτικά) μεγαλύτερο μέρος αυτής της αλληλογραφίας έχει αντικατασταθεί με προφορικά μηνύματα, τα οποία μεταφέρονται με τη βοήθεια του τηλεφώνου. Επιπλέον, σήμερα, το βίντεο έχει δώσει τη δυνατότητα να μεταφέρονται όχι μόνο προφορικά μηνύματα, αλλά και «ζωντανές» εικόνες.
Η επιλογή του τηλεφώνου (αντί του γραπτού κειμένου) οφείλεται, ακριβώς, στη δυνατότητα που προσφέρει για την ευκολότερη παραγωγή των μηνυμάτων, αλλά και τη μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών που μπορεί να μεταφέρει. Πληροφορίες που μεταδίδονται όχι μόνο με το «κείμενο», αλλά και με το ύφος και τα άλλα στοιχεία του προφορικού λόγου. Η ποσότητα των πληροφοριών αυξάνεται σημαντικά με τη χρήση του βίντεο.
Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τώρα νέα, πολύ ευέλικτα και εύκολα στη χρήση τους εργαλεία για την παραγωγή και μετάδοση μηνυμάτων. Οι επεξεργαστές κειμένου καταργούν το παραδοσιακό γράψιμο με το μολύβι.
Η γραφή με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου είναι πολύ διαφορετική και ως προς τις ψυχοκινητικές δεξιότητες που απαιτούνται (διαφορετική χρήση των χεριών και των δαχτύλων) και ως προς τον τρόπο οργάνωσης της

σκέψης για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου.
Η μεγάλη αλλαγή, όμως, φαίνεται πως θα συμβεί τα αμέσως επόμενα χρόνια. Η νέα γενιά των επεξεργαστών κειμένου καταργεί το πληκτρολόγιο. Το άτομο «υπαγορεύει» το κείμενο στον υπολογιστή (σε ένα μικρόφωνο) και το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου μετατρέπει τους ήχους σε γραπτό κείμενο.
Το αποτέλεσμα θα είναι να ελαχιστοποιηθεί η ανάγκη χρήσης όχι μόνο του μολυβιού, αλλά ακόμα και του πληκτρολόγιου στην παραγωγή του γραπτού λόγου.
Κατά συνέπεια, η ερώτηση *«Τι σημαίνει σήμερα η διδασκαλία της γραφής;»* δεν είναι μια ρητορική ερώτηση. Ίσως, θα ήταν καλύτερα να μιλούσαμε γενικότερα για τη διδασκαλία των τρόπων παραγωγής μηνυμάτων.

Η προσπάθεια για τον ορισμό της έννοιας του μηνύματος μας οδηγεί στον χώρο της ανάγνωσης. Η κατάσταση εδώ είναι πολύ διαφορετική.

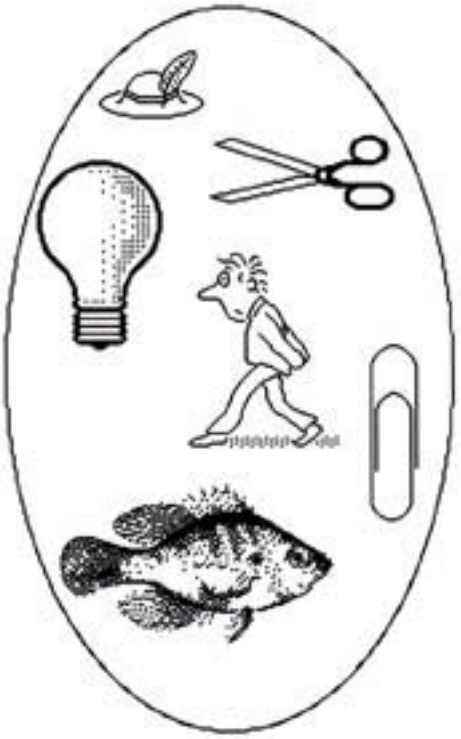
Η συνολική ποσότητα των έντυπων πληροφοριών αυξάνει με πολύ μεγάλη ταχύτητα. Έχει γίνει πολύ δύσκολο για κάποιον να εντοπίσει και να συλλέξει τις «χρήσιμες» πληροφορίες - χρήσιμες σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή και για κάποιους συγκεκριμένους λόγους.
Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η ανάγκη αυτή οδήγησε στην εφεύρεση τεχνικών για την ανάπτυξη μεγαλύτερης ταχύτητας στην ανάγνωση (κατακόρυφη ή διαγώνια ανάγνωση κλπ.). Σήμερα, όμως, και ο ταχύτερος αναγνώστης είναι αδύνατο να διαβάσει όλα τα έντυπα που παράγονται για κάποιο θέμα.
Επομένως, τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν να βρίσκουν όλες τις χρήσιμες πληροφορίες χωρίς να διαβάζουν ολόκληρα τα κείμενα.
Ταυτόχρονα, οι πληροφορίες γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες (για να περιγράψουν μια όλο και πιο πολύπλοκη πραγματικότητα). Δεν μπορούν να εκφραστούν από ένα απλό κείμενο. Η ανάγκη για τη χρήση διαφόρων συμβόλων, διαγραμμάτων, φωτογραφιών, σχεδίων και άλλων γραφικών σημάτων (πέρα από τα γράμματα του αλφαβήτου) μεγαλώνει συνεχώς.
Η δυναμική αναπαράσταση (εξομοίωση) μιας δυναμικής πραγματικότητας απαιτεί νέα εργαλεία.
Τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν αυτές τις αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούν όχι μόνο τα παραδοσιακά «γράμματα», αλλά και χιλιάδες σήματα που δημιουργούν ένα νέο είδος «κειμένου».
Το «κείμενο» αυτό είναι κάτι περισσότερο από τις προτάσεις, τα διαγράμματα ή τα άλλα σύμβολα που περιέχει: είναι ένα σύνολο μηνυμάτων που βγαίνει από το σύνολο (τη δομή) του εντύπου.
Ας πάρουμε, για παράδειγμα, το έντυπο που περιγράφει τη χρήση μιας συσκευής βίντεο. Το έντυπο αυτό δεν «διαβάζεται» με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή ως μια σειρά προτάσεων που περιέχουν διαδοχικές «εικονογραφημένες» έννοιες.
Η κατανόηση των μηνυμάτων που μεταφέρει το έντυπο (π.χ. πώς θα προγραμματίσουμε την εγγραφή μιας ταινίας) προέρχεται από μια σύνθετη διαδικασία αποκωδικοποίησης του συνόλου των πληροφοριών που περιέχονται σε μια από τις σελίδες του εντύπου.
Αυτές οι αλλαγές στη διαδικασία της ανάγνωσης απαιτούν ανάλογες αλλα-

γές και στον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης.

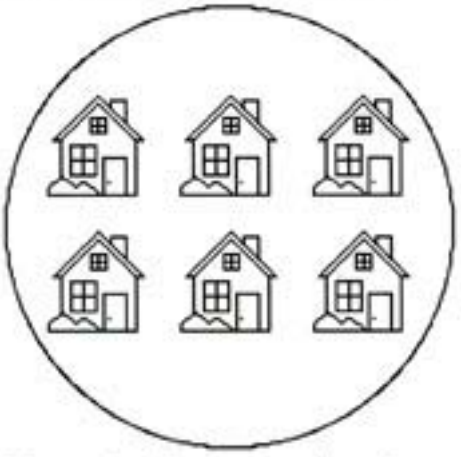
*

Για να γίνουν κατανοητές οι λειτουργίες που απαιτούνται για το νέο είδος ανάγνωσης (ανάγνωση ή αναγνώριση δομών) θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε μια αναλογία από τον χώρο των Μαθηματικών.
Η έννοια της αισθητοποίησης των αριθμών πολλές φορές ταυτίζεται με τη χρήση κάποιων αντικειμένων (π.χ. κουμπιά, βόλοι κλπ.), τα οποία το παιδί βλέπει, πιάνει και μετρά.
Η αισθητοποίηση, όμως, των αριθμών είναι κάτι πολύ πιο σημαντικό από τη δραστηριότητα αυτή των παιδιών. Είναι μια νοητική διαδικασία, στο στάδιο των συγκεκριμένων πράξεων, που οδηγεί στην αποτύπωση των αριθμών, ως δομών, στον εγκέφαλο του παιδιού.
Η έννοια της δομής του αριθμού περιλαμβάνει τη μορφή του αριθμού και τον τρόπο σχηματισμού του. Μορφή του αριθμού είναι η οπτική απεικόνισή του. Ένας φυσικός αριθμός (που είναι και το αντικείμενο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) απεικονίζεται ως ένα σύνολο αντικειμένων.

Για παράδειγμα, ο αριθμός 6 θα μπορούσε να παρασταθεί με τη μορφή του συνόλου του πρώτου σχήματος (πάνω δεξιά).
Αλλά αυτή η μορφή του αριθμού 6 δεν εκφράζει ταυτόχρονα και τον τρόπο σχηματισμού του, δηλαδή δεν εκφράζει τη δομή του αριθμού.
Με τη μορφή αυτή είναι αδύνατο να αισθητοποιηθεί ο αριθμός 6. Δηλαδή, είναι αδύνατο, στο παραπάνω σχήμα, να αναγνωρίσουμε τον αριθμό 6 με μια



απλή, στιγμιαία ματιά. *Χρειάζεται να μετρήσουμε τα αντικείμενα.*
Αντίθετα, στην παρακάτω εικόνα, η αναγνώριση του αριθμού 6 γίνεται αυτόματα (χωρίς σκέψη ή μέτρηση):



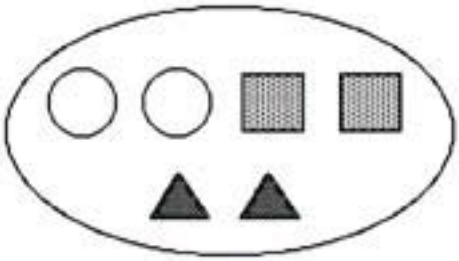
Η μορφή αυτή δεν απεικονίζει μόνο

τον αριθμό 6, αλλά και τις ιδιότητές του (τον τρόπο σχηματισμού του), δηλαδή εκφράζει τη δομή του. Το σχήμα δείχνει καθαρά πως:

$3 + 3 = 6$ ή $2 \times 3 = 6$ ή $6 : 2 = 3$

$2 + 2 + 2 = 6$ ή $3 \times 2 = 6$ ή $6 : 3 = 2$

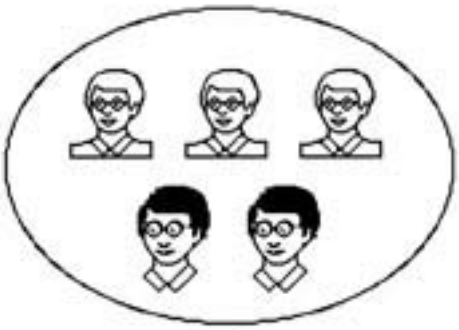
Και η παρακάτω μορφή απεικονίζει τον αριθμό 6 και είναι αρκετά αναγνωρίσιμη:

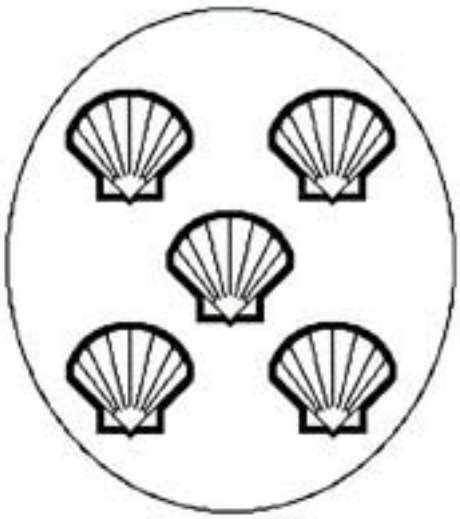


Δεν είναι, όμως, το ίδιο εύκολα αναγνωρίσιμη όσο η προηγούμενη μορφή, γιατί δεν εκφράζει μια βασική ιδιότητα του αριθμού 6: τον σχηματισμό του από τον διπλασιασμό του αριθμού 3.

Ένας αριθμός μπορεί να έχει περισσότερες από μία ισοδύναμες μορφές-δομές.
Π.χ. ο αριθμός 5 έχει δύο ισοδύναμες απεικονίσεις, γιατί είναι πρώτος αριθμός (άρα δεν έχει καμιά ιδιότητα σχηματισμού με βάση τον πολλαπλασιασμό) και δημιουργείται είτε από την πρόσθεση των αριθμών 3 και 2, είτε από την πρόσθεση των αριθμών 4 και 1, όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα (πάνω δεξιά).

Η χρήση συγκεκριμένων αντικειμένων για την απεικόνιση των αριθμών από το 1 ως το 9 (των μονάδων) είναι απόλυτα ικανοποιητική. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και για τους διψήφιους αριθμούς, γιατί ο τρόπος σχηματισμού τους είναι τελείως διαφορετικός.



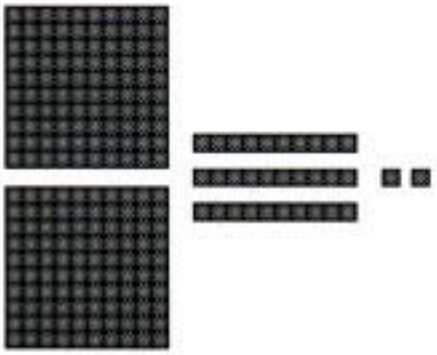


Εκείνο που ενδιαφέρει στην περίπτωση των διψήφιων αριθμών είναι να εκφραστεί η τάξη μεγέθους ενός αριθμού.

Για παράδειγμα, η διαφορά του αριθμού 37 από τον αριθμό 38 είναι περίπου αδύνατο να απεικονιστεί - στην πραγματικότητα είναι περίπου ασήμαντη σε σχέση με τους ίδιους τους αριθμούς (1/ 37= 0,027 ή 2,7%).
Εκείνο που έχει σημασία είναι πως οι αριθμοί αυτοί βρίσκονται στην τέταρτη δεκάδα (και μάλιστα στο δεύτερο μισό της, δηλαδή μεταξύ 35 και 40).
Αυτή η προσέγγιση είναι ικανοποιητική.
Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να απεικονί-

σουμε τον αριθμό 37 με τον ακόλουθο τρόπο:

Δηλαδή, τρεις δεκάδες και εφτά μονάδες.
Με ανάλογο τρόπο μπορούμε να απεικονίσουμε και τους τριψήφιους αριθμούς. Για παράδειγμα, ο αριθμός 232 είναι:



Η απεικόνιση των αριθμών με βάση τη δομή τους οδηγεί στην αισθητοποίηση των αριθμών, δηλαδή στην αποτύπωση των αριθμών, ως δομών, στον εγκέφαλο του παιδιού.
Αυτή η αισθητοποίηση οδηγεί ταυτόχρονα στην κατανόηση της έννοιας των αριθμών, στην κατανόηση των ιδιοτήτων τους και στον αυτοματισμό των πράξεων. Για παράδειγμα, η αισθητοποίηση του αριθμού 5, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οδηγεί στον αυτοματισμό των πράξεων:

$3 + 2 = 5 \quad 5 - 3 = 2 \quad 5 - 2 = 3$

$4 + 1 = 5 \quad 5 - 1 = 4 \quad 5 - 4 = 1$

καθώς και της αντιμεταθετικής ιδιότητας:

$3 + 2 = 2 + 3 \quad 4 + 1 = 1 + 4$

Η παραπάνω αναλογία από τα Μαθηματικά νομίζω πως δείχνει έναν δρόμο για την προσέγγιση μιας διαφορετικής ανάγνωσης που στηρίζεται στην αναγνώριση δομών, οι οποίες δεν σχηματίζονται αποκλειστικά από τον παραδοσιακό γραπτό λόγο (δηλαδή από γράμματα του αλφαβήτου).

Κάτω από αυτή την οπτική, η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων δεν είναι απλά και μόνο ένα θέμα αισθητικής, αλλά κάτι πολύ περισσότερο: Είναι η οργάνωση συνόλων που συνδυάζονται με το κείμενο για να δημιουργήσουν δομές που μεταφέρουν πληροφορίες.

Στόχος της διδασκαλίας της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι η αναγνώριση και κατανόηση αυτών των δομών.

Ίσως, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει, λοιπόν, να αρχίζει με την προσπάθεια αποκωδικοποίησης του μηνύματος που μεταφέρει μια ολόκληρη σελίδα, η οποία συνδυάζει κάποιο (πολύ μικρό) κείμενο με απλές εικόνες, σχέδια ή άλλες γραφικές αναπαραστάσεις.

Αυτή η υπόθεση για έρευνα αποτελεί, ουσιαστικά, μια επέκταση της ιδέας του Decroly, ο οποίος στηρίχθηκε στο «συνολικό μήνυμα» που μεταφέρει μια πρόταση.

Μετά από όσα αναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε, λοιπόν, να τροποποιήσουμε το αρχικό, προκλητικό ερώτημά μας με τον ακόλουθο τρόπο:

«Τι *είδους* γραφή και ανάγνωση χρειάζεται να διδάξουμε στα παιδιά;».

Mette Mortensen

Ο επεξεργαστής κειμένου ως νέο εργαλείο στη διαδικασία της γραφής

Άν δούμε τον επεξεργαστή κειμένου ως ένα εργαλείο, μέσα στην τάξη, που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές στο γράψιμο, οι περισσότερες έρευνες έχουν συγκεντρωθεί, για παράδειγμα, στην ορθογραφία. Οι μαθητές σε αυτές τις έρευνες φαίνεται να γνωρίζουν τη γλώσσα πιό σωστά - φυσικά, επειδή είναι εύκολη η διόρθωση των λέξεων/ προτάσεων κλπ. με τον επεξεργαστή κειμένου. Σε αυτές τις έρευνες το ενδιαφέρον έχει στραφεί στη γραπτή γλώσσα ως ένα νέο είδος γλώσσας προς εκμάθηση.
Αλλά η γραπτή γλώσσα δεν είναι μόνο μια νέα γλώσσα με τους δικούς της κανόνες, είναι επίσης ένα νέο εργαλείο που εξηγεί την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, ένα εργαλείο που πρέπει να κατανοηθεί και να χρησιμοποιηθεί.
Εδώ - όπου η γραπτή γλώσσα χρησιμοποιείται σε μια διαδικασία αντίληψης, και η μορφή δεν είναι εκείνη που παίζει τον πρωταρχικό ρόλο, αλλά οι δυνατότητες της γλώσσας να δημιουργεί και να προσδιορίζει νέες ιδέες - είναι ενδιαφέρον να δει κανείς ποιά θα είναι τα αποτελέσματα άν χρησιμοποιηθεί ο επεξεργαστής κειμένου.

Η νέα κατάσταση στη γραφή

Η διαδικασία της γραφής όταν χρησιμοποιείται ο επεξεργαστής κειμένου έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:
- Όλοι στην ομάδα μπορούν να δουν τι γράφεται, έτσι είναι δυνατό να συζητηθεί το περιεχόμενο και η διαμόρφωσή του οποιαδήποτε στιγμή κατά την πορεία του γραψίματος.
- Ό,τι γράφεται μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να αλλάξει, είναι γραμμένο σχεδόν χωρίς κανόνες και περίπου τόσο αυθόρμητα όσο και ο προφορικός λόγος.

Η νέα γλώσσα: Η «ρευστή» γραπτή γλώσσα

Τι είναι αυτό που διακρίνει τη γραπτή γλώσσα από την προφορική;
Και ποιά είναι η σχέση της "ρευστής" γλώσσας του επεξεργαστή κειμένου με αυτές τις δυο μορφές γλώσσας;

Η **γραπτή γλώσσα** χρησιμοποιεί παραδοσιακά μέσα έκφρασης ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο κάθε άτομο, είναι τελική, επιτρέπει τη χρήση πολύπλοκης σύνταξης, τείνει να είναι αντικειμενική, απόλυτη, να αποτελεί το συστατικό τμήμα μιας ιδιαίτερης ταυτότητας.

Η **προφορική γλώσσα** εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται (χώρο, χρόνο, έκφραση προσώπου, χειρονομίες κλπ.), μπορεί να προσαρμοστεί στο κάθε άτομο (στον ακροατή), επιτρέπει επανάληψη, απαιτεί μια σχετικά απλή σύνταξη, τείνει να είναι υποκειμενική, να μην έχει φόρμα και να είναι αυθόρμητη, αποτελεί λιγότερο

ένα συστατικό τμήμα μιας ιδιαίτερης ταυτότητας αφού οι προσαρμογές είναι δυνατές.

Η **«ρευστή» γραπτή γλώσσα** του επεξεργαστή κειμένου φαίνεται να μοιάζει περισσότερο με την προφορική από την γραπτή γλώσσα εξαιτίας διάφορων χαρακτηριστικών όπως: προσαρμοστικότητα, δυνατότητα αναθεωρήσεων, αυθορμητισμού, έλλειψη φόρμας κλπ. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε στα χέρια μας ένα νέο είδος γλώσσας που, αντίθετα με τη συνηθισμένη γραπτή γλώσσα (πάνω στο χαρτί), είναι απελευθερωμένη, σε ποικίλα επίπεδα, από τις μέχρι τώρα δεσμεύσεις του γραπτού λόγου.

Συλλογική γραφή και επεξεργαστής κειμένου

Τώρα που έχουμε μια νέα «ρευστή» γλώσσα, τί συμβαίνει όταν οι μαθητές τη χρησιμοποιούν συνεργαζόμενοι (ομαδικά);
Όταν οι μαθητές εργάζονται με τον επεξεργαστή κειμένου, μαθαίνουν πολύ γρήγορα να χρησιμοποιούν τη «ρευστή» γλώσσα. Δοκιμάζουν μια μορφή, έπειτα μια άλλη, και η ομάδα συζητά κάθε μορφή μέχρις ότου ολόκληρη η ομάδα να δεχτεί τη μορφή ως σωστή - όχι εξωτερικά (λαμβάνεται και αυτό, βέβαια, υπόψη), αλλά, το σημαντικότερο, σύμφωνα με τις ιδέες και τα προβλήματα που η ομάδα έχει συζητήσει. Είναι φανερό ότι οι ομάδες χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο για να αποσαφηνίσουν τις σκέψεις τους και δίνουν πολύ σημασία σ' αυτή τη διαδικασία. Φαίνεται να είναι μια παιδαγωγική κατάσταση ανάλογη με εκείνες που περιγράφονται από τον Freinet και, ίσως, από τον Rudolf Steiner.

Οι **θετικές πλευρές** από τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου στο συλλογικό γράψιμο είναι:

- Δίνονται πολλές ευκαιρίες στον δάσκαλο για να πάρει μέρος στη διαδικασία, όχι με τον ρόλο του κριτή, αλλά του εκπαιδευτή με τον οποίο είναι δυνατό να συζητηθεί ό,τι έχει γραφεί. (Παίρνει μέρος στη διαδικασία μαζί με τους μαθητές).
- Μεγάλη προθυμία για αλλαγή και αναθεώρηση του κειμένου.
- Προθυμία να συζητηθεί το περιεχόμενο και η μορφή, καθώς οι αλλαγές είναι δυνατές οποιαδήποτε στιγμή.
- Το γράψιμο γίνεται μια ανοιχτή διαδικασία, όπου όλα αυτά που εμφανίζονται στην οθόνη είναι προτάσεις για την τελική γραφή - και αυτό επιτρέπει μια καλύτερη διαδικασία εκμάθησης.

Τα **μειονεκτήματα** της χρήσης του επεξεργαστή κειμένου είναι:

- το γράψιμο στην οθόνη κυριαρχεί στη δημιουργική διαδικασία του σχηματισμού (λείπει η έκφραση του προσώπου, χειρονομίες κλπ.).
- Η συζήτηση έχει την τάση να περιορίζεται στην καθαρά προφορική έκφραση.
- Είναι δύσκολο να εκφράσεις τα συναισθήματά σου, πατώντας πλήκτρα σ' ένα πληκτρολόγιο. (Είναι πιθανό πως αυτό ισχύει μόνο για τους ενήλικες που έχουν συνηθίσει ήδη να γράφουν με το μολύβι).

Υπάρχουν επίσης μειονεκτήματα αν δούμε τον αόρατο καταναγκασμό που ασκεί ο υπολογιστής. Αν δουλεύεις με τον επεξεργαστή κειμένου:

- Είναι ανάγκη να κάθεσαι ακίνητος - δύσκολο, κυρίως για αγόρια.

- Ό,τι γράφεις είναι στην οθόνη και καθένας μπορεί να το δει - πρόβλημα για κάποιον που δεν γράφει καλά.

Οι ρόλοι των φύλων

Ένα άλλο ερώτημα είναι πώς θα οργανωθεί η τάξη σε ομάδες. Και εδώ είναι σημαντικό να δούμε πώς τα δύο φύλα εργάζονται με διαφορετικούς τρόπους στην περίπτωση που η ομάδα έχει ένα εργαλείο το οποίο προσφέρει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα σε μια ομαδική διαδικασία γραφής.
Τί συμβαίνει σε ομάδες αγοριών και ομάδες κοριτσιών όταν χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου;
Τα αγόρια έχουν την τάση να μαγεύονται από τον υπολογιστή, παίζουν και δεν χρησιμοποιούν πραγματικά το κείμενο που έχουν μπροστά τους, γιατί ο ένας στην ομάδα γράφει, ενώ οι άλλοι κάνουν άλλα πράγματα. Είναι δύσκολο να συνεννοηθούν, υπάρχει ο ανταγωνισμός για το ποιός θα είναι ο νικητής.
Τα κορίτσια είναι πολύ καλά στη συνεργασία. Έχουν την τάση να προσέχουν πολύ η μια την άλλη κι έτσι αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει ο επεξεργαστής κειμένου. Πολύ συχνά, όταν κάθονται με τα μολύβια στα χέρια, περνούν αρκετό χρόνο κάνοντας διορθώσεις στο γραπτό. Τώρα έχουν αρκετό χρόνο για το περιεχόμενο. Και επειδή συζητούν τη μορφή σε σχέση με το περιεχόμενο, οι εργασίες των κοριτσιών (σε περιεχόμενο και μορφή) βγαίνουν οι καλύτερες.

Νέα προγράμματα

Τελικά είναι απαραίτητο να συζητηθούν οι προοπτικές δημιουργίας πιο σύνθετων προγραμμάτων για εκμάθηση και χρήση του γραπτού λόγου. Εδώ υπάρχουν πολλές παιδαγωγικές απόψεις που πρέπει να συζητηθούν, ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των προγραμμάτων. Για παράδειγμα: Πώς μπορεί ο δάσκαλος να ενισχύσει τη διαδικασία; Αυτό το ερώτημα έχει συζητηθεί απο πολλούς, και έχουν γίνει αρκετά προγράμματα προς αυτή την κατεύθυνση. Αλλά ποιά είναι η καλύτερη λύση είναι ακόμα ένα ανοιχτό ερώτημα.

Συμπέρασμα

Η χρήση του επεξεργαστή κειμένου καταλήγει σε μια νέα και σύνθετη διδακτική, στην οποία εμφανίζονται και θετικές και προβληματικές όψεις.
Αυτό οδηγεί σε μια ακόμα μεγαλύτερη ανάγκη κατανόησης αυτής της νέας κατάστασης και των δυνατοτήτων που μας προσφέρει ο επεξεργαστής κειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Steen Folke Larsen: Kognitionens ligikker (The logics of Cognition). Psyke og Logos nr. 5. publ. by Dansk psykologisk forlag. 1984.

Jesper Hermann, Frans Gregersen: Gennem sproget (Through language) publ. by Gyldendal, 1978.

Ulf Teleman (ed): Tal og tanke (Speech and Thought) publ. by Liber Forlag, Lund 1983

Mette Mortensen: Skriftlig fremstilling i en integreret, delvis projektorienteret undervisning (Written language in an interdisciplinary, partly projectoriented teaching process) Forsogsrapport (Report on educational innovation) no 11, Herlev Statsskole 1979.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ
UNIVERSITY OF THE AEGEAN - DEPARTMENT OF EDUCATION
Οδός Δημοκρατίας, 851 00 Ρόδος - Democratias str. 851 00 Rhodes
ΕΛΛΑΔΑ - GREECE

*

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ - INTERNATIONAL WORKSHOP

Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση

(Συζήτηση των προβλημάτων διδασκαλίας Ανάγνωσης και Γραφής)

First steps in Writing and Reading

(A discussion on the problem of teaching Reading and Writing)

*

Οργανωτική Επιτροπή - Orginizing Commitee
Tassos Anthoulias (University of the Aegean)
Gela Varnava-Skoura (University of Athens)
Demitris Vergidis (University of Thessalia)

Επιστημονική Επιτροπή - Scientific Commitee
Jacques Fijalkow (Université de Toulouse - Le Mirail)
Gela Varnava-Skoura (Université d' Athènes)
Vasso Tokatlidou (Université de Thessalonique)
Dimitris Vergidhis (Université de Thessalie)
Tassos Anthoulias (Université d' Égee)

*

Διάρκεια - Duration
27 - 30 Σεπτεμβρίου
Ρόδος

ISBN 960 - 7019 - 36 - 9