

hik hasi

euskal
heziketarako
aldizkaria

10

Irakurketa
idazketa

konstruk
tibismoaren

ikuspegitik

monografikoa

1996ko UZTAILA

IBAIZABAL

HAUR HEZKUNTZA



	Ikaslearen fitxaliburua	Irakaslearen liburua	Karpeta	Hormirudiak	Abestien kasetak
<i>Mizintxu</i>	<i>I, II, III</i>	<i>Gida</i>	<i>Ipuinak,</i>	<i>Hormirudiak</i>	<i>Kasetak</i>
<i>Sagu eta Magu</i>	<i>I, II, III</i>	<i>Gida</i>	<i>Olerkiak</i>	<i>Hormirudiak</i>	<i>Kasetak</i>
<i>Lea Balea</i>	<i>I, II, III</i>	<i>Gida</i>	<i>eta Kantak</i>	<i>Hormirudiak</i>	<i>Kasetak</i>

TUTTI DA CAPO: Musika lantzeko metodoa (fitxak, kasetak, gida...)

Argitaratzailea:

XANGORIN

Zirkuito Ibilbidea,
2. Pabilioia. 20.160
LASARTE-ORIA
GIPUZKOA.

Tel: 943/ 37.15.45

Fax: 943/ 36.10.48

Lege Gordailua: SS-1001/95

ISSN: 1135-4690

Koordinatzailea:

Jose Mari Auzmendi

Erredakzio batzordea:

Itsaso Alkorta,

Mari Karmen Irastorza,

Maite Saenz, Fito Rodriguez,

Kristina Mardaraz,

Xabier Sarasua, Itziar Goñi,

Joxi Oiarbide,

Ane Miren Miralles,

Arantxa Urbe, Juanjo Otaño

eta Mari Karmen Ugarte.

Aholkulariak:

J. A. Zubeldia,

Manuel Arregi,

Marian Bilbatua,

Xabier Isasi, Irene Lopez,

Izaskun Madariaga,

Kepa Perez Urraza,

Begoña Bilbao,

Lore Erriondo,

Jaione Apalategi eta

Pruden Sudupe.

Diseinua:

Zart

Maketazioa, fotomekanika:

Xangorin eta ANtza

Inprimategia:

AN^tZA S.A.L.

Azaleko argazkia:

Ikor Kotx

*Hezkuntza, Unibertsitate eta
Ikerketa Sailak onetsia (1996-7-1)*

Kopurua: 3.500 ale

5 editoriala

6 gaia

IRAKURKETA-IDAIZKETA

Konstruktibismoaren ikuspegitik

6 Irakurketa esanguratsua
Lontxo Oihartzabal

34 Irakurketa eta idazketaren hastapenak
Mariam Bilbatua

40 Testua Haur Hezkuntzan
Imanol Aginagalde

44 LHko bigarren eta hirugarren zikloan
Matilde Sainz.

53 Sekuentzia didaktikoa
Lurdes Etxeberria

59 Haurra abiaburu (Langile ikastola)
Mari karmen Irastorza eta Ione Errazkin

61 Tolosaldeko Eskola Txikiak
Ixiar Irulegi eta Ane Miren Aizpurua

64 Bilboko Lauro Ikastola
Pedro Argauza

68 Malerreka eta Bortzirietako Eskola Txikiak
Julia Telletxea, Ander Domblas eta Marta Mariezkurrena

74 Portugaleteko M. Zubeldia ikastetxea
Cesar Blanco

hik hasik ez ditu bere gain hartzen
laguntzaileek jaurtikitako iritziak ezta
bat etorri ere derrigorki haiekin.

Argitaratzailea bere eriziko laguntzaile:



kutxa fundazioa

fundación kutxa

gipuzkoaz abiatatutako kulturaren
gizarte-erakundea

DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZA

ELKAR GIE

LEHEN ZIKLOA: OSTADAR PROIEKTUA

13-14 urte

OSTADAR	Euskara eta Literatura	Matematika	Gizarte Zientziak	Natur Zientziak	Musika	Teknologia	Gidaliburuak
1. MAILA	<ul style="list-style-type: none">• Euskara eta Literatura 1• Lan-koadar. 1-2-3• Informazio liburua• Eskola Gramatika (otapakoak)	<ul style="list-style-type: none">• Matemat. 1• Lan-koadar. 1-2-3• Informazio liburua	<ul style="list-style-type: none">• Gizarte Zientziak 1	<ul style="list-style-type: none">• Natur Zientziak 1	<ul style="list-style-type: none">• Musika 1	<ul style="list-style-type: none">• Teknologia 1	<ul style="list-style-type: none">• Orokorra• Euskara eta Literatura• Matematika• Gizarte Zientziak• Natur Zientziak
2. MAILA	<ul style="list-style-type: none">• Euskara eta literatura 2• Lan-koadar. 4-5-6• Informazio liburua• Eskola Gramatika	<ul style="list-style-type: none">• Matemat. 2• Lan-koadar. 4-5-6• Informazio liburua	<ul style="list-style-type: none">• Gizarte Zientziak 2	<ul style="list-style-type: none">• Natur Zientziak 2	<ul style="list-style-type: none">• Musika 2	<ul style="list-style-type: none">• Teknologia 2	<ul style="list-style-type: none">• Musika• Teknologia• Lengua Castellana

e d i t o

r i a l a

Eta hamar!
Gurpilak osatu du
bere lehen bira.
Aleak hamar eta
ahaleginak hamaika.

Hilabetez hilabete puntualki, Euskal Herri osoan zehar euskal heziketa arloan han-hemenka sortuz joan diren albisteen berri emanez. Erriberatik Iparraldera eta Erronkarribarretik Araba eta Bizkaiko mugetara herri honek bere nortasun eta izaerari erantzungo dion heziketa eredu osatzeko egin dituen ahaleginak jasoz eta orrialde hauetan isladatuz.

Hamaika amets, ilusioak zenbaezinak. Gure ibilbidean egindako milaka kilometroetan herri zahar honen etorkizuna eta geroa uztartuz doan ikasgeletan aurkitu ditugun begirada irrikor eta alaitasun xamurrak lanaren zama ahantzarazi digu.

HIK HASIk, euskal heziketarako aldizkariak, gainditu du bere lehen ikasturtea. Helburuak bete dira: aldizkariak, topaketak... Prest dago heldu den ikasturtearen erronkari ere aurre egiteko.

Asmoak eta indarrak, soberan. Hamaika ate ehun aldiz jo arren erantzunik ez. Etxera begira geunden gure lanaren ezagutza jasotzeko eta azkenean hau ere kanpotik, Strassburgo aldetik, etorri zaigu. Europan saria eta hemen laguntzarik ez.

Euskaldunok zoritxarrez, eta zer esanik ez Kultura munduan gabiltzanok, ondotox dakigu hau guztia zer den eta zer esan nahi duen. Euskara eta Euskal Kultura munduan mugitzen garen hainbat kideekin batera, gure lana eta zuek guregan ipini duzuen konfidantza izan da gure sostengu bakarra. Ekaitza ondolik omen dator barealdia eta eguzkiak argitu dezala behingoz Euskal Kulturaren eta euskararen zerua, horra hor gure nahia.

Guretzat ere opor garaia da. Oztopoak oztopo gu aurrera goaz eta ondo betefako lanak ematen duen atseginez hamarreko honekin betetzen dugu aurtengo lana. Indarberitu eta iraila arte.

Ondo izan!

*Begitarte
zohardia
beharko
Euskal
Hezkuntza
Sistema
sortzeko*



hik hasi elkarrekin **topaketak**



Miramar Jauregia 96ko maiatza



Irakurtze esanguratsua

Irakurtzen eta idazten
irakasterakoan kontuan hartu
beharreko hainbat aldagai



Lontxo OIHARTZABAL

(IZURUN Fundazioa.
EHUko Didaktika eta Eskola-
antolakuntza Saileko irakaslea.)



Azterketalan hau irakurketa (idazketa)-ren ikaste prozesuaz denez, irakurtzea-idazteak zer esan nahi duen, irakurtzea-idaztea zer den zehaztetik, definitzetik hasi beharko. Eta beharra, dirudienez, nabarmena da, gai hau pedagogiaren ikuspuntuetatik aztertu duen hainbat autorek dioena kontuan hartzen badugu behintzat.

1. Definizio baten bila.



Gumbelek (1989) honela formulatzen du behar hau:

“Irakasleak garbi eduki beharko luke irakurtze-idazteak haurri zer eskatzen dion eginkizun horietan hasten denean. Irakurtzea: zer da hori? Ezin utziko du galdera hau erantzunik eman gabe irakurlegai berriekin lanean hasten denean”.

Azter dezagun egoera, ordea, gertuagotik.

A. Inizanek (1976, 54-55) “Irakurtzen noiz erakutsi?” izeneko bere liburu ezagun eta ia klasikoan honako hau kontatzen digu: irakurketa-froga bat prestatzen hasi zenean -gerora eskoletan hain erabilia izan den froga bera- haurrei irakurtzen erakusten jardun ohi zuten irakasleengana jo zuela “zer da irakurtzen jakitea?” galdetuz. Galdetutako irakasleek eman zizkieten erantzunak laburbildu nahi izan zituenean ezinezkoa gertatu omen zitzaion, elkarrengandik hain bereziak omen ziren -eta erantzun guztiak.

Oraintsuago, eta gugandik gertuago, arazo berdinarekin egin zuen topo **Molina García** (1981, 76) irakasleak bere tesi-ikerketan-lana bideratzen hasi zenean. Eskolaurreko hamar irakaslerengana jo omen zuen “irakurtzen jakiteak” suposatzen duena zehaztu ziezaioten. “Emitza ezin izan zitekeen okerragoa”, dio. Irakasle batzuek ezaugarri bat azpimarratzen bazuten, besteak aipatu ere ez omen zuten egiten hori. Ia ezertan ez zetozen bat irakasle haiek.

Era honetako aitorten ugari aurki daiteke arazoa aztertu duten ikerlarien artean. Gera gaitezen hemen bi aipamen horiekin.

Egoera baikorrago begiratu, ikus dezagun zer dioten autore ezberdinek gai honetaz, ondorioz gure ikuspegia zehaztutago gera dadin.

Definizio-saio batzuk bilduko ditugu lehenik hemen:

Mialaretek (1972, 14-15) honela dio:

“Deszifratzen dena ulertzea da irakurtzea, lerrokadetan banatzen diren marrak txiki batzuk pentsakizunetan, ideietan, emozioetan eta sentipenetan itzultzea, alegia”.

Beste hau **Bloomfield** (128, 129) hizkuntzalari ezagunarena da:

“Komentzionalki fonemen orde idatzitako zeinuak ikusten direnean ohituraz dagokion hizkuntzako hotsak sortzeko gai izan behar da idazketa alfabetikoa irakurri nahi bada”.

Eta aurreraxeago ideia bera birformulatzen du:

“Alfabetoko letrak zeinu batzuk dira, eta hauek gure hizkuntzako hotsak sortzera garamatzate”.

Gagnerenetik (1969, 165) jasotzen dugu beste hau:

“Hizkuntz hotsak sortzea: idatziriko hizkiei dagozkien hotsak, alegia.”

Kainzek (1956, 162), berriz:

“Idatzirik jarritako hizkuntz zeinuetatik esanahia zentzuz jasotzea da irakurtzea, eta ondorioz, zeinu idatziei buruz lortutako ezagutzetan oinarrituz grafikoki adierazitako ideia-multzotik esanahia jasotzeko jarduera.”

Steiger-Ralphek (1976, 15) beste era honetan ematen digu bere iritzia:

“Idatzitako edo inprimitutako zeinuen berrezagupena suposatzen du irakurtzeak; berrezagupen horren bidez lehendikako esperientziatik datorren esanahi-osaketarako eragina jasotzen da, eta era berean irakurleak aurrez bere dituen kontzeptuez baliaturik esanahi berriak moldatzen ditu. Horrela gauzatutako esanahiak, irakurlearen asmoekin adostasunean, prozesu mentaletan antolatzen dira.”

Molina García (1981, 27) irakasleak, lehenago aipatutako bere doktoradutzarako tesian honela laburbiltzen du idazte-irakurtzearen arteko lotura:

“Aurrez ahoskatutako zeinu batzuen erregistro modu bat baino ez da idatziz ezarritako informazioa. Berrito hots bihurtu behar den zeinu bat baino ez da idatzitakoa, horixe frogatzen digu, behintzat, idazketaren jatorriak: idazketa izan baitzen hasiera haieran grabazio-bide bakarra: zibilizazioaren historia guztian giza adimenak burutu zuen hotsaren lehenengo jacobidea izan zen.”

Irakurketa, ondorioz, idatzitako zeinutik dagokion hots-zeinura itzultzea eta bide horretatik hots-zeinupean bildurik dagoen mezua jasotzea litzateke autore honentzat.

Honelatsu joan gintezke beste aztertzaileen iritzia biltzen.

Ikus daitekeenez, ikerlarien artean ere ez dago adostasunik irakurketa zer den zehazteko orduan. Nola egongo da, bada, iritzi bateraturik praktikak zamapeturik dauzkan irakasle- en artean? Ezin harrituko gara horretaz.

Autore batzuek, aurreko aipamenetan argi dagoenez, zeinu idatzitik zuzenean mezua jasotzera pasatzen garela diote, hizketa-ahoskatzearen inolako bitartekotasunik gabe.

Beste batzuek, alderantziz, honako beste bide hau proposatzen dute irakurketa zehazterakoan: zeinu idatzietatik dagozkien hots-zeinuetara irango ginatke, eta zeinu hauen bitartekotasunez mezura iritsiko

Badira mezua-jasotze hau irakurketaren osagai garrantzizkotzat jotzen ez dutenak ere, hau da: zeinu idatzietatik hots-zeinuetara iritsi behar dela diotenak alegia, eta hortxe geratzen direnak.

Mialareten (1972, 1. kapitulu) ustez irakurtzearen jardueran gutxienez honako hiru maila hauek bereizi beharko lirake arazo hau gainditzeko:

1. Idatziz ezarririk dauden zeinuak deszifratzeko gaitasuna: zeinu horiei dagozkien hizkuntz hotsak aurkitu behar ditu irakurleak.

2. Zeinu idatzietatik hizkuntz hotsetara iritsi ondoren, hor gorderik dagoen mezua jaso behar da: pentsakizunak, ideiak, sentipenak, emozioak. Hau da, idazlearekin komunikatzeko bide bat gertatuko litzaioke irakurtzea irakurleari.

3. Mezu horren balioaz jabetzea: zein garrantzi duen, zer-

tarako balio liezaiokeen e.a. jabetu beharko luke irakurleak; Piageten moduz adierazteko, mezua "asimilatu" beharra dago irakurtzeak inolako zentzurik izango badu.

Mialaretek lehen mailan izendatzen duen erako irakurlea testu idatzia deszifratzera mugatuko litzateke.

Bigarren mailakoak mezua jasotzen badu ere, horrek ez du esan nahi mezua kritikoki asimilatzeko gauza denik.

Hori hirugarren mailako irakurleak egingo luke. Honi irakurle osoaren edo onaren izena eman ohi zaio irakaskuntzan, **Mc Ginitiek eta Kimmelek** (1982) erabiltzen duten terminologiaz baliatuz.

Irakurketaren lehen maila horrek irakurleari zer eskatzen dion aztertzen hasiz gero, honako eginkizun hauek aurkituko ditugu **Bethlehem** (1984, 14-20) iritziei jarraiki:

- "Hitz-multzoen, hitz bakarren, silaba-multzoen, silaba bakarren eta bestelako ortografi zeinuen pertzepzio optikoa- ren prozesuak".

Beste hitzetan adierazita: hor adierazi diren zeinu grafiko horiek guztiak, taldeka eta banaka, antzeman behar direla eta berrezagutu.

- Berrezagututako zeinu grafiko horiek pertzepzio akustiko barneratu bat moldarazi behar diote irakurleari. **Bethlehe mentzat** (1984, 27) oraindik argitu gabe dago, pertzepzio akustiko barneratu horiek fonemen, edo silaben edo hitz osoen edo hitz-multzo baten berrezagupena duten oinarri:

"Seguruenik berrezagupen-modu horiek guztiak gerta ohi dira irakurlearengan irakurtzerakoan".

Batzuetan modu batekoa, bestean bestelakoa, irakurri behar den testuaren berezitasunek eta irakurlearen aurrezagutzek baldintza ezberdinak eskaintzen baitizkiote irakurleari.

Horrela bideratutako berrezagupen akustiko barneratuak hizkuntz egiturak berrezagutzera darama irakurlea, honek hizkuntza hori aurrez ezaguna badu.

- Horren guztiaren ondorioz, irakurlearengan hizkuntz innerbazio bat jartzen da mar txan eta irakurleak dagozkion hizkuntz artikulapenak bideratzen ditu askotan, barneratutako hizkuntzaren mailan gertatzen badira ere artikulapen horiek.

Prozesua horrela ikusirik, oso mekanizista eta asoziazionista dela esan behar. Badirudi pertzepzioan irakurlearen ezagutzak -irakurgaiari buruzko aurrezagutzek eta irakurtze-bitartean hipotesiak egiteko duen gaitasun eta joerak- ez duela hor eraginik. Ikuspegi honi **Goodmanek** eta bere ikerkideek (1976, 1982) frogatu dutena kontrajarri behar zaio: deszifratze-une berean irakurleak bere hipotesiak egiten ditu testu idatzian egon daitekeen mezuari buruz, eta askotan pertzepzio optikoa bera hipotesi horien eraginaren ondorioz okertu edo desbideratu egin ere egiten da: "murió mientras tomaba parte en una comida" irakurri "murió mientras tomaba parte en una corrida" zegoen tokian, adibidez. Horrexegatik dio **Wertheimer** ere, irakurtzerakoan pentsatzen ere ari dela irakur-

lea eta deszifraketa ezin dela pentsatze-jardueratik –ohiko irakurleetan behintzat– erabat bereizi praktikan. Eta deszifraketak irakurlearen pentsa-jarduera baldintza dezakeen bezalaxe baldintza dezakeela eta baldintzatzen duela irakurtze-bitarteko irakurlearen pentsa-jarduerak testu idatziaren deszifraketa.

Era berean, ezaguna da haurrak, irakurtzen hasten denean, eta batez ere bere kaxara irakurtzen hasten denean edo bere gogoz horretan saiitzen denean, aurkitu ohi duen bidea: hitzaren hasiera deszifratu orduko hitz osoari antzematen diola eta hitz osoa irakurtzen duela identifikatutako hasieran oinarriturik. Ugariak dira honetaz **Etxeberria eta Aramburuk** (1987, 128) bildu dituzten adibideak:

“Andereñoak galdetzen dio izen-txartelez jolasten ari den Beñati:

- Beñat, zer jartzen du eskuan duzun txartelean?
 - Beñatek erantzun: “Josu”.
 - Eta nolaz dakizu hori?
 - Beñatek: “Joseba bezala delako, baino motzago”.
- Adibide bat baino ez da.

Mialareten oharrean adierazten diren beste bi mailak -testu idatzian gorderik dagoen mezua jasotzea eta mezu honen balioaz kritikoki jabetzea, alegia- horrela bereiztea ere oso zalantzakorra da ezagutzaren psikologia konstruktibistatik begiratu gero behintzat. Mezuaz jabetzeak mezua modu esanguratsu batean ulertzea ulertu nahi bada bederen, Mialaretek garbi uzten ez duen arazoa.

“Ezagutza berriak ikastea prozesu konstruktibista baten moduan ulertzen bada, honela bideratu eta eraikitako ezagutza ikasleak aurrez ezagutzen zuena eta ezagutza berriak kontrajarriz eta elkarbilduz moldatutako ezagutza da, hau da, aurretikako ezagutzaz baliatzen da ikaslea berria asimilatzeko. Azken urteotan hainbat aldiz adierazi den moduan, ezagutza berriak gauzatzekoan ikasleak ez du hori egiten testu-liburuetan aurkezten zaiona pilatuz; oso alderantziz, testu-liburu bidez eta irakaslearen argibideen bitartekotasunez eskaintzen zaion informazioa bere aurretikako eskemez baliatuz jasotzen du.”

Carretero eta Asensio (1988, 208-209) irakasleek adierazitakotik jasoa da aipamen hori. Ideia berdina adierazten digu **C. Collek** (1988, 49) ere:

“Erakusten zaionari -irakurtzen duenari,–esan daiteke hemen– esanahia eta zentzua emateko gauza denean ikaslea, ikaste esanguratsu baten aurrean gaude, eta bide batez ikaslearen garapen pertsonalean ondorio baikorra izango dituen ikaste-moduaren aurrean”.

Eta “ikaste esanguratsuen zentzua” honela laburbiltzen du **Oihartzabalek** (1989, 27) **Ausubeli** jarraituz:

“Ikasteko gai edo eduki berriak ikasleak aurrez moldaturik dituen ezagutza-egituretan era trinko eta sakon batean, eta ez arbitrarioki,

txertatzen badira, ikaste esanguratsu baten aurrean gaude.”

Mezua jasoko bada, beraz, –eta hori da **Mialaretek** irakurketa-mailetan bigarrenari eranstean diona– irakurleak bere aurretikako ezagutza-eskemak aktibatu behar ditu, eta bere aurretikako ezagutzetan txertatu modu trinko batean. Mezu hartze modu hau aktiboa litzateke, eta aldi berean kritikoa, aurretikako ezagutzetan txertatzen bada hauek aldatzera, birmoldatzera, egokitzea edo finkatzera behartuko baitute irakurlea irakurtzekoan jasotako mezu berriek: eta horixe da mezuen garrantziaz jabetzea, Mialareten irakurketa-mailetan hirugarrena.

Arazoa horrela ikusirik, **Mialaretek** egiten duen irakurketa-mailen arteko bereizketa hori irakurleari irakurtzen erakutsi zaion metodoak baldintzatua egon daiteke: lehenik deszifratzen erakutsi, hitzak eta esaldiak osatutakoan mezua zein den aurkitzen saiatu, mezu horren garrantzia epaitu. Modu tradizionalak horrela jokatu izan du eta behar bada horrek eragin du mekanikoki irakurtzeko gai diren irakurleak bideratzea, baina irakurritakoak





2. Hizkuntza mintzatua eta idatziaren arteko loturak.

zer esan nahi duenaz konturatzen ez direnak. Irakurritakoa buruz soilik jasotzera eta errepikatuz mugatzen direnak ere badira, memorizatze hutsera ohitu eta behartutako ikasleen ondorioa seguruenik. Eta badira irakurtzea, hasieratik edo geroagotik, bere osotasunean eta pentsa-jarduera aktibo baten moduan bereganatu dutenak eta irakurtzerakoan mezua modu aktibo batean bere aurretikako ezagutzetan txertatzen dutenak. Azken modu honetan ulertzen da hemen irakurketa. Eta uste, haurrak modu horretan irakurtzen ikas dezakeela uste dugu, eta horrexegatik era horretan ikasteko aukerak eta bideak jarri behar zaizkiola.

Atal hau bukatzeko laburbildu dezagun beraz, irakurtzea diogunean hemen ulertzen duguna:

Idatzirik (=zeinu grafiko bidez) dagoen hizkuntzatik dagoen edo egon dauden mezuak jasotzea eta asimilatzea da irakurtzea. Idatzitakoa hizkuntza bat denez, hizkuntza mintzatua idatziz jartzeko arauz jabeturik egon behar du irakurleak mezura iristeko. Zenbaitetan deszifraketa bitartekotasuna nabarmena bada ere, beste askotan deszifraketa ez da erabatekoa; alderantziz, oso deszifraketa mugatuan oinarritu ohi da irakurle ona eta azkarra bere irakurketa-jarduera bideratzerakoan.

Aurreko atalean adierazi denez, irakurtzea idatzirik dagoen hizkuntzatik dagoen edo egon dauden mezuak asimilatzea da. "Asimilatze" kontzeptuari **Piagetek** ematen zion zentzua ematen dioguk hemen: ezagutza berriak aurrez moldaturiko ezagutza-eskemetara moldatzea, alegia.

Hizkuntza mintzatuaren eta hizkuntza idatziaren arteko loturak aztertu beharko, beraz; izan ere irakurleak barneraturik duen hizkuntza mintzatuaren bitartekotasunez asimilatuko baitu irakurritako hizkuntza idatzitik jasotako mezua, bi hizkuntza-modu horien arteko loturak aztertzea ezinbestekoa egiten da irakurtzea zer den modu zehatzagoan ulertzeko.

"Irakurleak hizkuntza idatzian berak mintzatzen duen hizkuntza aurkitu behar du" dio Bethlehemek (1984, 18).

Aspaldikoa da arazo honetaz **Downing eta Thackray** (1974) pedagogoez adierazi zuten ikuspegia. Jatorrizko argitalpena 1972koa bada ere, gaztelaniaz 1974an argitaratu zen, "Madurez para la lectura" izenburuarekin. Hortik jasoko dira hemen hainbat pasarte.

"Laburbilduz, irakurtzea ez da modu bakarreko eginkizun bat, aldatzen ez dena. Hizkuntza batek bestera ezberdina da, eta hizkuntza bat beraren barnean alda

daiteke haurren beharretara egokitzeko". (1984, 88)

Ezaguna da ingelesek idazteko eta irakurtzeko duten zailtasuna eta arazoa. Hitz ezezagun bat entzun eta idatzi behar dutenean laster egiten dute honako eske hau: How do you spell it? (Hizkiz hizki esango didazu mesedez?). Mintzatutik idatzira dagoen bidea eta etena handia da hizkuntza ingelesean. Hortik sortu dira eskolara hasi berrientzat ingelesez arau errazez edo errazagoez, bederen, irakurtzen eta idazten irakasteko saioak: I.T.A. (Initial Teaching Alphabet) eta antzekoak.

"Ingeles-hizkuntza mintzatu hotsak sistema argi eta arrunt hauen bidez adierazteak arrakasta handiagotu dezake irakurri ahal izateko beharrezkoa den ezagutza-argitasuna lortzerakoan." (90)

Eta I.T.A.ren bidez lan egin zuten irakasleen iritziak laburbiltzerakoan **Erresuma Batuko Schools Council** delakoak idatziz adierazitakoa dakarte:

"I.T.A.z baliatuz jardun diren irakasleen artean erabateko adostasuna dago irakas-modu horrek haurren irakurbidea modu onez errazten duela diotenean. Maizenik jaso ahal izan ditugun iritziak honelatsukoak dira: irakurtzen era onean eta egoki hasten laguntzen diela I.T.A.k: eginkizuna ximpleagoa da, eta ondorioz, lehenago has daitezke, atsegin handiagoa lor dezakete" (91).

Eta guztiaren ondorioz:

“Ohiko ortografiaz baliatuz gero ezin hasiko dira lau urteko haurrak irakurtzen: ez legoke horrelako arazorik I.T.A.ren bidez hasiko balira”. (92)

Hau guztia kontuan harturik **Downing eta Thackray** berek behin eta birritan egiten duten oharra azpimarratu behar da hemen: Irakurketa-idazketaren lantzearekin noiz eta nola hasi erabakitzerakoan, kontu handiz hartu behar direla ingelesez egindako ikerketen ondorioak: haur ingeles batek irakurtzera iristeko egin behar duen bidea eta gainditu behar dituen zailtasunak ez direla beste hizkuntza askotan aurkituko lituzkeenak. Beraz, ikerketa horiek ez direla erabilgarriak beste baldintzetan irakurtzen hasi behar duten haurrentzako didaktika-moduak eta bideak prestatzerakoan.

Ikuspegi horretatik ulertu behar da **Makita** (1968, 615) japoniarrak dioena ere:

“Kana-idazkeraz irakurtzerakoan ez dute arazorik haur japoniarrek, hizki bat beti berdin ahozkatu behar baita, idazkera-modu horretan ez baitago salbuespenik”.

Makitaren lan hau **Oschio Contzen** musika-irakasle japoniarrak komentatu zidan eta berak bere bi seme-alabekin izan zuen esperientziaren berri eman ere eman zidan: etxean amarekin japonieraz eta aitarekin alemanez egiten dute, eskolaurrean eta eskolan, alemanez. Seme-alabek etxean ikasi zuten irakurtzen: amarekin japonieraz eta aitarekin alemanez. Baina erraztasun handiagoz eta lehenago japo-

nieraz alemanez baino. **Makitaren** argumentuaren bidez argitu nahi zuen **Oschiok** bere seme-alabekin gertaturikoa (1985eko irailaren 9an Alemaniako Münsterren jasotakoa). Haurrak Haur-eskola eta Lehen Mailako Eskola alemanera zihoazen.

Gibson eta Levin (1980, 108) ikerlariak ere arazo berdina azpimarratzen dute:

“Gure ustez hobe litzateke fonetiko eta grafikoki adieraz daitekeen informazio linguistikoaz hitz egitea. Bi era hauek elkar-osatzen dute, baina ez, halaberharrez, zati-kazko korrespondentziaz, elkarlotzeko arau oso ezberdinez baino. Ingelesez, adibidez, hizkuntza mintzatuko hots bakoitza ez da zeinu grafiko bakar batez ordezkatzeko idazterakoan. Horregatik korrespondentziak era horretan aurkitu nahiz ezin irakurriko da ingelesez.”

Ingelesez irakurri ahal izateko pertzepzio fonetikoaz aparte ezagutza kultural handia –hitzaren jatorria, hitzaren antzinako ahoskera, e.a.– eta ezagutza morfologikoa ere eskatzen da. Ez horrela euskaraz, adibidez.

Jesus Alegriak (1985, 92) ere arazo berdina aipatzen du:

“Frantsesez ez da nahikoa hitzaren azterketa fonetiko, ortografia ez baita oinarritzen hainbeste azterketa fonetiko horretan –gazelanien kasua dena–, eta arau morfologikoak ere kontuan hartzen baititu. Irakurtzeko –eta idazteko hainbat gehiago– haurrak azterketa gramatikal bat burutu beharra du. Adibidez [marSé] nola idazten edo irakurtzen den jakiteko –marcher, marché, marchais, marchait, marchaient, marchez, marchai– haurrak perpaus osoaren azterketa gramatikala egin beharra dauka.”

Honezkero zailtasun handiegirik gabe ondoriozta daiteke



irakurtzeak egin behar ezberdinak eskatzen dizkiola irakurleari hizkuntza batetik bestera, hizkuntza mintzatuaren eta hizkuntza idatziaren artean dauden loturak ezberdinak direlako. Ezin ahaztuko dugu “hirugarren mailako” sinbolo-sistema dela hizkuntza idatzia, “bigarren mailako” beste sinbolo-sistema baten ordezkotza egiten baitu, hizkuntza mintzatuarena hain zuzen ere. Sinbolo sistema batetik (hirugarrenetik) beste batera (bigarrenera) eta alderantziz iristeko bidea zenbat eta zuzenagoa eta ximpleagoa, orduan eta adimeneragiketa errazagoak burutu beharko. Hizkuntza idatzi bakoitzeko katramilen arabera, hizkuntza idatzira iristeko prozesua ere ezberdina izango da. Ondorioz, helburu hori lortzeko planteatu beharko den didaktikak ere ezberdina izan beharko du.

3. Heldutasunaren arazoa irakurketa-idazketaren irakaskuntzan-ikaskuntzan.



Irakurketa-idazketaren didaktikan garrantzi handia eman zaion kontzeptua izan da heldutasunaren hau. Hor daude horren frogagarri hainbat test, haurra irakurtzen eta idazten hasteko heldua dagoen ala ez frogatu nahian moldatuak: **Laurenço Filhoren** "ABC testa", **Inizanen** "irakurketa-bateria", **Edfelden** "Reversal-test" izenekoa, **Hildreth eta Griffihsen** "Metropolitan Readiness Tests", **Feldmanen** "Prueba de aptitud para el aprendizaje de la lectura y de la escritura", ezagunenak aipatzeko. Euskal Herrian oso erabiliak izan dira eta erabiliak dira oraindik ere eskoletako psikologoaren artean.

Bestalde, hortxe daude irakurtzeko eta idazteko heldutasunari eskainitako obra klasikoak: **Mialareten** "El aprendizaje de la lectura", **Ajuriaguerra** eta bere lankideen "L'apprentissage de la lecture et ses troubles", **Henryren** "Comment mesurar la lisibilité", **Sanchezen** "Lectura: diagnóstico, enseñanza y recuperación", **Fernandez Huertaren** "Maduración, disposición y predisposición lectoras", besteak beste gutartean erabiliak eta ezagunenak.

Autore hauen guztien eragina handia izan da, eta bereziki autore hauen ideien banatzaile eta hedatzaile izan dira gure

"Irakasle-eskola Unibertsitariok". Ondorioz erabat onarturik egon da eta dago oraindik ere "haurrak sei urte bete ditzan bitartean ez litzatekeela irakurtzen erakusten hasi behar" dioen iritzia.

Mialaret (1979, 44-45) izan dugu ideia horretarako zutaberi nagusia. Bereak dira hitz hauek:

"Egia da, haurrak ikas lezake irakurtzen hori baino lehenago, baina denbora gehiago beharko du eta beste eginkizun baliagarriagoetarako zukeen denbora ezin hobea alperrik galduko du: behaketarako, hizkuntza lantzeko, adierazpide erritmiko eta grafikoa lantzeko beharrezko lukeen denbora, alegia. Laburbilduz, irabazten dena baino gehiago galtzen da."

Idéia bera errepikatzen du autore berak **Rachen Cohenen** "Aprendizaje precoz de la lectura" izeneko liburuari egin zion sarreran.

Ildo beretik doa Orenseko OHoko ikuskari batere (**Rodriguez**, 1985, 48):

"Ikasketa goiztiarraren aldekoek dioten adinetan irakurtzen hasteko beharrik eta presarik ez dugu ikusten guk. Bereizki zera kontuan hartzen badugu, haurraren prestakuntzarako garrantzi gehiago duten beste arlo batzuk behar bezala ezin lantzea baldin badator irakurtzen ikasteari eskaintzen zaion denbora eta ahaleginetik."

Haurrak sei urte dituenean irakurtzen erakusten hastekoa-ren aldeko da ikuskari hau.

Urrutirago doa, oraindik, **Lentin** (1977, 122) irakaslea:

"Beren haurrak irakurtzen ikusteko presa duten gurasoei azpimarratu nahi diegu: jakin ezazue, garaia baino lehenago ikastera behartzeak ondorio okerrak ekar ditzake zuen haurren etorkizunerako."

Esan beharrik ere ez, sei urte bete baino lehenago irakurtzen hastea "garaia baino lehenago" hastea da autore honentzat.

Irakasleekiko bileretan eta mintegietan jaso ahal izan dudanez, oso zabaldurik dago ideia hori. Eta irakurtzen "goizegi" erakusten hastetik letorkeen "gaitzik" okerrenetakoa zorigaitzoko "dislexia" genuke. Dislexia zer den argitzeko eskatutakoan, ordea, zehaztasunik gabeko baieztapenak baino ez ditut jaso ahal izan. Gauza bera gertatu zait "heldutasuna" hitzarekin zer adierazi nahi den zehaz diezaidatela eskatutakoan.

Ezin suposatuko dugu **Mialaret**, **Lentin**, Orenseko ikuskarria eta beste hainbeste autore egoera horretan aurkituko direnik. Hauek **Filho** eta **Inizanen** testetatik eta eskola-praktikatik jasotako datuetan oinarritzen dira gehienetan. Ziurtapen enpirikoetan oinarritzen dira, beraz. Akats bat egon daiteke, ordea, datu enpiriko horien interpretazioan. **Gatesenak** (1937, 506) dira ondorengo hitzok:

"Irakurketaren ikasteari dagokionez, haurrak behar duen heldutasun mentalez egin ohi diren baieztapenek ez dute, oinarritz, inolako esanguratasunik. Maisu batek darabilen programa edo metodo batez irakurtzen ikasteko behar den adinak ez du zergatik berdina izan behar beste egoera batean ikasten ari den haurrentzat."

Eskola-praktika konkretuetatik jasotako datuek ez dute berez, beste egoeratan gerta daitekeena aurreikusteko gehiegi balio. Eta orain arteko eskola-praktika aurreiritzi batzuetan oinarriturik egon da: haurrak ikasi, guk berarekin darabilgun metodoaren eraginaren ondorioz ikasten duela, eta aukeratutako metodoaren ondorio zuzena dela irakurtzen eta idazten ikastea.

Hori kontuan harturik, ondorio honetara iristen dira **Downing eta Thackray** (1974, 95) bere iker-lanean:

"Gehiago oraindik: irakurketarako metodoak eta baliabideak ezberdindu egiten dira eskola batetik bestera, heldutasunerako oinarritzko aurre baldintzak ere aldatuz. Galdera, beraz, arrazoizkoagoa litzateke beste era honetara moldatuz: noiz dago haur konkretu hau irakurketa programa berezi honekin aurrera egiteko prestaturik edo heldurik?"

Iritzi berdinekoak dira **Ferreiro eta Teberosky** (1986, 21) ere "zein metodoz ikasteko zein heldutasun-maila" galdetu behar dela diotenean, eta ez "irakurtzeko heldutasuna" soilik, ez bailitzateke erantzuteko aukerarik egongo arazoa horrela planteatuko balitz.

Ildo beretik doa **K. Mooren** (ikus Cohen, 1980, 112) planteamendua ere, egiten duen galdera azpimarragarriagoa iruditzen zaidalarik:

"Irakurketarako heldutasunaren ideiak nahasketa baino ez du sortzen. Haur bat noiz dagoen heldurik hitz egiteko galdetuko bagenu, eta horretarako prestaturik egon bitartean hizkuntza mintzatuarekiko eraginak eta harremanak sistematikoki ukatuko bagenizkio, erokeria bat litzatekeela horrela jokatzeari esango luke mundu guztiak. Jai orduko hasten zaizkio guraso gehienak haurrari hitz egiten. Denbora aurrera doan heinean, inguruko hizkuntza mintzatutik esanahiak, esaldi-moduak eta erabilgarritasunaren zentzua aktiboki hartzen doaz haurrak. Haur batzuk besteek baino lehenago, errazago eta era nabarmenagoan ikasten dute hitz egiten. Inork ez lioke ukatuko haur txiki bati hizkuntza mintzatuarekiko esperientzia".

Azken batean, beraz, irakurtzen ikastea zeri esaten zaion da, hemen, arazoa. Horren arabera erabakitzen baita, aldi berean, haurrak nola irakurri behar duen ere: akatsik egin gabe ikasi behar duela irakurtzen haurrak, eta hori metodo konkretu batzuen bidez bakarrik lor daitekeela erabakitzen da ondoren. Eta orduan horretarako heldutasunak zein neurritakoa izan behar duen deskribatzera eta zehaztera pasatzen gara.

Azken jarrera horretatik abiatuz moldatu eta gauzatu dira atal honen hasieran aipatu diren irakurtzen ikasteko heldutasuna neurtzeko frogak edo testak. Planteamendu horren arriskugarritasuna era ironikoan salatu dute **Downing eta Thackray** (1975, 13):

"Gutako bakoitzak berari gustagarri zaion moduan egiten du irakurketarako arrakasta aurreadieraziko luketen faktoreen azterketa: behar bada Yoakam irakasleak 64 faktorez osatutako zerrenda bat moldatuko du, eta nik 18 faktorez osatutakoa: hari berea zaio atsegin

eta niri nirea".

Autore hauek **Durrelli** leporatzen diote esaldi ironiko hori, **Yoakamen** bitartekotasunez.

Eta pentsatu ere, horrelako zerbait pentsatu behar da gaur egungo ikerketen ondorioak aztertzen baditugu: eskoletako irakasleek -irakurtzen eta idazten erakusten ari diren horiek beroiek- eta hauen gidari diren psikologoek eta pedagogoez oraindik aintzakotzat hartu ez dituzten ondorioak, antza denez. Euskal Herrian horrelako azterketarik egin ez denez, Espainiako beste lurraldeetan egindakoen ondorioak laburbilduko ditugu hemen.

Gonzalez Portal (1984, 59-73) andereak Filhoren ABC testaren eta Edfelden Reversal-testa hartu zituen bere azterketagaitzat 1984an. Ondorioa: eskuratutako emaitzen arabera, aztertutako OHOKo ikasle-kopuruan (N=74) bi test horiek ez dute inolako aurreikuste baliorik ikasle horiek irakurtzen ikasterakoan izan duten arrakasta edo porrotaren neurrian. Hona zehaztapenak:

Irakurketarako heldutasun-maila	Irakurtzen arrakasta			
	E	C	U	G
Filhoren ABC	-.13	.20	.03	.05
Edfeld-en Reversal-	.10	.12	.24	.002

(E=zehaztasuna; C=ulermena; U=abiadura; G=orokortasun-maila)

Ikus daitekeenez **Reversal**-testaren osagai batek bakarrik lortzen du aurreikus-baliorako beharrezko den %5eko esangarritasun-maila (V-Reversal: 24).

Bervennuty-Morales(1982) irakasleak bideratutako ikerketaren ondorioek ere gauza bertsua adierazten digute. Lateralitateak, gorputzaren eskemak eta sinzinesiek irakurketa-trebetasunarekin duten lotura eta eragina aztertu nahi izan zuen autore honek. Bildutako emaitzak, hauek izan ziren:

1. Lateralitatea eta irakurketa-trebetasuna

N = 292		
	Lateralitatea	
	Ongi	Gaizki
Zailtasunik ez irakurketan	88	57
Nola-halako zailtasunak	44	53
Zailtasun handiak	29	21
Korrelazio-koefizientea: .06080 = ez esanguratsua.		

Ez dago, beraz, lateralitatea eta irakurketan lortuko den trebetasunaren artean, estatistikoki begiratuta, lotura esanguratsurik.

2. Gorputzaren eskema eta irakurketa-trebetasuna

N = 292		
	Gorputz-eskema	
	Ongi	Gaizki
Zailtasunik ez irakurketan	103	42
Nola-halako zailtasunak	57	40
Zailtasun handiak	23	27
Korrelazio-koefizientea: .193= ez esanguratsua		

Aurreko kasuan bi aldagai hauen artean ez dago lotura esanguratsurik estatistikoki begiratuz gero.

Eta azkenik **Mora** (1986) irakasleak oraintsuago burututako azterketa baten ondorioak, 732 ikaslekin burututako azterketa baten emaitza moduan: Filhoren ABC testak ez du balio ikasleak irakurtzen ikasterakoan izango dituen zailtasun/ erraztasunak aurreikusteko: ez dago korrelaziorik ABC-testak planteatzen dituen zortzi gaitasunen eta irakurtzen ikasteko gaitasunaren artean.

Esan dezagun Inizanen testak ere zortzi toki-denborazko gaitasun irakurtzeko gaitasunarekin korrelazionatu nahi dituela.

Reversal-testak, alderantziz, toki-taxuketaren ikuste-pertzepzio-gaitasun bakarra, 84 ikus-item ezberdinen bidez, irakurtzeko gaitasunarekin korrelazionatu nahi duela.

Informazio zehatzagoa biltzeko autore horien idazlanetara jo behar da; edo **Molina Garciak** (1981) eskaintzen duen laburpena.

Honi guztiari beste ohar pare bat egin beharra dago.

1. Ikasle-talde batzuetan test horiek korrelazio handia eman dezakete neurtu nahi dituzten gaitasunen artean. Honek ez du adierazten, ordea, talde guztietan horrela gertatuko denik. Eskaini ditugun zehaztapenak testen egileek eskaintzen dituztenekin kontraesanean daude.

2. Filhoren lana 1937koa da. Inizanena 1954-59 bitartean gauzatutakoa. Edfeldena 1955ekoa (gaztelaniara 1974an egokitutakoa). Orduko eta oraingo ikasleen ingurugiro sozio-kulturala aldera ezina da.

3. Gaitasun ezberdinen artean frogatzen bidez lor daitezkeen korrelazioak ez du adie-

razten gaitasun batzuk besteen oinarri edo kausa direnik. Gaitasun batzuetan lor daitezkeen hobekuntzak, beraz, ez du berez beste gaitasunetan hobekuntzarik lortuko denik adierazten eta, are gutxiago, ziurtatzen (Ikus Calero Guisado eta Perez Gonzalez, 1989, 75).

4. Aurrez suposa daitezke haur batek lateralitatea zuzen gauzatua badu, gorputz-eskema egoki moldatua badu, ikus-entzun-pertzepzioan okerririk egiten ez badu, sentipen-oreka on baten jabe bada, "guztia ongi badabil, irakurketaren ikasketa ere ongi bideratuko da" (Ferreiro eta Teberosky, 1986, 28). Test horiek, horrela begiratuz gero, ez digute emaitza berririk eskaintzen.

5. Bestalde test horien emaitzak metodologia zehatz batzuek irakurtzen ikasi edo ikasi ez duten ikasleekin korrelazionatu dira. Metodologia horiek ez dira zalantzan jarri. Eta hemen txete egon daitezke arazoaren koxka: metodologia horien bidez irakurtzen ikasi ahal izateko beharrezkoa izan daitezke ondorioz eskatzen den trebetasuna test bakoitzak agertzen dituen arloetan. Metodologia horiek ote dira, ordea, irakurtzen irakasteko-ikasteko bakar-rak? Onenak? Egokienak? Metodologiaz aldaturik heldutasun horren eskakizunak indarrean iraungo ote luke? Era honetako galdera ugari sortzen zaigu gai hau aztertzerakoan.

Heldutasunaren kontzeptu hau **Inizan** berak ere nahiko errelatibizatu du azken aldi honetan:

"Horrela, bost urteko haur batek asko bizi izan du, eta ugaritasun baten barruan, bere ingurunearen arabera, izan dituen hezkuntza



esperientzien arabera, egoera hobea edo okerragoan aurkituko da. Arrazoizkoa da, beraz, bere gaurko lorpenak iraganeko bizipenen ondorio izatea, famili giroan bezalaxe haur-eskolan bildutako bizipenen ondorio; emaitza erabakiorrak, zalantzarik gabe (...) Haurra ingurune eraginkor batean murgiltzen bada, aurreikusi baino aurreratuagoa etorriko da. Alderantziz, ingurune hori oztopoz beterik badago, aurreikusitakoa baino garapen geldiagoa ekarriko du.”

Horrexegatik dio:

“Ez da sinistu behar, B-P-testak, ezinbestean gertatuko dena aurreadieraziko duenik.”

Ondoriozta daitekeenez, Haur-eskolako adinetan haurrak biziko duenak –inguruneak horrela eragindabaldintzatuko du haurren garapena bai pertzepzio-arloetan, bai ezagutza orokorrarenean ere. Horrela bada, irakurketa-idazketa eragingo duen inguruneak –ez da esan nahi irakatsi behar zaionik– haurren psikologi-garapen orokorrean bere ondorioak izan ditzakeela pentsa genezake.



4. Hitzzen segmentazio akustikoa (fonetikoa) irakurketa-idazketa ikasteko prestabide.

Aurreko atalean aztertutakoak kontuan izanik galdera bat bururatzen zaio berehala eskolan “irakurtzen eta idazten irakatsi beharrean” aurkitzen den hezitzaileari: zein faktorek baldintzatzen eta oinarritzatzen du, orduan, irakurtzen eta idazten ikasteko prozesua? Galdera honi erantzuten saiatuko gara ondorengo orrialdeetan.

Bere ingurunean testu idatziak ikusten eta sumatzen dituen haurrak –testu idatziak dira edonoren eta edozeren izen idatziak (Coca Cola, Adidas, Aitor, Goenkale, Aizarna e.a.), irakurtzeko moldatutako ipuinak, olerkiak, abestiak, oharrrak, eskutitzak, e.a.– bere hipotesiak eta bere ezagutzak moldatzen ditu hizkuntza idatziaren ezaugarriez eta arauetz (Ferreiro eta Teberoski, 1980; Jesús Alegría, 1993): idaztea eta marraztea bi eginkizun ezberdin dira, letra ezberdin ugari behar dira, lerroka horizontalki idazten da nagusiki, zeinu grafiko osatutako multzo batzuen artean tartea uzten eta beste batzuetan puntuak jartzen dira e.a. dira horrelako haur batek berez, inoren laguntza berezirik gabe, eskolara hasi aurretik moldatzen dituen eza-gutzetako batzuk. Ikusten dituen testu idatziaren ezaugarriak aztertzen berez hasten da,

beraz, haurra, bere ingurune ohizko beste edozein gertakari aztertzen hasten den bezalaxe, gogoratuko digute Goodman-ek (1982), Sinclair-ek (1982) eta beste ikerlari ugari.

Idazteko erabili ohi diren zeinu grafikoak ahozkatutako hitzen zati baten orde daudela konturatutakoan emango du haurrak urratsik garrantzizkoenetakoa hizkuntza idatziari buruz moldatzen ari den eza-gutzan. Haur aztertzaile honen ustez, hitzetan ahozkatutako silaben orde egonen lirake zeinu grafikoak (grafemak): bere hipotesi silabikoa moldatzera iritsi da haurra berez (Ferreiro eta Teberoski, 1986; Oihartzabal, 1992; Günther, 1989). Geroagoko beste atal batean sakontasun handiagoz jorratuko badugu ere gai hau (ikus 5. atala), “hipotesi silabiko” hori moldatzera iritsi denean bakarrik hasten da haurra hizkuntza mintzatuaren eta hizkuntza idatziaren arteko parekotasunaz jabetzen. Ez zaio nahikoa izanen, ordea, hipotesi hori eta bere aztertze-jardueran aurrera jarraitu beharko du gure idazketa-sistemaren oinarri fonetikoa aurkitu bitartean.

Silabak baino oinarrizkoagoak diren beste osagai batzuk aurkitu beharko ditu bere hizkuntza mintzatuaren, fonema izenez

ezagutzen ditugun horiexek alegia (**Lieberman**, 1989; **Alegria**, 1993), bere ingurunekeo pertsona helduagoek idazten eta irakurtzen duten moduan irakurri eta idatzi nahi badu. **Alegria** beraren hitzez adierazteko:

“Mintzatutako eta idatzitako hitzen artean dauden erlazio-motez galdeztera eramango du idazketa-sistemaz jabetu nahiak, hau da, idatziriko unitate bakoitza zeren ordez dagoen galdetzera” (1993, 15).

Hitzak izan dezakeen esanahiaren eremua utzi eta hitzaren ezaugarri fonetikoaren azterketa formala egin beharra suposatzen du irakurtzeak eta idazteak: hitz bakoitzak dituen fonemak, fonema-konbinazioak (silabak), hitzaren azentu-ezaugarriak e.a. kontuan hartzea behar du irakurri eta idatzi nahiak. Beste modu batera adierazita: hitzaren sekuentzia fonologiko hori bere nahira aldatzeko eta trukatzeko gaitasuna eskatuko dio **Sinclair-ek** (1978) irakurtzen ikasten ahalegintzen ari den haur txikiari. Adibide batzuk emateko, hitz mintzatu hauen artean zein antzekotasun dagoen jabetu beharra luke horrelako haur batek

tipula	gorri	lurra
mirula	larri	egurra
kipula	harri	txakurra
txirula	belarri	lapurra

Errimaren zentzua hartzea suposatzen du honek guztiak. Eta errimak antzemateko gaitasun hori irakurtzen eta idazten ikasteko erraztasunarekin eta gaitasunarekin erlasionaturik dago, inolaz ere, **Bradley eta Bryant-ek** (1983) burutu zuten ikerketa baten emaitzen arabera

eta geroago **Morais** eta lankideek (1987) baieztatu zutenaren ildotik. Hizkuntzari dagokion azterketa metafonologikoa izena ematen zaio haurrari eskatzen zaion lan horri.

Bradley eta Bryant-en lanak badu, gainera, hizkuntz idatziaren didaktikarako bestelako esanguratasun berezi bat, eta nik hemen azpimarratu nahi nukeena. Aurkez dezagun, beraz, bi ikerlari hauen lana.

Errimen erabileran makal zebiltzan lau eta bost urteko haurrak hartu zituzten beren ikerlanerako. Errimen erabileran trebatu zituzten lehenik, baina bi modu ezberdinetan: talde batekoekin izen idatziak erabili ordez izenei zegozkien irudiak eskaintzen zitzaizkien haurrei eta irudiaren izenarekin erri-matzen zuten beste izen irudiak aurkitu behar zituzten; beste taldekoekin, aldiz, irudiarekin batera zegokion izen idatziaz baliatzen ziren trebakuntza lan horretan. Adin bereko beste talde batekin –kontrol-taldearekin– ez zuten era horretako jarduerarik moldatu. Bi eta hiru urte geroago haur-talde hauek irakurtzeko eta idazteko zuten gaitasuna eta trebetasuna neurtu zituzten, eta hona hemen emaitzak: erri-ma-erabileran trebatutako haurrak kontrol-taldekoak baino aurreratuago zebiltzan irakurketa eta idazketa kontuetan. Baina izen idatziez baliaturiko taldeetako haurrak bakarrik dira estatistikoki modu esanguratsuan ezberdintzen direnak. Idatzizko euskarriak, beraz, garrantzi handia du hitzaren azterketa metafonologikoan trebatzerakoan eta

aurreratzerakoan. Hau da: idatziz ikusten denean antzekotasunak ikusteko aukerak (-urra, -arri, -la, e.a.) hizkuntza mintzatuaren dauden pareko antzekotasunez jabetzeko bidea errazten du inondik ere. Idatzizko euskarri hori gabe zailagoa, neketuago gertatuko litzaioke haurrari errimaren ezaugarri fonetikoaz jabetzea. Testu idatziaren azterketak, beraz, erraztu egiten du testu mintzatuaren azterketa fonologikoa: hizkuntzaren ezagutza metafonologikoa eragiten du testu idatziaren manipulagarritasunak (**Alegria**, 1993).

Edo **Bradley eta Bryant-en** hitzez adierazteko, “idatzitako errimek duten antzekotasun bisualak mintzatuaren ezaugarrietara bideratzen du haurraren interesa eta aditasuna”. Hizkuntza idatziaren erabilera berez justifika daiteke, honenbestez, Haur-hezkuntzako epealdian ere.

Hizkuntzaren osaketa silabikoaz berez jabetzen da haurra. Gaur egun zalantzan jartzen ez den gertakaria da hori (**Goodman**, 1982; **Sinclair**, 1982; **Ferreiro eta Teberoski**, 1986; **Alegria**, 1985, 1993; **Günther**, 1989; **Brügelman**, 1986).

Hizkuntzaren osaketa fonologikoaz berez jabetzen ote da edo jabetu ote daiteke haurra? Bidezkoa da galdera hemen eta irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua eragin nahi duen antolakuntza didaktiko egoki baterako oinarri-oinarrizkoa ezinbestean.

Autoreak ez datoz bat galdera honi erantzuterakoan. **Ferreiro eta Teberoski**, **Goodman**, **Günther**, **Brügelmann** eta beste asko-

ren ustez haurra berez iritsiko litzateke hitz mintzatuaren osaketa fonologikoaz jabetzera, baldin eta hizkuntza idatziaz harreman ugariak, interesgarriak, aberatsak eta funtzionalak izateko aukerak eskainiko balitzaizkio. Inola ere ez bestela! Jarrera horretarako honako arrazoiketa honetaz baliatzen dira: hipotesi silabikora berez iritsi den haurrak sekulako ezagutza-gatazka du berehalakoan bere aurrean, izenean sumatzen dituen silaben kopurua eta izen bera idatziz ikusten duenean sumatzen dituen grafien (grafemen, letren) kopurua ez datoz bat. Hipotesi silabikoak, beraz, ez dio gertakaria argitzen eta beste aurkikuntza batera, beste hipotesi batera behartzen du. Hipotesi fonetikorako bidea irekirik luke horrela haurrak.

Ezagunak dira, bestalde, haur txikien hizkera imitatuz hitzei fonemak kenduz hitz egiten duten haurrak Haur-eskolako

adin-aldian: “toto bat zara”/“tonto bat zara”-ren ordez, “ikutatu egin da”/“izkutatu egin da”-ren ordez, e.a. Hitzen osaketa fonologikoaz neurri batean jabetu direla adierazten al du jokabide horrek? Ala imitazio hutsezko jokabide bat besterik ez da?

Euskal Herrian ezaguna denez, bertsolari analfabeto ugari izan dira. Bertso-jardunak hitzaren konparaketa silabikoaz aparte osaketa fonologikoaz ere ezagutza-kompetentzia handia eskatzen du. Udarregi bezalako bertsolariak berez, hau da, inoren laguntzarik gabe iritsi ziren, inondik ere, ezagutza hori moldatzera, eskolatu gabeak baitziren.

Martintxo izeneko bost urteko haur batek ederki idazten zuen bere izena, bere gurasoena, aitona-amonena eta beste hainbat lagunena ere ordenagailuz. Ez, ordea, izenen azterketa fonologikoan oinarrituz; asoziazio

hutsez eta buruz ikasiz moldatzen zen horrela. Bere izenaren osaketa silabikoaz jabetu zenean (Mar-tin-txo = hiru silaba edo hiru txalo), ordenagailuak ez zuela bere izena zuzen idazteko balio –hiru tekla baino gehiago zanpatu behar baitzitu–, eta ordenagailuz jolasteari erabat utzi zion. Aste batzuk geroago bere izenaren silabetan beste osagai batzuk (fonemak) aurkitu zituenean (antza denez, inoren laguntzarik gabe), berriro ordenagailura jo zuen eta berehalakoan garatu zuen zuzen idazteko eta irakurtzeko gaitasuna.

Lovainako ikerlari-taldea (Morais, Bertelson, Alegria, Pignot eta beste), berriz, aurkako iritzikoa da: helduagoen laguntzaz bakarrik irits daiteke haurra hitzaren konposaketa fonologikoaz jabetzera, da horien hipotesia. Hona **Alegria** beraren hitzak:

“Bere ingurunearekiko harremanetan haurrak burutu ohi dituen hizketa-jolasek hitzaren osaketa



silabikoaz jabetzera daramate, baita beste ezaugarri fonologiko batzuek jabetzera ere, errimarena adibidez; ez du aurkitzen, ordea, hitzaren oinarritzeko osaketa fonologikoa. Eta hau da baieztapen honen ondorio pedagogikoa, urrats hori ematen lagundu egin behar zaiola haurrari horretarako garaia datorkionean... Gure ikerketek adierazten diguteenez, hitzaren egitura horretaz jabetzeko ezinbestekoa gertatzen da laguntza hori.” (1993, 18)

Hori guztia oinarritzeko ikasbide globalaz eta ikasbide fonikoz irakurtzen ikasten ari ziren haurren arteko ezberdintasunak hartzen dituzte kontuan: hitzaren deskonposaketa/konposaketa fonologikoa egiteko gaitasunean agertzen diren ezberdintasunak, alegia. Bi eratako eginkizunak eman zitzaizkien haurrei: hitzaren azterketa silabikoa zuten aztergai ariketetako batzuk (“radi” esan haurrari eta honek “dirra” erantzun beharko zukeen, eta antzekoak), beste ariketa-motak hitzaren azterketa fonologikoa zuen aztergai (haurrari “an” esaten bazitzaion honek “na” erantzun behar zuen). Azterketa silabikoa eskatzen zuten ariketetan ez ziren bereizten bi ikasbide ezberdinez ikasten ari ziren haurrak (%70 inguruan zebiltzan bi taldeetako haurren erantzun zuzenak). Hitzaren azterketa fonologikoa egiterakoan, alderantziz, emaitzak oso bestelakoak ziren: ikasbide fonikoaz ziharduten haurren erantzunak %50 edo ziren zuzenak, %15 bakarrik ikasbide globalaz ari zirenenak (Alegria, Pignot, Morais, 1982). Gerora baieztatu egin dira emaitza horiek.

Talde berdineko ikerlariek

buruturiko beste azterlan batzuek adierazten dutenez, hitzaren azterketa fonologikoan agertzen dute defizitik handiena dislexikoek (Morais, Cluytens eta Alegria, 1984).

Eta hona ateratzen duten ondorioa:

“Irakurtzen ikasi ahal izateko arau alfabetikoa aurkitu beharra du haurrak; hitzaren osaketa segmentalaz (fonologikoa) jabetu beharra suposatzen du horrek. Irakurketa ikasbide alfabetiko batez ikasten ez den kasuan ez dela osaketa segmental horretaz kontzientziarik garatzen frogatzen dute ikerketa enpirikoek” (Alegria, 1993, 21)

Eta lan berean beste toki batean:

“Hau da lan enpiriko hauen guztien ondorioa: kodigo alfabetikoa agertaraztera doan eskuhartze positibo bat gabe, ilun izaten jarraitzen du hitzaren egitura segmentalak” (Ibidem, 20).

Ondorio bertsuetara iristen da Olofsson suediarra ere:

“Hainbat ikerketak erakutsi duenez, irakurketa ikasketarako auresatari ona da kontzientzia fonetikoak. Williams berak frogatu zuenez, irakurtzen ikasterakoan zailtasunak zituztenei asko lagundu zien fonemen azterketarako, fonemen arteko konbinaziorako, hotsen eta hizkien arteko parekotasunerako eta dekodifikaziorako eskaini zitzaizkien eskuhartze terapeutikoak... Hotsen (hizkuntzarenekoak) sailkapenak egiteko Haur-Hezkuntzan burututako trebakuntza-lanak irakurketaren lorpen-prozesua hobetzen zuen, baina laguntza hori oraindik ere emankorragoa gertatzen zen hotsen eta hizkien artean dagoen lotura esplizituki irakasten zenean.” (1993, 71).

Bi ondoriotara naramate orain artean atal honetan adierazita-koek:

1. Hitzaren (mintzatuaren) deskonposaketa fonologikoa egiteko gaitasunak oinarri-

oinarritzeko eginkizuna jokatzeko du irakurtzen ikastekeko prozesuan. Gaitasun honetan egon daitekeen defizitak zaildu egingo luke irakurtzen ikastekeko prozesua (eta arrazoi berdinagatik, baita idazteko ere). Hona Olofsson-ek laburbil- duz dioena:

“Arazoari dagokion ikerketa esperimental batez Treiman eta Baron-ek frogatu zuten, hitzaren azterketa fonologikoaren eremuko trebakuntzak asko errazten du hotsen- hizkien arteko loturaz jabetzea. Hitzak bere osagai fonetikoetan deskonposatzeko gai ziren haurrak gai ziren, era berean, fonemen eta hizkien artean dauden erlazioez jabetzeko ere” (1993, 72).

2. Eztabaida dago, ordea, hitzaren azterketa fonologikoa egiteko gaitasunaren garapena zerk eragiten duen erabakitzekeko orduan.

- Batzuen ustez, haurra berez iritsiko litzateke azterketa hori egitera hizkuntza idatziarekiko harreman interesgarriak, funtzionalak eta ugariak eskainiko balitzaizkio.

- Beste batzuen ustez, ordea, irakasleonek eskuhartze zuzena eta positiboa ezinbestekoa gertatu-ko litzateke haurrak hizkuntza mintzatuaren osaketa segmentala (fonologikoa) aurki dezan. Hau da, zuzen-zuzenean erakutsi beharko litzaioke hitz mintzatuaren deskonposaketa/konposaketa fonologikoa egiten.

Hainbat gogoeta psikolinguistiko eta pedagogikorako atea eta bidea irekitzen dizkio egoera honek bati. Horri ekingo diogu ondorengo atalean.

Aurreko atalean adierazita-

5. Hizkuntzarekiko interesa hizkuntza bera aztertzeke eragile.



koak zera aztertzer behartzen gaitu: hizkuntzaren osaketa fonologikoari buruzko ezagutza kontzientea (hizkuntza mintzatua- ren osaketa fonologikoa) ezin- besteko gertatzen dela zuzen eta jariokortasunez irakurri eta idatzi nahi bada. Beste modu batera esanda: hizkuntza mintzatua bere aztergaitzat hartu behar du haurrak irakurtzeko eta idazteko oinarri diren deszifra- keta/berzifraketa zuzen buru- tuko baditu, hau da: hori guz- tia ezinbesteko zaio haurrari irakurtzen eta idazten eragoz- penik eta arazorik gabe ikasiko badu, ikaste-prozesu hori erraz- tasunez eta atseginez egingo badu.

Hezkuntza/irakaskuntza ere- muko gaiak interesgarri zaiz- kionarentzat berebiziko garran- tzia du, ondorioz, haurra hizkuntza mintzatuari dago- kion kontzientzia fonologi- koa garatzera eragingo duen guztiak.

Bere ezagutzak modu esan- guratsuan moldatuko baditu, ezagutza-gaiak (ikasi beharre- koak, beste modu batera esanda) interesgarria izan behar duela ikaslearentzat gogoratzen digu C. Coll-ek (1987) beste ikerlari askoren iritziak laburbilduz. Eta zer gerta dakioke interes- garri Haur-Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako Lehen Zikloko ikasleari hizkuntza idatziaren eremuan? Galderak,

bestela badirudi ere, badu bere zentzua eta bere garrantzia hemen. Gogoratu, bestela, zenbat eta zenbat ikasle behar- tu dugun irakurtzen eta idaz- ten ikastera horretarako inola- ko beharrik, interesik, jakinminik sumatzen ez zuene- an. Ezin harrituko gara arlo honetan izan dugun porrotaz. Zabalza-k (1996) komentario egokiz aipatzen digu gertakari hori bere “Curriculum-disei- nua eta garapena” liburuan: arazo berezirik ez duen edozein haurrek ia konturatzeke ikasten du hitz egiten (eta ez hizkuntza bakar batean, baita bitan eta hirutan ere aldi berean horre- tarako aukerak eskaintzen zaiz- kionean), ez du zailtasun aparte- korik sumatzen horretan; zergatik aurkitzen ote ditu hainbesteko zailtasunak irakurtzen eta idaz- ten ikasterakoan? Eta honelatsu erantzuten dio Zabalza berak galdera horri: ikaste-prozesu hori zuzen, egoki eta errazta- sunez eman dezan ezinbesteko zaizkion aurre ezagutzak mol- datu baino lehen hasten gatzai- kiolako haurrari irakurtzen ikas dezala eskatzen, eta orain- dik inolako interesik sumatzen ez duelako irakurtzen ikastera jartzeko garai horretan, hiz- kuntza idatziaren funtzional- tasunaz, norberaren onerako erabilgarritasunaz ez baitu inolako esperientziarik izan aurrez (horretarako aukerak

ukatu ere egin dizkiogu eta).

Guztiok ondotxo dakigunez, erabilgarri eta funtzional zaion edozer objektu eta baliabide gogoz aztertzen eta ikertzen hasten da haurra oso txikitandik. C. Coll-i berriro laguntza eskatuz, ikasgaia funtzionala gertatu behar zaio ikasleari, hau bere ezagutzak era esanguratsuan moldatzera jar dadin.

Eta inolako ahalegin berezirik egin gabe datorkit hurrengo galdera nire gogoetaren harira: nola jarriko da haurra bere hiz- kuntza mintzatuaren azterketa fonologikoa egitera azterketa hori (ahalegin hori) baliagarri izango zaiola sumatu ahal izateko inolako aukerarik izan ez badu; hau da, horretarako beharrik eta gogorik sumatu ez badu? [Ulertu ere horrelaxe ulertu nahi dut nik analfabetoek —Morais, Alegría eta bestek hainbestetan aipatzen dizkigu- tenak— hizkuntza mintzatu- ren azterketa fonologikoa egi- teko agertu ohi omen duten ezgaitasuna: hori egiteko beharrik sumatu ez dutenez, ez dute garatu gaitasun hori. Bere bertsogintzarako behar izan duten bertsolariak garatu dutenez —eta ez irakurtzeko edo idaz- teko behar zutelako, ez baitzuten irakurtzen eta idazten ikasi, analfabeto izaten jarraitu zuten eta—, bertsogintzarako funtzio- nala gertatzen zitzaielako garatu izan dutela pentsatu beharko.]

Hizkuntza mintzatuaren

azterketa fonologikoa egiten hasiko bada, beraz, haurrak, ezagutza horren beharra sumatu behar du lehenik. Eta gaiaz kezkatu den hainbat eta hainbat pedagogok uste duen bezala, irakurri- eta idatzi-nahia da haurra azterketa hori egitera eragiten duen indar nagusia. Horrela pentsatzen dute, adibidez, Ferreiro eta Teberoski-k, Goodman-ek, Sinclair-ek, Brügelmann-ek, Günther-ek, Crafton-ek, Newman-ek, Scibior-ek, besteren artean.

Eta berez datorkit, berriro ere, hurrengo galdera esandakoaren harira: noiz eta nola hasten da haurra irakurri eta idatzi nahian? Erantzuna ez da zaila: bere ingurunean bizi direnak irakurtzen eta idazten sumatzen baditu, eta irakurtzen ari direnean gauza jakingarri eta interesgarri askoren berri jasotzen dutela konturatzen bada, berehala hasiko da mundu horren —irakurketa-idazketaren munduaren— nondik-norakoak jakin nahian ikertu nahian. Gertakari hau aztertu duten hainbat eta hainbat ikerlariren ekarpenez baliatuko naiz hori horrela gertatzen dela adierazteko.

5.1. Ingurunearen eragina hizkuntza idatziarekiko jakinmina pizterakoan

“Haurra irakurtzen eta idazten jarri aurretik, idaztearen funtzioak zein diren aurrezagutza iritsi beharko luke. Izan ere aurrezagutze horixe da eta irakurte-prozesurako motibapen-indarririk handiena” diosku **Meiers-ek** (1974, 15).

Idea berdina azpimarratzen du **Bethlehem-ek** (1984, 18-19) ere irakurtzera iristeko sinboloen funtzioaz jabetu behar

duela haurrak dioenean. Eta autore berak jarraieran dio, gaur egungo bizi-inguruan goiz jabetzen dela haurra sinboloen betekizunaz eta funtzioaz: bide bazterretako, bidegurutzetako, zeharbideetako, kaleetako, etxeetako zeinu bereizgarriez konturatzen hasten denetik hasten dela irakurketa mundura iristen eta sartzen. Gauza bera dio **Meiers-ek** (1974, 15) ere oraintsu aipatutako toki berean:

“Gure inguruko munduan idaztearen funtzioaz azkar jabetzen da haurra: -3'6, 4'0 urte ditueneko, asko eta asko, funtzio pragmatikoaz bezalaxe jabetzen da funtzio semantikoaz ere. Haur batek zerbait idatzirik ikusi eta “hemen zer jartzen du?” galdetzen duenean, haurra hizkuntza idatziaren funtzioaz jabetu dela adierazten zaigu.”

Eta puntu honetaz hau dio **Y. Goodman-ek** (1982, 109):

“Zertarako? Eta nola idatzi? galderei erantzuten doan neurrian joango da idazte-kontzeptuaren arau funtzionalerik ere jabetzen haurra. Bere eguneroko bizitzan idazteak-irakurtzeak duen garrantziak bere ondorioak izango ditu arau funtzionalen garapenean. Eta haurrak hizkuntza idatziaren beharra sumatzen duen neurritik baldintzaturik daude funtzio zehatzagoak.”

Goodman-en ideari jarraituz irakurketa-idazketaren funtzioa bere kontestu sozialean aztertu beharko litzateke. Kontestu sozialak berekin darama kontestu kulturala ere: gaur egun irakurketa-idazketaren garrantzia eta funtzioak aldatu egiten dira kontestu soziokultural batetik bestera. Eta ezin ahaztuko dugu haurra ingurugiro soziokultural zehatz batean bizi dela. Horrexegatik azpimarratzen dute **Andersen-ek**

eta Teale-k (1982, 275) idazketa-irakurketaren funtzioen azterketan inguru kulturala osagai nagusienetakoa dela; **Vigotski-ren** ezagutzaren garapenari buruzko teoria psikogenetikoan oinarrituz horretarako:

“Ezin ahaztuko da hizkuntza idatzia zein ingurune kulturetan erabilia eta kontuan hartua den, irakurketa-idazketa kontestu horretan aztertuz bakarrik ulertu ahal izango baita bere osotasunean. Egoera espezifiko batzuetan helburu zehatz batzuk lortzeko teknologia berezi bat eta ezagutza-egitura bereziak eskatzen dituen eginkizuna da idazketa-irakurketarena. Idazketa-irakurketaren ingurune hau bere osotasunean kontuan hartzen dugunean bakarrik ulertu ahal izango dugu modu esanguratsu batean, pertsona batek oso modu ezberdinetan jokatzeko duela eskutitz bat ala testu erlijioso bat irakurtzerakoan. Bestela esanda: gure iritziz motibapenak eta helburuak irakurketa-idazketaren berezko osagaiak dira, eta ezin ahaztuko dira irakurketa-idazketa eta beronen garapena aztertzeko eta, bide batez, ulertzeko edozein ahaleginetan bere oinarritzko osagaietako batzuk galdu gabe.”

Eta horixe baieztatu baino ez dute egiten hainbat eta hainbat ikerketek irakurtzen eta idazten beren kabuz hasi diren haurren jatorri sozio-kulturala aztertu nahi izan dutenean. Hona horietako batzuk:

Notz-ek (1968, 174) Berli- nen egindako azterketan: %55 goimaila sozio-kulturaleko haurrak ziren, %45 erdi mailakoak.

Rüdiger-ek (1969, 7)) Regensburg-en burututako ikerketetatik: %49 goimailakoak, %30 erdimailakoak, %21 behemailakoak.

Sauer-ek (1970, 51) Lüne-

burg eta bere inguruetan bildutako datuak: %70 goimailako haurrak, %20 erdimailakoak, %10 behemailakoak.

Ferreiro eta Teberosky-k (1986) ere antzeko zehaztapan estatistikoak eskaintzen dizkigute: irakurtzeko aurreratuenak datozenak, neurri handiengan erdi-goimaila soziokulturaletik datozen haurrak dira; alde-rantziz, atzeratuen datozenak behemilatik datozen bitartean.

Durkin-ek (1966) Ipar-Ameriketan bildutako datuen arabera —nahiz eta zehaztapan estatistikorik ez eskaini— argi geratzen da berez irakurtzen eta idazten hasi diren haurretatik gehiengo handi bat goimaila soziokulturaletik datozenak direla.

Mialaret (1972) berak, denboraldi luzean irakurketa-idazketarako eskola-adina (6 urte) baino lehenago irakastearen aurkakoa izan denak, zera zioen **Gilly-ren** datu batzuk komentatuz:

“Goimaila sozio-kulturaletik datozen hurrek beste mailetakoe baino hobeto irakurtzen dute. Goimailakoak eta behemailakoak alde-ratzen badira, ezberdintasunak estatistikoki oso esanguratsuak dira.”

Eta hori guztia horrela izan daitekeela erraz uler daiteke; izan ere, eta **Anderson eta Teale-k** (1982, 275) gogoratzen digutenez,

Munduari buruzko ezagutza pertsonalaren garapena ez dago inguruko munduari, mundu objektiboari bakarrik baldintzapetua, ez eta pertsona berari soilik ere. Mundu objektiboarekin harreman praktikoa jartzeko prozesuen bidez garatzen eta gauzatzen ditu bere ezagutzak subjektu ezagutzaileak.

Labinovicz-ek (1986,

5.kapitulua) oraindik argiago azpimarratzen du gertakari hori: pertsona baten adimengarapena inguruko objektuekin dituen harremanen eraginez eta arabera bideratzen dela, eta abstrakzio mailara iristen direnak ezagutza-eremu batzuetan bakarrik iristen direla horretaraino: eguneroko bizibidean lantzen den edo diren arloetan soilik, beste hainbatetan pentsatzeko modu konkretuan geratuz.

Labinovicz, hori esateko, **Piaget-en** ikerketen ondorioetan oinarritzen da. Autore askok ikertu du ildo beretik irakurtzen eta idazten ikasteko prozesua. Bi pasarte baino ez ditut aldatuko hona. **Downing-i** hartzen diot lehen hau (1982, 231):

“Irakurketaren ikasketa ondorio naturaltzat onar daiteke, baldin eta hizkuntza idatziaren bidezko komunikazioa funtzionala den ingurune orokor batean murgildurik badago haurra. Ingurune horretatik idazketa-irakurketazko jokabide behagarrietatik osagai batzuk

hartuz, hauetatik abiatuz abstrakzio konplexuak eginez eta hauetan oinarriturik irakurtzen dugu.”

Piaget-ek (1959) ezagutza orokorraren gauzatze bidean azpimarratu zituen urrats berberak, beraz. **Ferreiro eta Teberosky-ri** (1986, 28-29) hartutakoa da ondorengo pasartea:

“Literatura-mota honetan aurkitu ez duguna subjektu ezagutzailea izan da, ezagutza burutu eta moldatu nahian dabilen subjektua, Piaget-ek bilatzen eta aurkitzen erakutsi digun subjektu horixe, alegia. Zer esan nahi du honek? Piaget-en bitartekotasunez ezagutzen dugun subjektu hori bere ingurua modu aktiboan ulertzen saiatzen den subjektua dugu, eta inguru horrek sortzen dizkion arazoak aktiboki gainditzeko ahalegintzen dena. Ez dago zain ezagutza moldaturik duen beste pertsona batek, esku zabaltasunez, berari noiz pasako. Nagusiki objektuarekiko bere ekintzen eta bere jardueraren bitartez ikasten du, eta horrela bere ezagutzen kategoriak eraikitzen ditu bere mundua antolatzen doan neurri berean.”

Piaget berak irakurketa-



idazketaren arlo hau zuzen-zuzenean aztertu ez bazuen ere, bere ikuspegiak argi ugari eskaintzen du irakurketa-idazketaren jabetze esanguratsua nola gauzatzen den ulertu ahal izateko. Hizkuntza idatzia haurraren inguruko ezagutza-objektu bilakatu da gaur egungo mundu kulturizatuan. Eta haurrak objektu horren osagaiak multzokatu, berdindu, ezberdindu, aukeratu, e.a. egiten ditu objektu zenbatkorrekin egiten duen bezalaxe. Hau da, inguruko hizkuntza idatziaz subjektu pentsatzailea da haurra, bere inguruan hizkuntza idatziak inolako erabilgarritasunik badu behintzat. Eta **Brugelmann-ek** (1984, 14) gehitzen du:

“Haurraren ikaste-modua ez da kuantitatiboa. Hizkuntza idatziarekin harremanetan, hizkuntza idatziaz dituen usteak eta iritziak aldatzen doa, kualitatiboki aldatzen hain zuzen ere. Eta hori ez da lehen eskola-egunean gertatzen. Askosaz lehenago horretara jarria dago (...). Idazte-moduari buruzko hipotesiak burutzen ditu haurrak (...). Arlo honetako bere esperientziak bere erara moldatzen ditu haurrak, bere hipotesiak egiten ditu arlo horretako gertakariak argitzeko eta esperientziaren eraginez hipotesi horiek aldatuz eta birmoldatuz doa ezagutza-objektu horren izakerara gero eta gehiago gerturatuz.”

Eta honen guztiaren ondorioa honela laburbiltzen du **Singer-ek** (1966, 116-117) hainbeste metodo ezberdinen bitartekotasunez irakurtzen ikasi duten haurren itxurazko paradoxa komentatuz:

“Bai, baliabide eta metodo ezberdin ugari bidez ikasi dute haurrek irakurtzen. Hori horrela da. (...) Gauza bat hartu behar da, ordea, kontuan: metodo horietan agertzen

diren baliabideetan sakabanaturik daude irakurtzen ikasteko beharrezko diren osagai guztiak. Horrela, bada, metodo horietako edozeinez baliatuz irakurtzen ikasi duen haurrak bere pertzepzio-unitatea aukeratzeko, erantzun kontzeptualizatu bitartegarrizailen sistema oso bereaz jokatzeko bere gaitasunaz baliatzeko aukera izan du, eta irakurketan azkartasuna eta irakurtzeko gaitasuna lortzeko bere antolaketa mentala propioa gauza zezakeen.”

Baina ikuspegi honi guztiari beste bat gehitu behar zaio: **Vigotski-k** (1974, 4. kap.) azpimarratu zuen hura ere gogoan hartu behar da, goimailako ezagutzen funtzioetan aurkitzen diren mekanismoak gizarte-harremanetakoen kopia baino ez direla, edo bestela esanda: goimailako ezagutza-funtzioak barneratutako gizarte-harremanak direla. Vigotski eta bere eskolakoek ezagutzaren bideraketan arlo hori aztertu dute eta giza-jarduera mentala eta hori gauzatzeko baliabideak pertsonak lehenik inguruko bere gizartetik jasotzen dituela, besteek zer eta nola egiten duten ikusiz (ez ordea pasibo huts izanez) eta gero bere erara barneratuz eta moldatuz. Haurrak bere gizarte-ingurugiro kulturaletik jasotzen du zertarako irakurtzen eta idazten den, hori nola egiten den, eta bere inguruan sumatzen dituen berezitasun guztietatik berari derizkionak bere erara interpretatuz (berehala aztertuko dugun gaia da hau).

Gizarte-goimaila soziokulturaleko berezitasunak nagusienetako bat irakurtzeari eta idazteari ematen zaion garrantzia bada, argi dago haurrak giro horretan aukera ugari izango

duela bere guraso eta senide zaharragoak irakurtzen eta idazten egoera funtzioaletan obserbatzeko. Aukera ugari horiek bere prozesu mentalak aktibatzen baldintza ugariagoak eskaintzen dizkionenez, beraz, —inguruko laguntza ez-formalez— era “natural” batean irakurketa-idazketaren mundua azter dezake eta ulertu, eta berez has daiteke irakurtzera eta idaztera askatzen.

5.2. Hizkuntza idatzian aurki daitekeen mundu interesgarriko jakinminaren emaitzak

Ikusi ahal izan dugunez, ingurune kulturala da haurra hizkuntza idatziaz kezkatzen eta arduratzen daraman motorra. Ingurune horren eraginez (psikearteko harremanak bitarteko, esango luke Vigotski-k) ideia, gertakari, esaera interesgarri ugari aurkitzen ditu haurrak: ipuinak, atsotitzak, olerkiak, abestiak, e.a. luze bat. Eta idatzi, eginkizun interesgarri ugaritarako idazten dutela bere inguruneak sumatzen du, era berean, horrelatsuko giroan murgildurik dagoen haurrak: amonari edo osabari gutunak idazteko, erosketetan ezer ez ahazteko zerrendak egiteko, norbaiti oharren bat jartzeko, gertatu zaizkigunak egutegian jasotzeko, e.a. Interesgarri gertatzen zaio hori guztia eta hizkuntza idatziaz baliatu nahi izaten du edozertarako.

Hona lau urteko neskatu baten adibidea:

I. Olentzerori 1994an idatzi

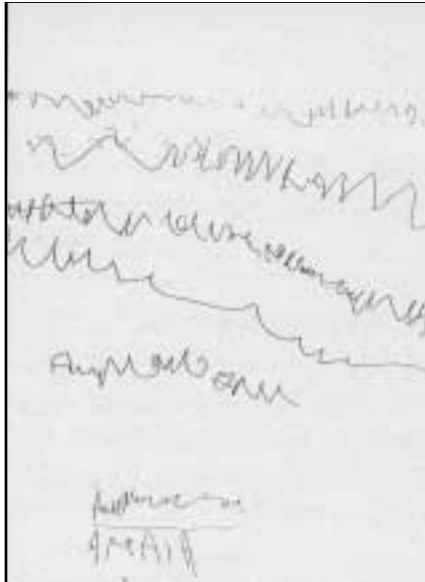
zion gutuna. (1. irudia)

II. Bere lehengusuei idatzitako gutuna. (2. irudia)

III. Carlos Argiñano sukaldariari idatzi ziona. (3. irudia)

Haur honen bi gurasoak irakasle dira Euskal Herriko Unibertsitatean. Baina biek diote, ez dela etxetik jasotzen duen eragina haurra hizkuntza idatziaz arduratzera daramana. Haur-eskolatik dakar, antza guztien arabera eta neskatoak berak egiten dituen komentarioen arabera: edozertarako erabiltzen baitute eskolan testu idatzia funtzionalki egokia denean: etxera oharrak bidaltzeko, eskolan ikasitako ipuinak etxera eraman eta gurasoekin irakurtzeko, olerkiak eta abestiak gogoratzeko, eguneko gertakariak jasotzeko, e.a. Haur-eskolan egiten duena egin nahi izaten du etxean, amonarekin “maistraka” jolastea, e.a. oso gogoko du. [Haur-eskolan hizkuntza idatzia era funtzionalean eta ludikoan nola erabil daitekeen sakontasun handiagoz jakin nahi duenak TANTAK aldizkari 6., 7. eta 8. zbk. —1991ko abendua, 1992ko ekaina eta abendua— aurkituko du planteamendu didaktiko zehaztuagoa bertan argitaratu nituen lanetan.]

Interesgarria Argiñanori eskutitza idazteko asmatu zuen bidea. Gutunean jarri nahi ziona aitari esaten zion eta honek hitz bakoitza deszifratuz esaten dion: C A R L O S = Carolina-Amaia-Raul-Lorena-Oier-Susana, eta horrela eskutitz osoa amaitu bitartean. Lehendik ere baliatu izan zen jokamolde horretaz “aitona”,

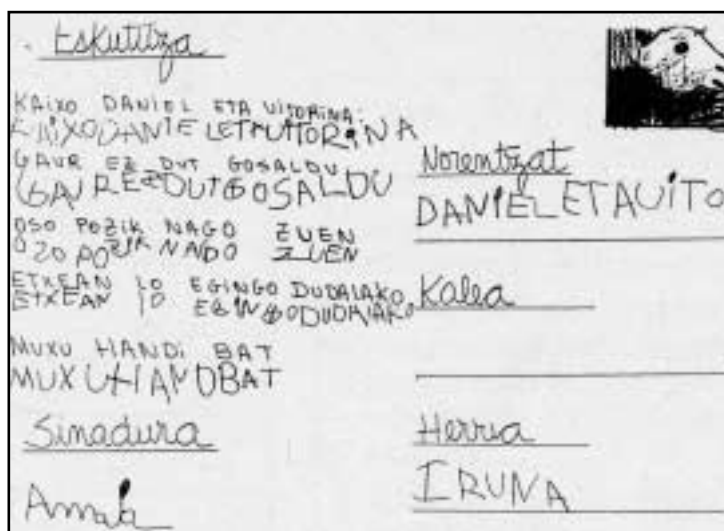


(1. irudia)
Amaia E.M.k 1994.go Gabonetan Olentzerori idatzi zion gutuna. 3 urte eta bederatzita hilabete zituen.

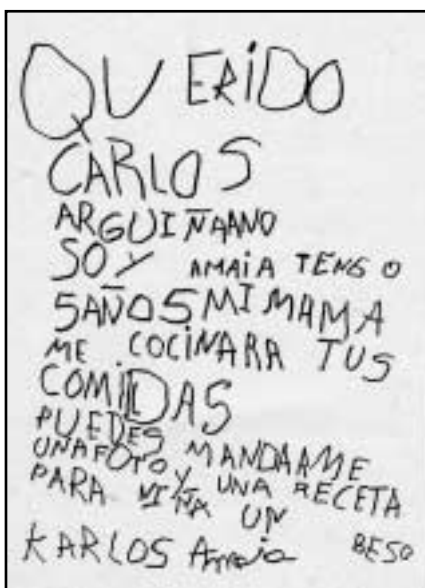
“amona”, “Bilbo”, “Iruña” eta idatzi nahi izaten zuenean.

Hona beste adibide batzuk, haurra hizkuntza idatziaz interesaturik dagoenean bere idazbide propioak aurkitzen dituela adierazten digutenak: idazten asmatzen dituzten hizki-kopuru mugatuez nahi hainbat hitz ezberdin eta esaldi diferente moldatzen dituzte hizkien jarraierazko ordena aldatuz, e.a.

(2. irudia).
Amaia E. M.k bere lehengusuei idatzirikoa gutuna. 5 urte bete berriak zituen.



(3. irudia)
Amaia E. M.k Carlos Argiñano sukaldariari idatzi zion gutuna. 5 urte bete berriak zituen.



Azter ditzagun lehenik Usurbilgo IÑAKI, ALAZNE, MAIALEN eta OIHANERen sorkariak. Haur hauek ez dira ezertarako baliatzen hizkuntza idatziaz Haur-Hezkuntzan:

1. Estrategia berdinez baliatzen dira hiru haur hauek: hainbat hizki idazteko gai dira eta, letra horiek ordena ezberdinetan konbinatuz, hitz eta esaldi ezberdinak idazten dituzte (beren ezagutza-eskemen arabera) (Ferreiro-Teberoski, 1986; Brügelmann, 1986; Günther, 1989). Nabarmena da estrategia hau Maialenen kasuan (7. irudia).

2. IÑAKIren kasuan, gainera,

bere izeneko azken hiru hizkiez baliatzen da bere lana burutzeko (4. irudia).



(4. irudia). IÑAKI



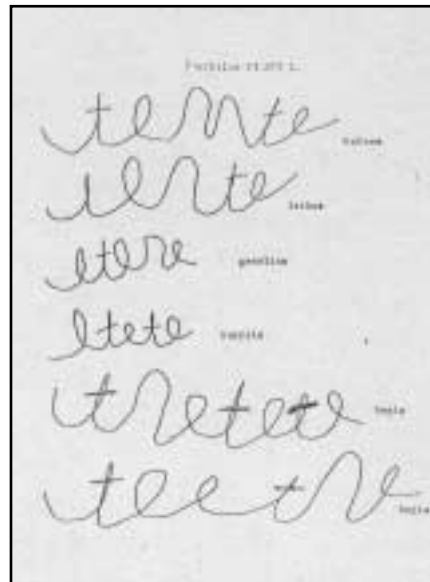
(5. irudia). ALAZNE

3. Ia beti hiru hizki baino gehiagoz baliatzen dira (Iñakiren hiru produkzioetan izan ezik). Gutxienez hiru hizki behar direla izen bat idatzi ahal izateko suposatzen dute haurrek (Ferreiro-Teberoski, 1986).

4. Haur hauen produkzioetan ez da inolako paralelotasunik sumatzen mintzatuaren eta idatziaren artean: hizkuntza

idatzia ez da mintzatuaren ordaina.

5. ALAZNE eta OIHANEREN idazkera lotua azpimarragarria da: trazo txukuna, orekatua (5. eta 6. irudiak).



(6. irudia). OIHANE



(7. irudia). Haurmanapen produkzio lan-duagoak sumatu ahal izanen ditugu ondorengo irudietan. Dena dela, zenbait ohar irudi horiek zuzen ulertu ahal izateko:

- Haur-Hezkuntzako 4 urte-

koen gelako haurrak dira.

- Goitik beherako lerrokadan dauden zenbakiak (1.,2.,3.) lehenengo, bigarren eta hirugarren hiruhilabeteko amaieran jasotako materialak direla adierazten dute. 4. zenbakiak, aldiz, idazten zekizkien izen guztiak idatz zitzala eskatu zitzaiola ikasturtearen amaieran eta haurrak idatzitakoak biltzen dira.

- Begi baten, etxe baten eta auto baten irudiak eskaintzen zitzaizkien hurrei eta margotu nahi bazituzten, margotu ondoren irudiari zegokion izena idatz zezatela azpian eskatzen zitzaien. Ez zekitelá erantzuten bazuten, beraiek jarriko zuketean eran idatz zezatela esaten zitzaien. Baldintza horietan sortutakoak dira hemen biltzen diren haurren idazketa hauek.

- Eskerrik beroenak Usurbilgo "Udarregi", Lazkaoko "San Benito" eta Donostiako "Ekintza" ikastoletako zuzendaritzakoei eta Haur-Hezkuntzako hezitzaileei 1989/90 ikasturtean zehar eskaini ziguten laguntzagatik.

Lazkaoko IKER (8. irudia):

1. Lehen hiruhilabeteko sor-



(8. irudia). IKER

karietan gure grafia-sistemako hizkirik agertzen ez bada ere, bigarreanean eta hirugarreanean grafia komentzionaleraz baliatzen da.

2. Hirugarren hiruhilabeteko produkzioetan izenen azterketa fonetikora iritsi dela adierazten digute hiru izenek: silabetan aurkitzen dituen bokalak jartzen ditu. Hitzaren azterketa silabikoa baino zerbait gehiago suposatzen du izenak horrela idazteko gaitasunak.

Ekintzako IDOIA (9. irudia):



(9. irudia). IDOIA

1. Haur hau grafia komentzionaleraz baliatzen da ikasturtearen lehen hiruhilabetekoan. Esaldi bat osatu nahi duenean grafiez osatutako lerrokada oso bat moldatzen du. Hitzaren produkzioetan hitzaren deskonposaketa silabiko-fonetikoa egiteko gai ote den ere suma daiteke: Aita=aia, ojo=ogo. Gutxienez hiru hizkiz moldatzen ditu bere izenak.

2. Hitzaren deskonposaketa silabikoa argi agertzen da, eta silabetan bokalak bereizten ditu (nolabaiteko azterketa

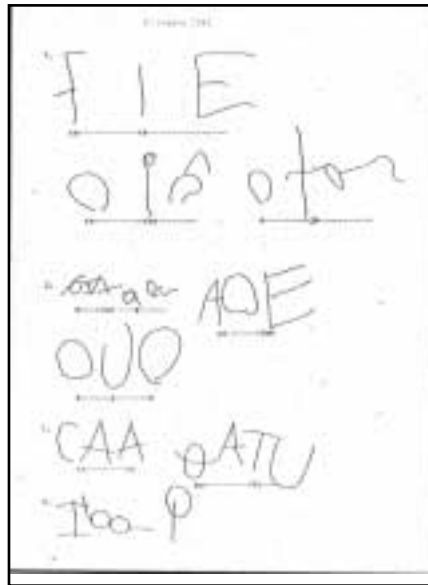
fonetikoan), bigarren hiruhilabetekoan.

3. Hitz horien erabateko deskonposaketa fonetikoa egiteko gaitasuna lortua duela adierazten digute ikasturte-amaierako bere produkzioek.

4. Grafema bera bi erataraz erabiltzeko arazorik ez du: s eta s.

Ekintzako IBAI (10. irudia):

1. Ikasturtearen lehen hiruhilabetekoan grafia komentzionaleraz baliatzen da. Hiru eta lau grafia hitz bat osatzeko.



(10. irudia). IBAI

labetekoan grafia komentzionaleraz baliatzen da. Hiru eta lau grafia hitz bat osatzeko.

2. Bigarren hiruhilabetekoan hitzaren deskonposaketa silabiko-fonetikoa egiteko gai dela dirudi: etxea idazteko e txa e jartzen duela dirudi; ojo zuzen idazten du eta coche=OE baina aurrez A bat jartzen dio, gutxienez hiru hizki behar dituelako edo.

3. Ikasturtearen amaieran hitzaren deskonposaketa fonetikoa egiten du partez: casa=CAA, auto=OATU (behar dituen grafia guztiak, baina ordena trukatu).

Ekintzako AMAIA (11. irudia):



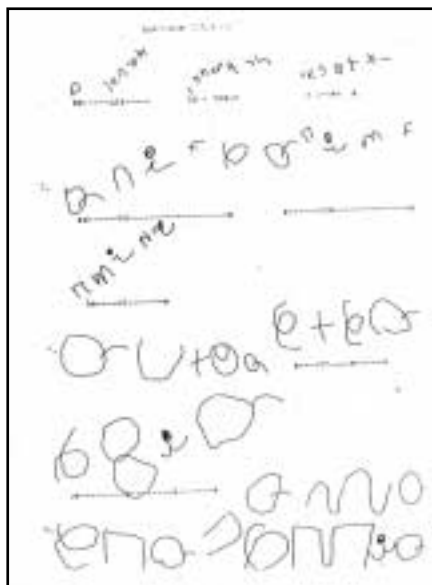
(11. irudia). AMAIA

1. Lehen hiruhilabetekoaren amaieran hitzaren deskonposaketa silabiko-fonetikoa egiten du inondik ere: casa eta coche idazteko hitzen bokalez baliatzen baita, tartean N bat jarritz: gutxienez hiru hizki behar dituelakoan.

2. Ez da aurrerapen nabarmenik sumatzen bigarren hiruhilabetekoan: casa eta ojo-ri dagozkien bi bokalak garbi agertzen dira. Casa-ren hasiera C ere agertzen da, berriro tartean errepikatuz. Ojo-ri dagokionez bi bokalak jartzen ditu, tartean beste grafia batzuk gehituz. Coche idazteko, berriz, estrategia aldatzen du. Ezin uler daiteke zer egiten duen.

3. Ikasturtearen amaieran argiago sumatzen da hitzaren deskonposaketa fonetikoa, hau erabatekoaz bada ere: casa=ksa, coche=koe, ojo=ojo. (Oso normala da C eta K-ren arteko trukaketa. Arazoa ortografikoa baino ez da).

Lazkaoko GORKA (12. irudia):



(12. irudia). GORKA

1. Lehen hiruhilabetekoaren amaieran moldatzen dituen grafiek badute nolabaiteko antza grafia komentzionalekin; elkarrengandik bereizita idazten ditu gainera. Nahiko kopuru handiz osatzen ditu hitzak.

2. Bigarren hiruhilabetekoan grafia guztiak komentzionalak dira. Baina ez da bestelako aurrerapenik nabarmentzen.

3. Amaieran grafia guztiak komentzionalak izateaz gain, hitzaren azterketa fonologikoa ia erabatekoa da. Etxearen kasuan tx grafema bikoitzak arazoak sortzen dizkio inondik ere. Begiaren kasua lehen hizkiaren izena "be" baldin bada zergatik "e" erantsi behar?

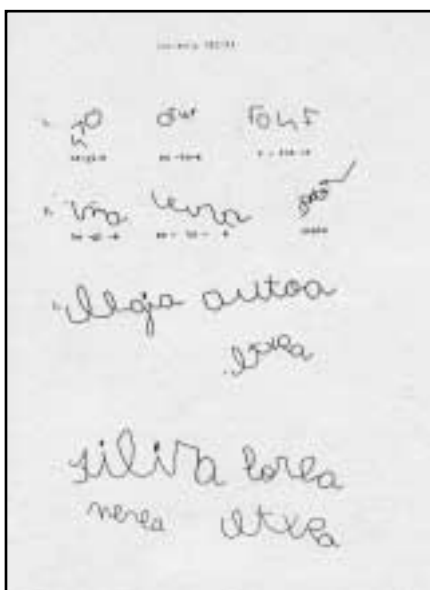
Lazkaoko SILVIA (13. irudia):

1. Lehen hiruhilabetekoaren amaieran grafia komentzional gutxi agertzen da. Hiru-lau hizkiz osatzen ditu hitzak.

2. Bigarren hiruhilabetekoaren amaieran grafia guztiak komentzionalak dira. Hiru-lau hizkiz osatzen ditu hitzak. "Etxea"

eskuinetik ezkerredera idazten du, eta zuzen idazten du, eta zuzen idatzia dago. Kopiatu egin duela pentsatu behar edo buruz gogoratzen duela nola idazten den; beste bi hitzetan ez baitu, zentzu horretan, zuzen idazten.

3. Amaieran grafien txukuntasun eta orekekin batera, hitzaren azterketa fonetikoan oinarritzen da hitzak idazterakoan.



(13. irudia). SILVIA

5.3. Aztertutakotik hipotesiak bideratzen

Aurreko atalean burutu dugun azterketaren ondorioz esan daitekeen gauzetako bat zera da: haur batzuk bederen "berez" iristen dira zenbait izenen segmentazio fonologikoa egitera. Hor aurkeztu ditugun irudietatik ezin ondoriozta daiteke gehiagorik oraingoz.

Beste lan luzeago eta zabalago bateko (1991eko irailean Euskal Herriko Unibertsitatean aurkeztutako doktorego-tesia. Bere horretan argitaratu gabea.) irudien hautapen bat baino ez

da eskaini dena. Lan hartan esaten genuena errepikatuz, modu honetan laburbil daitezke haurrek idazterako hurbiltze-bidean eman ditzaketan urratsak:

1. Haurrek marrazkiak ez diren "zirriborro" batzuk moldatzen dituzte, baina horizontalki antolatu gabe, irudiaren ondoan duten tokiaren arabera: goitik behera/behetik gora, pila batean, zeharka.

2. Zeinu grafiko izan nahi duten horiek horizontalki moldatzen ditu: batzuetan eskuinetik ezkerredera, bestetan ezkerretik eskuinera.

3. Zeinu grafikoek maiuskulen itxura hartzen badute, horizontalki eraturik eskaintzen ditu haurrak, baina eskuzko hizki lotuaz moldatu badu, "idazketak" horizontalki moldaturiko marra ondulatu baten itxura hartzen du.

Grafien kopuruan ez da muga zehatzik sumatzen. Ez behintzat mintzatuarekiko inolako parakotasunik.

4. Eskuzko hizki lotuz idatzi nahi duenean ere zeinu grafiko komentzionalak agertzen dira, horizontalki antolatuak. Zeinu grafikoaren kopurua —identifikatu ezin diren zeinuekin nahasturik— mugatu egiten da: ia erabat 3-6 zeinu kopuru bitartera mugatu ere.

5. Idazketa-gertakarietan agertzen diren zeinu guztiak komentzionalak dira, kopurua 3-6ra mugaturik, horizontalki antolaturik baina mintzatuarekiko inolako parakotasunik gabe.

Hainbat haurrek prozedura bat sortzen du oso hizki ezberdin gutxiz baliaturik izen ezberdin

ugari moldatzeko: hizkien jarraierazko ordena aldatzen du. Prozedura hau haurrari hizkuntza idatziarekiko harreman ugari eta jarraituak eskaintzen ez zaizkionean maizago agertzen dela dirudi.

6. Zeinu grafiko komertzionalez bakarrik baliatzera pasatzen da haurra, eta izen mintzatuen azterketa silabikoan oinarritzen da: izen mintzatuak zenbat silaba, izen idatziak hainbat hizki. (Halere, haur gehienek gutxienezko hizki kopuru bat suposatzen dute lehen aldi batean, eta azterketa silabikoa gutxiagokoa bada, hizkiak gehitzen dituzte hiru osatzeraino.)

7. Parekotasuna, kopuruari dagokionez, silabikoa bada ere, azterketa fonetikoaren emaitzak garbi agertzen dira: izen mintzatuaren pertzibitzen dituen fonemak —ia beti bokalak hasieran— idazten ditu.

8. Bokalez at, hainbat kontsonante ere agertzen da haurren idazketa produkzioan, baina mintzatuaren eta idatziaren arteko erabateko parekotasuna lortu gabe.

9. Mintzatuaren eta idatziaren arteko erabateko parekotasunaz jabetzera iristen da haurra.

Honek guztiak zera adierazten digu: **Ferreiro-k eta Teberosky-k** alde batetik, eta **Günther-ek** bestetik idazketaren psikogenesiaz diotena baieztatu egiten dela hemen ere.

Hizkuntza idatzia Haur-Hezkuntzako haurrekin modu funtzionalean —hau da, funtzio zehatz eta egoez eskatzen zituen araberakoaz erabili hizkuntza idatzia— erabiltzea proposatu zitzaion Lazkaoko “San Benito” eta Donostiako “Ekintza” ikastolako (TANTAK aldizkariaren 8. zbk aurki daiteke proposamen

horren planteamendu didaktikoa zehazturik). Usurbilgo “Udarregi” ikastolako haur taldeek, berriz, ikerketarako kontrol-taldeen betekizuna hartu zuten.

Hiru ikastoletako haurren produzioak aztertuz eta baloratuz, honako emaitzak eskuratu genituen:

Zehaztapen estatistiko hauei

aktibitateetan murgildurik. Horrela, izen berriren bat agertzen zenean, beti agertzen omen ziren inoren laguntzarik gabe izen hori idazten saiatzen ziren haurrak, arrazoiketa argi eta garbi, inguruko haurrek entzuteko moduan, eginez.

Hona adibide batzuk:

	Ekintza (N=48)	Lazkao (N=38)	Usurbil (N=34)
1. urratsa	-	-	1
2. urratsa	2	-	5
3. urratsa	1	-	15
4. urratsa	5	-	13
5. urratsa	18	-	-
6. urratsa	8	4	-
7. urratsa	6	12	-
8. urratsa	8	22	-
9. urratsa	-	-	-
Guztira	48	38	34

ohar pare bat egin beharrean aurkitzen gara:

- Nabarmena da Lazkaoko kasuan gertatu dena: haur guztiak 6., 7. eta 8. urratsetara iritsi dira. Honetarako arrazoiren bat bilatzen hasi eta bat aurkitzen dugu: irakasleek jarri duten ahalegina haurrak beren izenen eta inguruko objektuen izenen azterketa silabikoa eta fonetikoa egin dezaten. Horretarako oso maiz irakasleak berak izan dira haurrei izen-txartelen jolasketarako eragina eman dietenak: “Nork jolastu nahi du nirekin izenak osatzera?”, horretarako izen txartelak silabika eta grafemaka ebakitako materialaz jardunez.

Inoiz inor horretara behartu ez bazuten ere, une ugartan jardun omen ziren haur guztiak modu horretako jolas eta

- Haur batek “txapela” idatzi nahi du. “txa” txakurra izenean aurkitu du. Pe-ren bila dabilela beste batek “pelotan” adierazten dio. Eta la-ren bila hasten denean beste kideetako batek “lapitza” esaten dio. Izen horiek guztiak gelako hormetan itsatsirik zeuden marrazkien oinetan idatzirik zeudenak ziren. (1990eko maiatzaren 14an 4 urteko haurren gelako andereñoetako batek emana). Haurren arrazoiketa hauek guztiak analogikoak dira: ezagunak zaizkien izen idatzietan oinarritutakoak alegia.

- Beste haur batek “begia” idatzi nahi du marraztu duen marrazkiaren oinean. Andereñoarengana jotzen du: “Andereño, begia behia bezala?”. Andereñoak baiezkota dio. Eta

ondoko beste batek “Eta gi, gizona bezala”; horman zintzilik zeuden marrazkien oinetan irakur zitezkeen. Hemen ere arrazoiketa erabat analogikoa da. Maiatzaren 15eko bileran 4 urteko haurren geletako andereñotako batek emana.

- Haur talde bat “lorea” izena idatzi nahian dabil arbelean marraztu duten irudiaren ondoan. Beste haur bat inguratzen zaie eta zera esaten du: “Nik badaikit: Lorena bezala, baina bi mendiak kenduta”. Bi mendiak “n” adierazten zuten. Hemen ere arrazoiketa analogikoa da, baina ezberdintasunak ere kontuan harturik. 1990eko ekainaren 6ko bileran jaso.

Ugariak dira era honetako arrazoiketak haurrengandik irakasleek jaso dituzten prozeduren artean. Horretarako eragina, adierazi bezala, andereñorengandik jasodute haurrek, bereziki gelakideen izenetan oinarrituz hitz berriak sortzen jardun direnean, e.a. Irakasleen jokabide honetan ikusi beharko da, gure ustez, haurrek egin zuten aurrerapenerako arrazoia.

Beste toki batean adierazienez, Ekintzako irakasleak horretan saiatu badira ere, inizatiba hurrei uztea egokiagoztat jo izan dute, haurren prozesua behartu nahi izan ez dutelako.

- Ekintzako haur gehienak 5. urratsetik aurrera biltzen ziren: 48 haurretatik 40 (= %83,3). Datu hauekin alderatuz, Usurbilgo haur guztiak 5. urratsetik atzera geratzen ziren.

Gertakari hau nahiko adierazgarria da, batez ere beste zehaztapen hau kontuan hartzen



badugu, lehenengo hiruhilabete koaren amaieran Ekintzako haurretatik %70 (48tik 34ra) hain zuzen ere lehenengo lau urratsetan banaturik aurkitzen zirela. (Beste 14 haurretatik 12, 5. urratsean gainera).

Hemen ere argi agertzen da Haur-Hezkuntzako didaktikak izan dezakeen eragina haurren garapen-prozesu konkretu honen aurrerabideratzean.

Lazkaokoak eta Usurbilgoak alderatuz gero, berriz, eskoladidaktikaren eragina, antzadenez, oraindik nabarmenagoa da: Lazkaokoak Usurbilgoak baino zertxobait atzerago bazeuden ere (Lazkaoko haur guztiak lehenengo hiru urratsetan banaturik zeuden; Usurbilgo batzuk 4.ean ere aurkitzen ziren, 34tik 2 bakarrik baziren ere), amaieran Lazkaoko guztiak Usurbilgo aurreratuenak baino aurrerago aurkitzen

ditugu.

- 7., 8. eta 9. urratsak deskribatzerakoan garbi utzi dugunez, hitzaren edo izenaren ezaugarri fonologikoak kontuan hartzen ditu haurrak hitz edo izen horiek idazterakoan. Segmentazio silabikoa gainditu dutela erakusten digute, beraz, horrela jokatuz. Gure uste eta hipotesia baieztaturik geratuko litzateke horrela: haurra gai da berez hitzaren segmentazio fonologikoa egiteko ere, baldin eta hizkuntza idatziaz modu atseginean, funtzionalean eta erakargarrian baliatzeko aukera egokiak eta ugariak eskaintzen bazaizkio.

- Horrek ez du, ordea, zera adierazi nahi: segmentazio fonologikoa egiteko inolako laguntzarik eskaini ez zaionik haurrari. Inguruarekin eta ingurune koekin harremanetan eraikitzen ditu haurrak bere

ezagutzak. Hizkuntza idatzia-
rekiko harremanetan modu eta
mota askotako galderak sortzen
zaizkio haurrari: Zergatik has-
ten dira berdin "Maitane eta
Maider", "Ama eta Amaia",
edo bukatzen dira berdin
"Erramun eta Axun", "Begoña
eta Aloña", izenak ezberdinak
izanik? Izen horiek eta beste
asko idatzirik eta idazten ari
diren bitartean ikusten dituz-
telako sortzen zaizkie era horre-
tako galderak haurrei. Haurrekin
dabilenak nolabaiteko erantzuna
emango die haurren era horre-
tako galderei. Eta normala
denez, izen horiek fonetikoki
duten antza azpimarratuko die
ahozkapen berezi batez haurra
antzekotasun horretaz jabe
dadin. Honelatsuko egoerak
behin eta berriz errepikatzen
doazen eran eta neurrian izenen
artean dauden antzekotasun
fonetikoez ere konturatzen joanen
da horrela haurra, eta hainbat
izenen deskonposaketa fonolo-
gikoa egitera iritsiko da.

Nik ez dut uste horrela jokatzea
haurren gaitasun fonologikoaren
garapenean formalki eskuhartzea
denik. Bere ingurunearekiko
harremanetan haurrari sortzen
zaizkion beste milaka galderari
eta kezkarri erantzuten zaien
bezalatsu erantzutea da modu
horretan jokatzeko. Haurrarekiko
harreman arrunt eta naturalak
gauzatzen ari da era horretara-
ko erantzunak damaizkion
pertsona.

Kontestu horretan, beraz,
berez irits daiteke haurra izenen
eta hitzen segmentazio fonolo-
gikoa burutzera.

6. Hainbat ondorio.

Adierazitakoak adieraziz,
bi-hiru puntutan laburbil
daitezke honen guztiaren
ondorioak:

- Hitzaren segmentazio
fonologikoa egiteko gaitasuna
da, antza guztien arabera,
irakurtzeko eta idazteko gai-
tasunaren garapenean eraginik
handiena duen aldagaia.

- Hizkuntza idatziaz baliatzeko
sumatzen duen beharrak eta
interesak eragin dezake, neurri
handi batean bederen, haurra
bere hizkuntza mintzatua
fonologikoki aztertzerako.

- Hizkuntza idatziak bere
eguneroko ingurunean izan
dezakeen erabilera funtzio-
nal, ugari eta atseginak era-
gingo du, zalantzarik gabe,
haurrak hizkuntza mintzatua
fonologikoki aztertze-
ko sumatuko duen interesa.

- Baldintza horietan hau-
rrari sor dakizkikeen kezkei
eta galderei eskaini diezazkie-
kegun erantzunek hizkuntza
mintzatuaren segmentazio
fonologikora berez iristeko
aukerak irekiko dizkiote haurrari.

- Hitzen deskonposaketa/
berkonposaketa fonologikoa
egiteko gaitasuna eragitera
eta garatzera bideratutako
aktibitateek modu eraginko-
rrean lagun diezaiokete
haurrari, baldin eta kontestu
funtzional eta atsegingarri
batean gauzatzen badira.

BIBLIOGRAFIA

ALEGRIA, J., 1985: Estructura del
lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lec-
tura. Barcelona.

ALEGRIA, J., 1985: Por un enfoque
psicolingüístico del aprendizaje de la lec-
tura y sus dificultades. Infancia y aprendi-
zaje 29.

ALEGRIA, J. y MORAIS, J. (1979): Le
developpement de l'habilité d'analyse
phonétique consciente de la parole et l'app-
rentissage de la lecture. Arch. Psycho-
logy, 183, 251-270.

ALEGRIA, J. y MORAIS, J. (1991):
Segmental analysis and Reading Acquisi-
tion. En L. Rieben y CH.A. Perfetti (Eds.)
Learning to Read. Hillsdale: Lawrence
Erlbaum Associates.

ALEGRIA, J.; PIGNOT, E. & MORAIS,
J. (1982): Phonetic analysis of speech and
memory codes in beginning readers.
Memory & Cognition, 10 (5), 451-456.

ANDERSON, A.B.; TEALE, W.H.,
1982: La lectoescritura como práctica cul-
tural. In FERREIRO/GOMEZ PALA-
CIO, 1982

BENBENUTY MORALES, J., 1982:
Una revisión del concepto de silexia como
síndrome. Incidencia de las variables
extrasujeto en los trastornos del aprendi-
zaje de la lengua escrita. I.C.E. de la Universi-
dad. Cadiz.

BETHLEHEM, G., 1984: Praxis des
Lesenlernens. Ed. Schwann Dusseldorf

BLOOMFIELD, L., 1942: Linguistics
and reading. In Elementary English
Review, 19, 125-130

BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1978):
Difficulties in auditory organisation as a
possible cause of reading backwardness.
Nature, 271, 246-247.

BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. (1983):
Categorizing sounds and learning to read
- a causal connection. Nature, 301, 419-421.

BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. (1985):
Rhyme and Reason in Reading and Spell-
ing. I.A.R.L.D. Monographs No. 7. Ann
Arbor: University of Michigan Press.

BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1991):
Phonological Skills Before and After
Learning to Read. En S.A. Brady y D.P.
Sankweiler (Eds.). Phonological Processes
in Literacy. Hillsdale: Lawrence Erlbaum
Associates (LEA).

BRÜGELMANN, H. (Hrsg), 1986:
ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kin-
der, Lehrer und Forscher. Faude.

BRÜGELMANN, H., 1986: Fehler:
Defekte im Leistungssystem. In BRÜ-
GELMANN (Hrsg).

CARRETERO, M.; ASENSIO, M.,
1988: La enseñanza de las ciencias socia-
les: aspectos cognitivos y psicosociales. In
HUARTE, F. (Coord), 1988

- COHEN, R., 1980: Aprendizaje precoz de la lectura. Cincel. Madrid.
- COHEN, R., 1983: En defensa del aprendizaje precoz. Paideia. Madrid.
- COHEN, R., 1987: Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur. PUF. Paris.
- COLL, C., 1987: Psicología y curriculum. Laia. Barcelona.
- COLL, C., 1987: Por una opción constructivista de la intervención pedagógica en el curriculum escolar. In Cuadernos de Pedagogía, nº 139. Barcelona.
- DOWNING, J.; THACKRAY, D.V., 1974: Madurez para la lectura. Kapelusz. Buenos Aires.
- DOWNING, J., 1982: La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. In FERREIRO/GÓMEZ PALACIO.
- DURKIN, D., 1986: Hechos sobre el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar. In ÓLILLA.
- ETXEBERRIA, A.; ARAMBURU, M.L., 1987: Irakurketa-idazketaren metodologia baten ebaluaketa Orioko kasuan. Argitaratu gabeko tesina. Donostiako Elizbarrutiko O.H.O.ko irakaslego Eskola Unibertsitaria.
- FERREIRO, E., 1982: Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In FERREIRO/GÓMEZ PALACIO.
- FERREIRO, E., 1984: Procesos de interpretación de textos que preceden a la lectura convencional. XXII Congreso Internacional de Psicología. Acapulco. Septiembre 1984
- FERREIRO, E., 1985: La complejidad conceptual de la lectura. Simposio sobre Sistemas de escritura y alfabetización. México.
- FERREIRO, E., 1987: L'écriture avant la lettre. In Sinclair (edit).
- FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M., 1982: Nuevas perspectivas en la lectura y escritura. Siglo XXI. México.
- FERREIRO, E. y colaboradores, 1979: El niño de preescolar y su comprensión del sistema de escritura. DGEE, México.
- FERREIRO, E. y colaboradores, 1985: La complejidad conceptual de la lectura. Simposio sobre sistemas de escritura y alfabetización.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., 1986: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Edit. Siglo XXI. México.
- FERREIRO/TEBEROSKY, 1981: La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño. In Lectura y Vida. Mayo 1981
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., 1987: Was ist Gut zum Lesen für Nichtleser. In BALHORN/BRÜGELMANN.
- GAGNE, R.W., 1969: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover.
- GATES, A.I., 1937: The necessary mental age for beginning reading. Elementary School, 37
- GIBSON, E.J.; LEVIN, H., 1980: Die Psychologie des Lesens. Klett-Cotta-Verlag. Stuttgart.
- GONZÁLEZ PORTAL, M.D., 1984: El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades del aprendizaje de la lectura. Validez del ABC del Filho y del Reversae- test. Revista de psicología general y aplicada, nº 39.
- GOODMAN, Y., 1982: El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños, in FERREIRO/GÓMEZ PALACIO.
- GÜMBEL, R., 1989: Erstleseunterricht. Scriptor-Verlag Frankfurt a. M.
- GÜNTHER, K.B., 1989: Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In GÜNTHER, K.B. (Hrsg)
- INIZAN, A., 1976: Cuando enseñar a leer. Edit. Pablo del Río. Madrid.
- INIZAN, A., 1987: Lo que no se debe hacer con mi test. Infancia y Aprendizaje, 33-34.
- KAINZ, F., 1956: Psychologie der Sprache. Stuttgart.
- LENTIN, L., 1977: Enseñar a hablar. Edit. Pablo del Río. Madrid.
- LIBERMAN, I.Y. SHANKWEILER, D. y LIBERMAN, A.M. (1989): The Alphabetic Principle and Learning to Read. En D. Shankweiler e I.Y. Liberman. Phonology and Reading Disability: Solving the reading Puzzle. Ann Arbor: University of Connecticut.
- MAKITA, K., 1968: The rarity of reading disability in Japanese children. Amerikan Journal of Orthopsychiatrie, 38
- McGINITIE, W.H.; MARÍA, K.; KIMMEL, S., 1982: El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. In FERREIRO/GÓMEZ PALACIO.
- MEIERS, K., 1974: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts. Kleinhardt. Regensburg.
- MIALARET, G., 1974: El aprendizaje de la lectura. Edit. Morava. Madrid.
- MOLINA GARCIA, S., 1981: Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Edit. CEPE. Madrid.
- MORA, J.A., 1986: Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. In Actas del Simposio sobre psicología educativa y desarrollo. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987) The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7 (5), 1-23.
- NOTZ, I., 1968: Anfangsleser. Schule und Psychologie, 15
- NEWMAN, J.M. (Edit), 1987: Whole Language. Theory in Use. Heinemann Educational Books. Portsmouth.
- OIHARTZABAL, L., 1989: Curriculum-aren oinarri psikopedagogikoak. JAKIN, Uztaila-abuztua, 53. zkia.
- OIHARTZABAL, L., 1991: Irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik. TANTAK, Abendua, 6. zkia.
- OIHARTZABAL, L., 1992: Irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik. II. Didaktika baterako hipotesiak. TANTAK, Maiatza, 7. zkia.
- OIHARTZABAL, L., 1992: Irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik. III Didaktika baten proposamena. TANTAK, Abendua, 8. zkia.
- OLOFSSON, A. & LUNDBERG, I. (1985). Evaluation of long-term effects of phonemic awareness training in kindergarten: Illustrations of some methodological problems in evaluation research. Scandinavian Journal of Psychology, 26, 21-34.
- RODRIGUEZ, M.G., 1985: Enseñanza de la lengua escrita: a qué edad. Infancia y Aprendizaje, 30
- RÜDIGER, D., 1969: Ansatz und erste Befunde einer experimentellen Längsschnittsstudie zum Lesenlernen im Vorschulalter. Schule und Psychologie, 16
- SCIBIOR, O., 1987: Learning to Spell, in NEWMAN, J.M.
- SCHINCK/MAY, 1966: New frontier in college-adult reading. Milwankee.
- SINCLAIR, H., 1982: El desarrollo de la escritura, avances, problemas y perspectivas. In FERREIRO/GÓMEZ PALACIO.
- SINCLAIR, H. (Edit), 1987: La notation graphique chez l'enfant: langage, nombre, rythme et mélodies. PUF. Paris.
- SINGER, H., 1966: Conceptualization in learning to read. In SCHICK/MAY.
- TABOSSI, P., 1989: La lectura en una lengua con ortografía superficial: consideraciones teóricas y metodológicas. In La lectura. Universidad Potificia de Salamanca.
- VYGOTSKI, L.S., 1974: Denken und Sprechen. S. Eischer-Verlag. Reuthingen.
- ZABALZA, M.A., 1987: Diseño y desarrollo curricular. Edit. Narcea. Madrid. (Euskarazko itzulpena, 1996, EHU.ko Argitalpen Zerbitzua, Leioa).

(1) 1991ko irailean Euskal Herriko Unibertsitatean aurkeztutako doktorego-tesia. Bere horretan argitaratu gabea. iragarkia

ARGIA



KULTURA

GIZARTEA

POLITIKA

EUSKARA

AISIALDIA



ASTERO

Irakurketa eta idazketaren hastapenak

Ohiko usteak eta bide berriak



Mariam BILBATUA
(Eskoriatzako Irakasle Eskola)



Hizkuntzalaritza, bide berriak zabaltzen ari da irakurketa eta idazketaren ikaskuntza-irakaskuntzan, psikologiak eta psikolinguistikak egindako ekarpen teorikoetan oinarrituz. Ekarpen teoriko hauek gelara eramateak, tresna berriak sortzea eskatzen digu irakasleoi, baita ohikoak izan diren zenbait praktiken berrazterketa egitea ere.

Artikulu honetan aldaketa hauen nondik-norakoak aztertu nahi dira. Horretarako, ohiko usteak eta ikuspegi berrien ekarpenak kontrajarriko ditugu. Eta, horrez gainera, bide berrietatik abiatzeko irakasleok garatu behar ditugun tresnak azalduko ditugu. Honakoak dira, besteak beste:

. Testuen irakurketa eta idazketa bultzatzeko iharduerak. (1.koadroa)

. Jarduera hauetan landu daitezkeen testu motak. (1.koadroa).

. Testuak ulertzeko eta ekoizteko eragiketak:

. Edukiak aukeratzeko irizpideak. (2.eta 3.koadroak)

. Jarduerak antolatzeko irizpideak. (Sekuentzia didaktikoa).

IKASTE PROZESUAREN ARDATZA

1. Irakurtzen ikasi ondoren irakurri, ala irakurriz ikasten al da irakurtzen?

Honela labur daitezke ohiko ikuspegiaren printzipio nagusia eta ikuspegi berriarena. Ohiko ikuspegian, irakurketa eta idazketa komunikazio tresna gisa erabiltzea horiek ikastearen ondorioa da. Ikuspegi berrian, ostera, irakurketa funtzionala ikaste prozesuaren abiapuntutzat hartzen da.

Gauzak horrela, modu desberdinetan ardaztuko dugu ikaste prozesua, alegia, ikuspegiaren aukeraketaren arabera. Hona hemen ikuspegi bakoitzean oinarritutako ibilbidea.

“Irakurtzen ikasi ondoren irakurri” printzipioari jarraitzen dioten metodologiak dekodifikazioan zentratzen dira, eta, ondorioz, ez du garrantzirik

zein testu mota erabiltzen den edota testuak esanahia transmititzen duen ala ez. Erlazio fonografikoen ikasketa sendotzeko sortutako testuak izango dira abiapuntu: m lantzeko edo t lantzeko... Irakaslearen zeregina, letraz letra lantzeko testuak sortzea edota aukeratzea da.

Irakurriz ikasten da irakurtzen printzipioa oinarritzat hartzen badugu, testuen aukeraketak garrantzi handia izango du, zeren testu errealak eta ekintza funtzionalak izango baitira irakurketaren abiapuntu eta ardatza.

Testu errealean irakurketan murgildu behar ditugu haurrek. Horrela, argi izan behar ditugu gelako jarduerak testu idatziak erabiltzeko eskaintzen dizkiguten aukerak. Jarduera hauen eskema posible bat honakoa izan daiteke:

- . Eguneroko ekintzak
- . Txokoak eta tailerrak
- . Proiektuak

Ondoren, hausnarketa egingo dugu jarduera horietan erabiltzen diren testu idatzien funtzionalitateaz. Era berean, ikusiko dugu jarduera hauek testuak idazteko eta irakurtzeko ematen dituzten aukerak.

Ondoko koadroan laburtzen da, adibide gisara, aurreko eskeman oinarritutako hausnarketa.

Eguneroko ekintzak	Testuak
Etorri direnak eta etorri ez direnak	Zerrenda
Eguraldiaren behaketa	Zerrenda
Egutegia	Zerrenda
Eguneroko ekintzen antolaketa	Zerrenda
Ardurebanaketa	Zerrenda

Urtebetetze egunak	Zerrenda
Gelako antolaketarekin erlazionatutako oharrak	Oharra
Eguneroko berriak	Berria
Menua	Zerrenda

Ipuin kontaketa eta irakurketa
Pertsonaien izenak
Izenburuak
Ipuin zatiak

Txokoak eta tailerrak	
Behatutako prozesuak	Esperimentuak
	Aipamenak
Burutzeko prozesuak	Errezetak
	Esku-lanak
Jolasen antolaketa	Jolas arauak
Jolas sinbolikoan erabilitako testuak	Errezetak
	Erosketen zerrendak
	Sedagilearen errezetak
Produktuen etiketak	Etiketak
Gauzak non dauden jakiteko etiketak	Izenak
Lanak norenak diren jakiteko izenak	Izenak
Materialen inguruko oharrak: “ez ukitu”	Oharra
Testu bildumak	Abestia, olerkia

Proiektuak	
Burututako eta burutzeko ekintzak.	Zerrendak
Behar ditugun materialak	Zerrendak
Jasotako informazioak	Zerrendak
Informazioekin osatutako muralak	Izenak
Proiektuaren berri emateko edo proiektuan parte hartzeko gonbidapena	Oharrak
	Gonbidapenak
	Aipamenak

2. Irakurtzen eta idazten irakatsi aurretik garatu heldutasuna, ala irakurriz eta idatziz garatzen al da heldutasuna?

Heldutasunaren garrantzia azpimarratzen zuten zenbait

autoren eragina handia izan da (Inizan, A. 1976. Filho, L. 1977...). Autore hauek, irakurketa eta idazketa irakasteko metodologietan, irakurketa eta idazketarekin erlazioatutako alderdiak aztertu zituzten: ikusmen perzeptzioa, entzumen perzeptzioa, ahoskatzea, esku trebetasuna; eta ikaste prozesuaren arrakasta trebetasun hauen garapenarekin erlazionatu zuten. Hau dela eta, teoria hauen jarraitzaileek aipatu alderdien ezagutzan, neurketan eta lanketan zentratzen dira (motrizitatea, ikusmen perzeptzioa lantzeko ariketak...).

Gaur egun badakigu, jakin, trebetasun isolatuen lanketak ez duela ziurtatzen haurrek erantzun egokiak emango dituztenik zeregin konplexuen aurrean, horrek estrategia konplexuen erabilera eskatzen duelako. Estrategia hauek, bada, lan konplexuetatik abiatuz (irakurtzea, idaztea) garrantuko dituzte, gero eta hurbilpen zehatzagoak eginez.

Prozesu horretan irakaslearen laguntza behar dute. Baina nolakoa izan behar du laguntza horrek? Hona hemen irakaslearen eskuhartzea bideratzeko printzipioak:

Irakurtzeko eta idazteko aukera anitzak eskaini haurrei. Laguntzak eman irakurketa-idazketa ahalbidertzeko eta dagoen lekutik abiatuz aurrera jarraitzeko.

ZER ETA NOIZ IRAKATSI

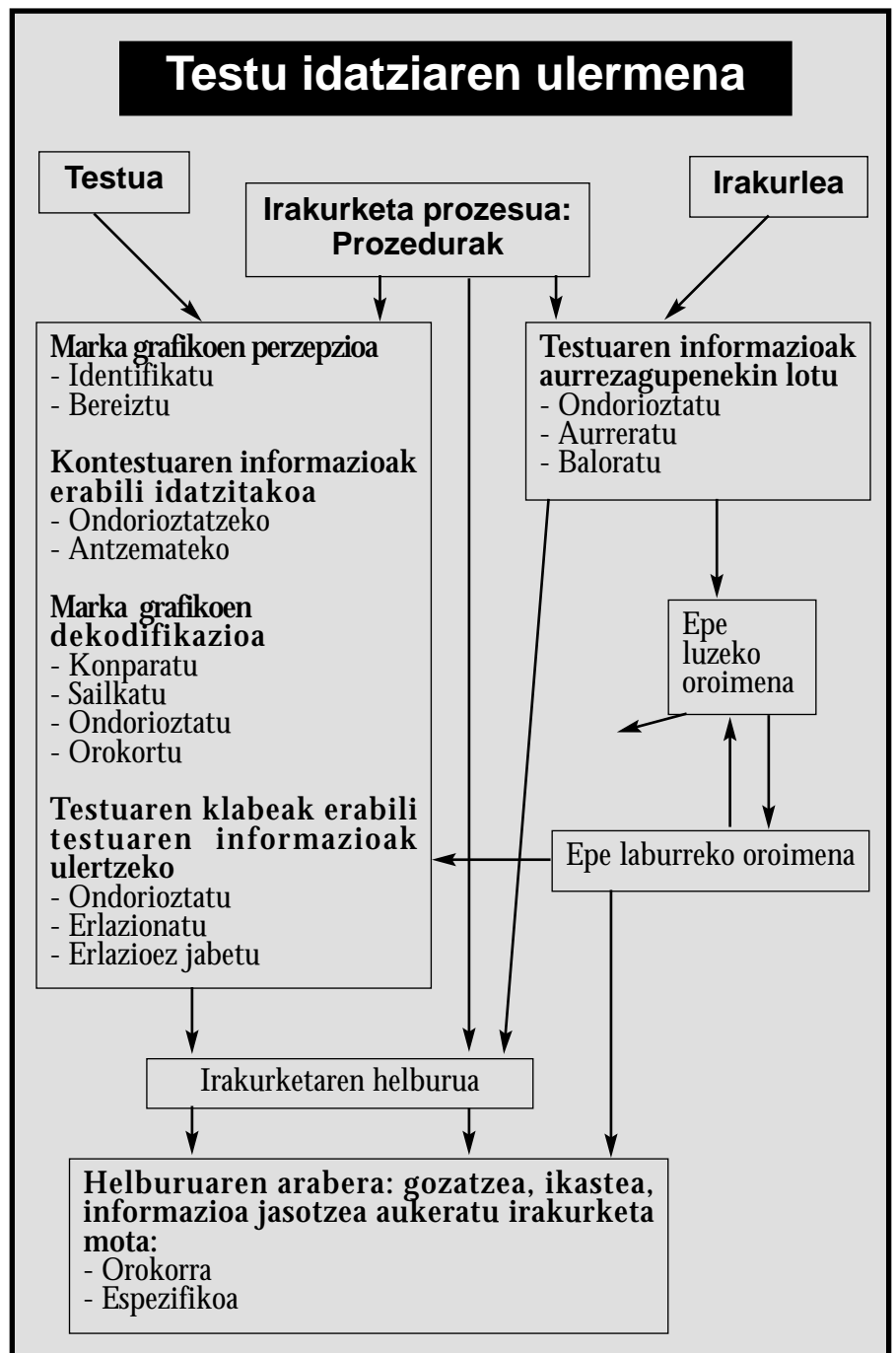
1. Objektuaren azterketan oinarritutako sekuentziazioa ala haurren ikaste prozesuan oinarritutakoa?

Ohiko metodoetan, objektuari begira definitzen da erraza eta zaila zer den: silaba, testua baino errezagoa; silaba zuzenak inbertsak baino errazagoak; erraz ahoskatzen diren letrak... Ondorioz, irakaslearen zeregin honakoa izan da: metodoaren progresioa ezagutzea eta aplikatzea.

Garapen prozesua abiapuntu.

Haurren ikaste prozesuan oinarritutako progresioari so eginez gero, irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren inguruan egindako ikerketek (Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, 1979 Lontxo Ohiartzabal, 1995) haurren paper aktiboa azpima-

(1. eranskina)



rratzen dute. Alegia, irakurketa eta idazketaren apendizai sistematikoa hasi aurretik, hurrek hainbat hipotesi eginak dituztela irakurtzeko eta idazteko estrategien inguruan. Hipotesi hauen garapenean hurrek fase desberdinetatik pasatzen direla eta nahiz eta adin bereko hurrek izan, irakurketa eta idazketaren inguruan duten garapen maila oso desberdina izan daitekeela. Irakasleok hurren portaerak interpretatzeko tresnak ezagutu eta beraietaz baliatu behar dugu hurren portaerak interpretatzeko:

. Psikologiaren datuak ezagutu behar ditugu, hau da, irakurketan eta idazketan hurrek zer faseetatik pasatzen diren eta fase bakoitzaren berezitasunak.

. Gelako hurrek zein momentuan dauden jakin behar dugu. Faseetan kokatu beraien portaerak eta datu hauen arabera interpretatu.

. Hurren errakuntzak interpretatzen jakin behar dugu eta ikaste prozesuan kokatu.

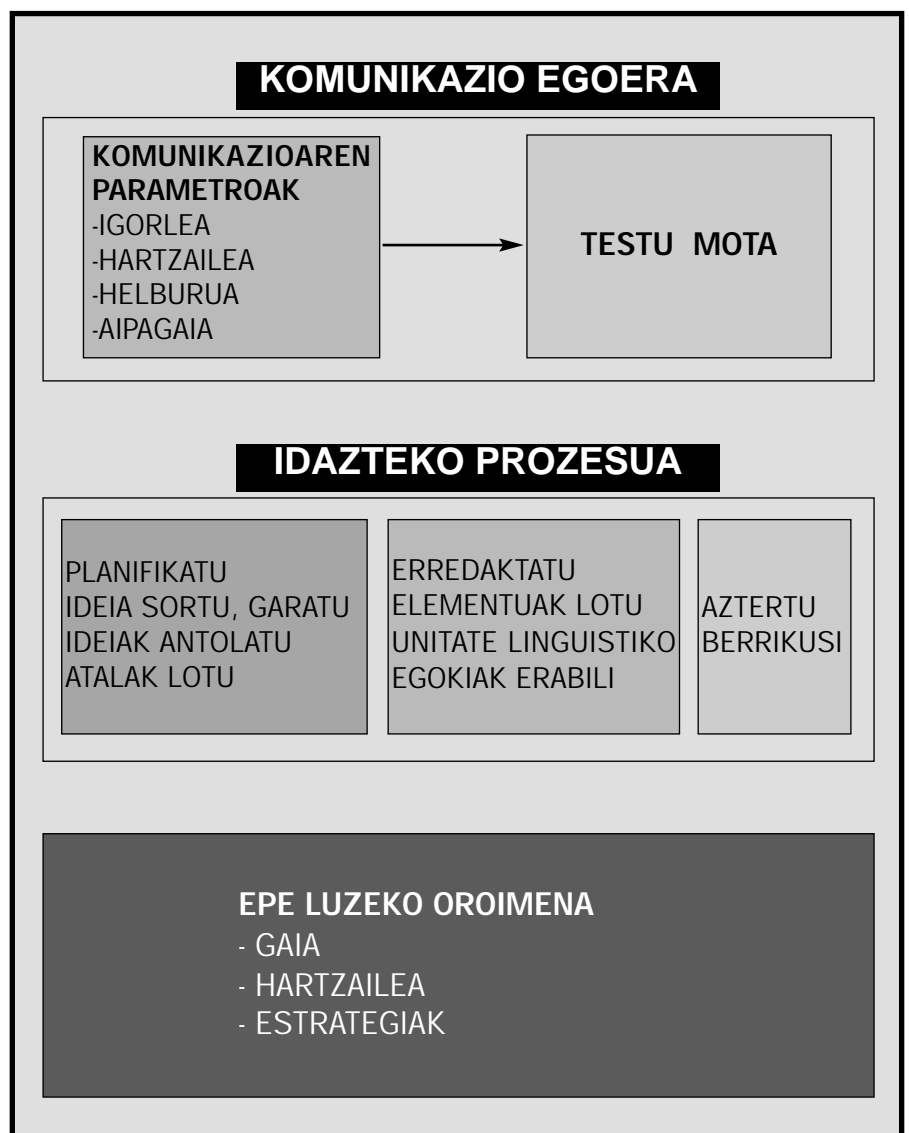
(1.eranskina)

Ulermen eta ekoizpen prozesuak

Ikaste prozesuaren une bakoitzean landu behar ditugun edukiak jakiteko, hurren garapen maila ezagutzeaz gain, hizkuntzalaritzak eta ikaste prozesuari buruzko teoriak eskaintzen dizkiguten tresnez baliatu behar dugu:

. Erabiliko dituen testu motak eta bakoitzaren berezitasunen berri izateko.

. Testuak irakurtzerakoan eta idazterakoan egiten dituzten



(2. eranskina)

eragiketak eta erabiltzen dituzten informazioak ezagutzeko.

Testuen ulermena

Irakurketaren prozesuak aztertzeke burutzen ari diren lanek, irakurketaren izaera interaktiboa azpimarratzen dute; hau da, testuaren irakurketan parte hartzen duten hiru elementuen interakzioa:

. *Irakurlea* . *Testua* . *Irakurketaren helburua*.

Elementu bakoitzak informazio mota desberdinak eskaintzen ditu eta irakurleak informazio hauen erabilerarekin

erlazionatutako estrategiak garatu behar ditu.

Ondorengo koadroan laburtzen dira elementuak, elementu bakoitzarekin erlazionatutako informazioak eta estrategiak.

1. koadroa (3. eranskina)

Testuen ekoizpena

Bigarren koadroan azaltzen dira testuak idazterakoan egiten ditugun eragiketak eta martxan jartzen ditugun ezagutzak. Eredu hau har dezakegu erreferentzia gisa testuen ekoizpenari dagozkion edukiak definitzerakoan.

Ekoizpenean ere idazlearen ezagutzatik abiatzen gara: zer dakien aipagaiari buruz, ekoiztuko duen testuaren berezitasunei buruz, hartzaileari buruz baita hizkuntzari buruz. Txiki-ekin ahozko testuen lanketaren bidez landu ditzakegu alderdi hauek.

Hona hemen ondoko koadroan azaltzen den bezala edozein testua idazterakoan egiten ditugun eragiketak:

Kontestualizazioa. Egoera komunikatiboa da edozein ekoizpenaren lehen urratsa: Zertarako idatziko dut? Noren-tzat?

Egoera komunikatiboaren arabera aukeratuko dugu erabiliko dugun testua, aipagaia, erregistroa, unitate linguistikoak. Haur txiki-ekin ere elementu eta aukera hauek guztiak lan litezke, beti ere testu anitzak entzuteko eta ekoizteko aukera ematen badiegu.

Egituraketa . Etapa honetan aukeratzen dira edukiak eta beraien antolaketa.

Testualizazioa . Ideiak hitzetan , perpausetan jartzea da etapa honen eragiketa nagusia, eragiketa honek ezagutza lexikoa, morfosintaktikoa eta elementuak lotzekoa eskatzen du.

Irakasleari diktatuz, besteek idatzitakoa entzunez eta nork berak idatzitakoa irakaslearen laguntzaz errebisatzen prestatuko ditugu haurrak ondorengo urteetan bakarka burutuko dituzte eragiketetarako: testuak planifikatzea, testualizatzea eta errebisatzea.

2. koadroa (2.eranskina)

Bukatzeko eta jarduerak antolatzekeo adibide gisa, printzipio hauek kontutan edukiz mamitutako Sekuentzia Didaktiko baten antolaketa azaltzen da.

ERREZETEN TAILERRA (5 URTE)

Antolaketa :

- . Talde txikia
- . Etxeko txokoan
- . 4-5 saio

Azken ekintza:

Errezeta bat egin gelako guztientzat.

Helburuak:

- . Prozesuak adierazteko gai izatea ahoz.
- . Testu idatziaren erabileraz jabetzea.
- . Ulermen prozedurak garatzea.
- . Idazteko sistema konbentzionalari hurbildu.

ERREZETA. EDUKIAK . Ulermen prozedurak

Irakurri aurretik

- . Testuaren funtzioaz jabetu.
- . Errezetei buruz dakitena gogoratu..

. Testuan agertzen diren informazio ikonikoz baliatuz, errezetaren edukiei buruzko predizioak egin.

Irakurri bitartean

- . Marrazkiez baliatuz testuan jartzen dena atzeman
- . Marrazkiez eta testuaz baliatuz errezetan idatzita dagoena irakurri.

. Hitzen segmentu ezagunez eta kontestuz baliatuz hitzak irakurri.

. Errezetan azaltzen diren hitzak beste euskarrietan identifikatzea: osagaien zerrendetan, dendetako karteletan...

Irakurri ondoren

. Egindako errezeta gogoratu eta besteei kontatu.

. BAKARKAKO TESTUAK EKOIZTEKO PROZEDURA

Testu inuktiboen berezitasunak.

. Prozedurak

. Errezeta testuen helburua ezagutu

. Testuan agertzen diren informazio ikonikoz eta entzundako azalpenaz baliatuz, testu inuktiboaren atalez, egitura, jabetu.

. Errezetaren egitura errespetatuz ahoz azaldu.

. Kontzeptuak

- . Errezetaren egitura
- . osagaiak
- . tresnak

...

- . azalpena
- . Sekuentziaren adierazpena
- . Eginkizunak

IDAZKETAREN KONBENTZIOAK Haur Hezkuntza

Prozedurak

. Errezeten osagaiak formato desberdinetan identifikatu.

. Berdin hasten diren hitzak aurkitu, konparatu.

. Errezeten osagaien zerrenda kopiatu.

. Egiteko ekintzak aurkitu.

. Egiteko ekintzak kopiatu.

. Segmentu ezagunez baliatuz idatzita dagoena antzeman.

Kontzeptuak

- . Silaba
- . Erlazio fonografikoak

SEKUENTZIA DIDAKTIKOA

Xede eginkizuna: Errezeta egin dutenok azaldu behar die besteie nola egin duten errezeta.

EKINTZAK

Eginkizun funtzionalak

1. Osagaien zerrenda idatzi

. Errezeta aukeratu fitxategian.

. Irudiez baliatuz behar diren osagaiak identifikatu.

. Osagaien izenak, osagaien fitxeroan aurkitu.

. Osagaien zerrenda egin eta etxetik ekarri behar dutena azpimarratu.

2. Errezeta egiteko ekintzak irakurri eta idatzi

. Errezetan azaltzen diren marrazkiez baliatuz egin beharreko ekintzak azaldu.

. Ekintzen fitxeroan eginkizunak aurkitu eta ordenatu

. Eginkizunak kopiaatu eta zenbakiak jarri

3. Errezeta egin eta adierazi

. Errezetaz baliatuz errezeta egin.

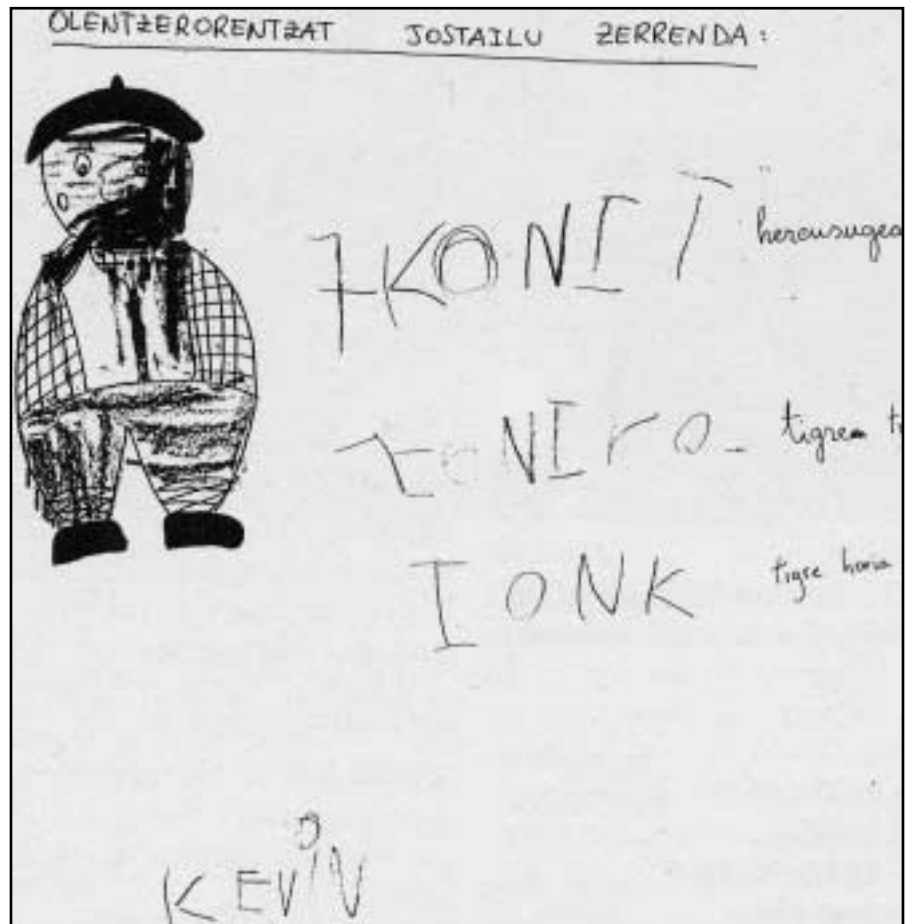
. Errezetaren testua baliatuz besteei azaldu.

SISTEMAREN FUNTZIO-NAMENDUAZ JABETZEKO EKINTZA BEREZIAK

. Osagaiak sailkatu:

. Berdin hasten eta bukatzen diren hitzak.

. Silaba kopuru berdina dutenak.



(3. eranskina)



Testua

Haur Hezkuntzan



Imanol AGINAGALDE
(Kurtzebarri Eskolako irakaslea)

Orain urte batzuk, irakurketa prozesua Haur Hezkuntzan egiten zen, baina bada urte mordoxka bat, irakurketa eta idazketaren hasiera LHko 1. mailara pasatu zenetik. Irakasle askoren ustez, hau zen haurraren motibazioa, heldutasuna eta trebezia aprobetxatuz, irakurtzen eta idazten irakasteko unerik egokiena. Aurretik egiten ziren lanak ia alperrikakotzat jotzen ziren, haurrek ez baitzuten behar adina heldutasunik irakurtzen ikasteko.

Ana Teberobsky eta Emilia Ferreirok azken urte hauetan egindako azterketetan ordea, ez dute hau esaten, kontrakoa baizik: Haurren irakurketa prozesua lehenago hasten da: 4-5 urtekin, hainbat ideia eta hipotesi burutzen dituzte txarretetan jartzen duenari buruz, ipuinen testuei buruz,.... hitz batez, hizkuntza idatziari buruz.

Bestalde, gaur egun irakurketa- idazketa prozesua, konstruktibismoaren ikuspegitik bederen, eraikitze prozesu bezala ikusten da. Ikaslea da bere ezagutza prozesua osatzen doana eta irakaslea berriz bitartekari eta, bultzatzailea.

Irakaslea ez da jadanik transmitzailea edo irakasten duena, egoera sortzailea, testuak erabiltzeko aukerak ematen dituena eta egoera ahalbidegarriak aurkezten dituena baizik. Bestalde, irakasleak adi egon beharko du testuen aurrean haurrek duten portaera aztertze-ko, hauen galderei edo beharrei erantzuteko, momentu orotan haur bakoitza zein mailatan dagoen jakiteko, eta honen arabera bere proposamenak antolatze-ko.

Haur Hezkuntzak aukera asko ematen digu haurrekin testuak lantzeko. Egoera gehie-

nak, idatzizko hizkuntzarekin lotuta baitaude. Ipuin bat kontatzerakoan, esaten duguna idatzita dago, nolako eguraldia egiten duen behatzen dugunean behatuz gain, arbelean idatz dezakegu, dendan erosiko ditugun produktuak gogoratzeko, zerrenda egiten dugu....

HAUR HEZKUNTZAN EMATEN DIREN EGOERAK ETA TESTUAK IRAKURTZEKO ETA IDAZTEKO AUKERAK

Hiru multzotan banatuko ditugu, normalean gelan ematen diren egoerak:

- EGUNEROKO EKINTZAK:

Egunero egunero, eta askotan ordu berdinean errepikatzen diren ekintzak lirateke. Egonkortasuna etaohitura dira hauen ezaugarri nagusiak, eta hauen arabera ikasten eta bereganatzen ditu haurrak. Aurreko egunean zer egin zen eta nola, gaur egingo duguna bihar ere errepikatuko dugula jakiteak, haurrari segurtasuna ematen dio ekintza baten aurrean eta azkeneko ondo burutuko du.

Maila honetako ekintzetako batzuk aitatzekotan:

-Asteko egunekin lotutakoak.

-Egiten duen eguraldiarekin lotutakoak.

-Euren izenekin egindako ariketak.

-Gelan, eskolan edo herrian gertatutako berrien inguruan egindakoak.

-Egutegiko izenak (Seaska-koak) irakurriz egindakoak.

- **TALDE TXIKITAN** banatuta egiten diren ekintzak. Multzotik honetan, batez ere txokoka lanean ari direnekoak sartuko genituzke:

-Etxeko txokotan bazkaria prestatzeko behar ditugun produktuen zerrendak osatze-koarena.

-Janari bat prestatzeko erre-za eta pausoak burutzekoarena.

-Sendagiletara jolasten egi-ten dituzten errezetak (jolas sinbolikoan).

-Liburutegi txokotan ipuinak irakurtzen ari direnekoa.

-Hitzen dominoekin jolasten ari direnekoa.

-Inprentarekin idazten dabilzanekoa.

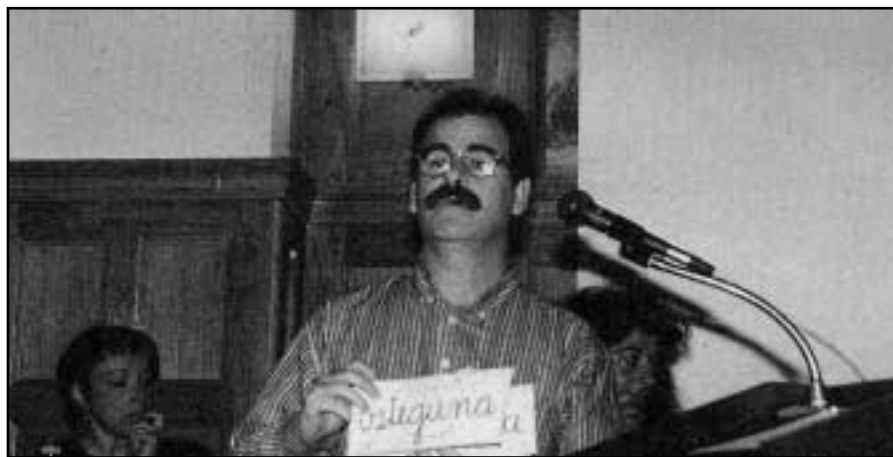
-Plastika txokotan egindako marrazkietan agertzen diren pertsonaiei eta gauzei izenak jartzearena..

-Eskulan bati izena ematearena..

- **NOIZ BEHINKAKO EKINTZAK**, hau da, aipatu goiko biak duten ohiko pre- sentzia ez dutenak, baina hile- an behin edo urtean behin egi- ten direnak. Askotan Lan Proiektu konkretu batekin lotuta egongo dira eta beste batzuetan isolaturik baina beti kontestu berezi batean kokatu- ta:

-Ipuin tailerrak.

-Gonbidapenak.



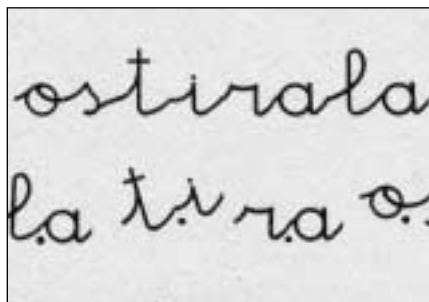
-Egitarauak.

-Gutunak, urtebetetzeko postalak.

Ikusten denez, Haur Hez- kuntzako haurrak aukera asko

du testu desberdinak erabiltze- ko, ikusteko, ekoizteko... Bultza- datxo bat behar du eta irakas- leok hizkien munduan murgiltzeko laguntza eskaini behar diogu.

Aipaturiko ekintza guztien jarduera azaltzea eta pauso bakoitzean lantzen diren pro- zedurak, honelako artikulua batean azaltzea, ezinezkoa litza- teke, beraz eta eredu gisa pare bat azalduko ditut.



Testua: Asteko egunen izenak

Funtzioa: Gaur zein egun den jakitea.

EKINTZAK

Arduradunak zein egun den etxean begiratu du eta gelan esaten du.

Gelako txarteletan aurkitu.

-Ereduaren laguntzaz.

-Segmento ezagunez baliatuz irakurri.

Arbelean idatzi.

-Kopiatuz.

-Silabaka moztuta dauden izenak osatuz.

-Eredurik gabe.

PROZEDURAK

-Asteko egunak ezagutu.

-Identifikatu.

-Segmento ezagunen irakurketa.

-Elementu ezezagunak inferitu..

-Hitzen hasierak eta bukaerak aztertu.

-Hizkien ordenaren behaketa.

-Trazoaren direkzioa errespetatu.

-Hitzak silabaka idazten direla konturatu.

-Silaben ordenaz ohartu.

-Erlazio monografikoez jabetu.

-Hitzen segmentu ezagunak erabiliz, hitz berriak idatzi.

-Ikaste prozesuari dagozkion hipote- siak egin eta testu konbentzionalekin konparatuz, hipotesi hauek baieztatu edo ezeztatu.


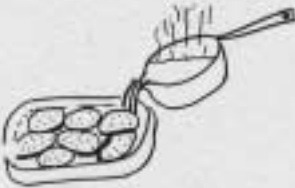
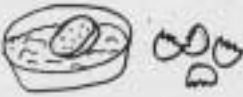


TESTU BAKOITZAREN INGURUAN LANTZEN DIREN EDUKI MULTZOKETA EKINTZAMOTAK

Bukatzeke hiru ideia azpimarratuko nituzke:

- Eskolan egiten ditugun ekintza gehien azpian, hizkuntza idatzia dagoela, hau da gehienak dutela nolabaiteko soporte idatzia. Aprobetxa ditzagun beraz haurren eskura eta begien aurrean jartzeko.

- Haurra zerbait idazten jartzen denean, zertarako izango den, nork irakurriko duen... hau da, zein funtzio izango duen garbi azaltzearen beharra.

- Eta erabiliko ditugun testuen ugaritasun eta aniztasuna, kontestu bakoitzean dagokion testua erabili, abisatzeko oharrak, gonbidatzeko gonbidapenak, zerbait nola egiten den ikasteko errezetak, zer erosi gogoratzeko zerrendak, eta gozatuz ikasteko ipuinak.

	lehenengo ogia ebak
	ondoren esnetan bu
	gero arrautzatan pasatu
	hurrengo oliotan frij
	azkenik azukrea bu

Testua: Errezeta.

Funtzioa: Errezeta nola egiten den jakitea eta adieraztea.

EKINTZAK ETA SEKUENTZIA

PROZEDURAK

1. Formatoaz jabetzeko ekintzak
Etxetik ekarritako errezetak irakurri eta konparatu.

- Atalak identifikatu : izena, osagaiak, nola egiten den (FORMATUA ETA EGITURA)
- Errezetetako lexiko berezia ikasi: zuritu, zatitu, frijitu...

2. Zerrendak idazteko ekintzak
Osagaien zerrenda egin.
- Errezetetan ereduak bilatu eta kopiatu.

- Hitzen hasierak eta bukaerak.
- Ordena.
- Trazoa.

Aurretik landutako ereduak erreferentzia bezala erabili.

- Irakurketa ideografikoan oinarrituz idatzi

Eredurik gabe.

- Hitzen segmentu ezagunak erabiliz, idatzi.
- Hipotesiak egin.
- Erreferentziak erabiliz idatzi.

Zerrenda, dendan erosteko erabili.

- Zerrendatik ezagutzen dituzten hitzak irakurri.

Nola egiten den ahoz azaltzeko ekintzak

- Bideoz edo kasetez baliatuz prozesuaren azalpena ikasi.
Denborazko antolatzaileak irakurriz diskurtsoa antolatu.

- Azalpenen egitura. (Ordena)

- Segmentu ezagunak erabiliz ahozko testua produzitu.



Egunkaria



azala

eta mamia

Irakurketa eta idazketa

LHko bigarren eta hirugarren zikloan



Matilde SAINZ OSINAGA
(Eskoriatzako Irakasle Eskola)



Atal honetan hiru alderdi aztertuko dira: Lehenik irakurketa edo ulermena, bigarrenik idazketa edo testuen ekoizpena eta azkenik bi trebetasun hauei batasuna emango dien marko metodologikoaz arituko gara: Sekuentzia didaktikoaz. Bi trebetasun hauen arteko harremana oso estua izan arren, bakoitza bere aldetik aztertuko dugu, ondoren biak Sekuentzia

1. Testuen ulermena

Ulermena zer den adierazteko gaurko metodologiak aipatzen dituen hainbat puntutan laburtzen saiatuko gara:

1. Irakurketa jarduera aktiboa da eta irakurleak informazioa eraiki behar du.

Ulermenaren jasoketan hiru elementuk hartzen dute parte: irakurlearen aurrezagupenak, testua bera eta irakurleak burutzen dituen operazioak edo estrategiak. Beraz, "Irakurri, hor bertan jartzen du eta" esan ohi diegunean ikasleei, ez gara egia osoa esaten ari. Jakina, hor bertan jarriko du baldin eta irakurleak estrategiez baliatuz esanahia eraikitzen badu. Hau dela-eta, metodologiaren ikuspuntutik hiru une bereizten dira ulermenaren lanketan: irakurri aurretik, irakurri bitartean eta irakurri ondoren. Zer egin hauetako une bakoitzean? Adibide banaz azalduko ditugulan hauek (ikus 1. eranskina). Kasu honetan ikasleek ibaiei buruzko testu bat irakurri behar dute, baina zer dakite gai honetaz? Zer dakite testu mota honen antolaketaz? Ikasleari gai honetaz eta testu mota honetaz dakiena aktibatzen lagunduko diogu (ikus 1. eta 2. ariketak). Ondoren eta irakurri bitartean ikasleak ulertzen ez duena identifikatuko du eta dituen baliabideak martxan jarriko ditu dituen ulermen hutsuneak konpentsatzeko (ikus 3, 4, 5. ariketak). Bukatzeko, irakurri ondoren informazioa zabaldu eta zehaztuko da (ikus 6. ariketa). Bestalde, zer egin ikasleek kanporatu

duten informazioarekin? Ikasleek kanporatutako informazioa taula edo mapa kontzeptual batean ordena daiteke (ikus 2. eranskina).

2. Zein da irakurketaren helburua?

Ohiko metodologientzat gakoa diagnostikoan dago: nork ulertu du eta nork ez. Datu koantitatiboak izan dira helburu. Gaurko metodologiek, berriz, ikasleei laguntzeko moduan jartzen dute enfasia. "Ez du erantzun edo gaizki erantzun du ikasleak. Zergatik?" Horretarako metodologia berriek ulermen indikadoreetan erreparatuko dute: Zer behar du ikasleak "Bizi estralurtarren arazoa" moduko testua ulertzeko? (ikus 3. eranskina). Hainbat gauza menperatu behar du:

a/ Zenbait hitz ezagutu beharko ditu: aztarna, fenomeno,...

b/ Testua osatzen duten proposizioak elkarlotuta daude. Beraz, honek eskatuko luke proposizioen arteko loturak ere ulertzea. Nola zehazten dira hauek testuan? Bi bide daude erlazio hauek testuan markatzeko: semantikaren bidea eta marka sintaktikoena (izernordeak, antolatzaileak, anaforak, aditz denborak,...).

Hona hemen zenbait adibide:

. "Beraz, eguzki sistemaren mugen barnean bederen, bizia fenomeno bakarra eta bizia da"

. "Lehen esandako guztiagatik..." kasu honetan irakurleak gauza biak erlazionatu behar ditu: lehen testuan esandakoa eta orain esaten duena.

d/ Testuaren egitura ulertu. Testuaren ideiak ordena batean

idatzita daude. Testuaren egituraren bidez jakingo dugu idazleak edo autoreak komunikatu nahi izan duen informazioziorik garrantzizkoena.

Ad: Zer da "Bizi estralurtarren arazoa" testuan esaten zaiguna?

1. paragrafoan: Lurrean baka-rik ezagutzen da bizitza

2. paragrafoan: Ba al dago bizitzarik beste planetetan?

.Batzuk baietz diote.

.Beste batzuk ezetz diote.

3. paragrafoan: Bakoitzak nahi duena pentsa dezake ez baitaukagu nahiko argudiorik ez baterako ez besterako.

e/. Zein da autorea, zein da bere intentzioa eta rola? Non argitaratu da testu hau? Aztertzen ari garen testua Iñaki Irazabalbeitiak idatzi du eta Elhuyar aldizkarian argitaratu da. Beraz, pertsona honek rol bat jokatu du testua idazterakoan, adituaren rola, eta aldizkari zientifiko batean argitaratu du. Datu hauek, kontestuaren datuak alegia, testuari buruzko hainbat informazio ematen digute: ez da fikziozkoa, ez da narrazioa, ez da Irazabalbeitiaren iritzi artikulu bat, baina Irazabalbeitiak beste batzuren iritziak ekartzen ditu testura... Ikasleak alderdi hauek ulertzen baditu testua hobeto ulertuko du.

3. Aurreko puntuan azaldukoagatik ikasleak hainbat estrategia aktibatu eta erabili behar ditu testuak ulertzeko.

Oraingo metodologiek estrategia hauek guztiak esplizitoki lantzea eta ebaluatzea proposatzen dute. Ikaslea epe luzera, ulermen hutsuneak dituela

konturatzen denean gai izango da bere estrategiak bere kasa eragiteko. Horretarako lehen-dabizi kanpotik eskainiko zaio laguntza -kanpotik barrurako kontrola izango da lehendabizikoa- eta gero, berak bakarrik inoren laguntzarik gabe, eragingo ditu estrategiak beharra duenean.

Zeintzuk dira ulermen estrategiak? Hona hemen batzuk:

. Ulermen hutsegitetan erabiltzen ditu zuzentzeko estrategiak?

. Modu egokian irudikatzen al du testuingurua (autorearen izaera, helburua, ...)?

. Ezagutu eta identifikatzen al du testu mota hori? (ipuina, azalpena, iritzia,...) (esaten dena egiazkoa da, fikziozkoa, norbaiten iritzia, agindua,...)

. Testuaren denbora ongi kontrolatzen al du (oraina, iragana, ...)?

. Testuaren antolaketa, autoreak buruan izan duen eskema ongi identifikatzen al du?

. Inferentziak egiten al ditu,...? Estrategia hauek esplizitoki landu eta ebaluatuko dira. Ikus 4. eranskinean ebaluaziorako eredu bat.

4. Testu mota desberdinen ulermena ez da modu berean ematen.

Lehenengo eta behin, badakigu komunikazio-egoera anitzetan testu desberdinak ekoizten ditugula, eta testu bakoitzaren ezaugarriak ekoiztu deneko komunikazio-egoerari (igorleari, hartzaileari, helburuari,...) erabat lotuta daudela, eta testu-azalean agertzen diren markak (antolaketa,

aditz formak, antolatzaileak, kohesionatzeko era,...) komunikazio-egoera horri esker agertzen direla. Beraz, testu mota desberdinen ulermena ez da modu berean ematen.

Beste zenbait autorek baieztatzen dutenez, narrazio eta azalpenezko testuen gramatika edo gainegitura desberdina da (unitateak desberdinak izateaz gain beste era batean daude antolatuta testu barruan). Bestalde narrazio testuaren antolaketa azalpen testuarena baino iraunkorragoa da, hau da, testu desberdinetan azalpen testuaren antolaketa identifikatzea baino errazago egiten zaio irakurleari narrazioarena identifikatzea.

5. Irakurketa eta idazketa erlazionaturik daude.

Biak jarduera komunikatibo zabaletan txandatzen dira. Alderdi hau sekuentzia didaktikoaren adibidean zehaztuko da.

2. Testuaren ekoizpena

Testuaren ekoizpenerako zenbait argibide emango ditugu banan-banan. Ondoren, guztiak sekuentzia didaktikoan txertatuko ditugu.

1. Testu mota desberdinen ekoizpena proposatzen dute gaurko teoriak.

Zergatik testu mota anitzak? Eskolak bere aspaldiko tradizioari jarraituz literatur testuak landu ditu soilik. Horretarako arrazoi desberdinak izan dira: batetik, eskola tradizionalari jarraituz, pentsatzen zen ongi idaztea klasikoei imi-

tatzea zela, eta bestetik, uste zelako behin testu mota bat ekoizten ikasiz gero besteetara hedatuko zela trebetasun hori.

Baina zergatik landu eta ekoiztu testu mota desberdinak? Esan bezala, gaurregun badakigu hiztunen komunikazio-egoerak anitzak direla eta hauek mugatzen dituztela euren ekoizpenak (ahozkoak zein idatzizkoak). Beraz, komunikazio-egoera desberdinei testu desberdinak dagozkie. Honez gain, badakigu jakin ere, testu bat lantzea ez dela nahikoa beste testuaren ezaugarriak eskuratzeko, testu bakoitzak bere ezaugarri berezkoak (kontestualak eta testualak) baititu. Horregatik testu mota desberdinen ekoizpena proposatzen da. Oinarrizko Curriculumar Diseinua ere horrela egitea iradokitzen du, horretarako hizkuntza eremu sozial desberdinetan erabiltzea proposatzen du (Hizkuntza ikaskuntzan, Hizkuntza literaturan, Hizkuntza komunikabidetan, Hizkuntza pertsona arteko harremanetan) eta hauen barruan kokatzen ditu testu-mota desberdinak (narrazioa, azalpen-testua, iritzi-testua,...) (ikus OCD).

2. Zailenetik sinpleenetara jo edo alderantziz?

Zergatik?

Argi dago objektua (kasu honetan testua) bere ataletan sailkatu egin behar dela bere didaktikarako. Baina sailkatze hau noiz eta nola egin? Batzuk pentsatu izan dute objektuaren (testua) atalak banan-banan (parrafoak, perpausa, hitza,...) irakatsiz gero, osotasuna ira-

kastera heltzen direla. Geroztik jakin dugu hau ez dela horrela gertatzen, osotasuna, kasu honetan testua, ez baita atalen baturari esker ekoizten, atalen artean dauden erlazioak zainduz baizik. Testua oso elementu konplexua izan arren bertatik abiatzea proposatzen da, ondoren, elementu sinpleenetara jotzeko, eta azkenik, testura bueltatzeko. Zergatik egin hau horrela? Komunikazio-egoeratik abiatzea, konplexueneratik abiatzea da, jakina, baina honek esanguratasuna ematen dio ikasleak hizkuntzarekin gero egingo duen guztiari. Komunikazio-egoera mentalki irudikatzeak hainbat datu emango dizkio idazleari:

- . Noren izenean idatzi behar dut (nire izenean, ordezkari modura,...)

- . Zertarako idatzi (kontatzeko, konbenzitzeko, jakinarazteko, ulertarazteko,...)

- . Norentzat idatzi: zer jakingo du mintzagaiak hartzaileak, adibideak emango dizkiot hobeto uler dezan,...

Hau egin eta gero, ikasleak komunikazio-egoera horretan parte hartzeko izango dituen zailtasunak eta hutsuneak ikusita, unitateen atalkamendua eta lanketa prestatuko du irakasleak. Azkenik, berriz ere, komunikazio-egoerara bueltatuko da. Beraz, konplexueneratik hasiko da, sinpleenera jo, azkenik konplexuenera bukatzeko, hots, hizkuntz-proiektuan.

3. Hobeto idazten ikasteko, kanpoko laguntza eta kontrola behar da.



Askotan esan izan da, idazten ikasteko idatzi egin behar dela. Hau egia bada ere, ez da egia osoa, ez baita nahikoa idaztea aurrera egiteko idazketaren ikaspenean. Idazketaren helburu bat ikaslearen autonomia da, helburu hau Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren bukeran lortzekoa da. Baina zer esan nahi du ikaslea autonomia dela bere idazketan? Ba, besteak beste, eta gehien bat, bere barne-kontrolari esker gai dela komunikazio-egoerari eta hizkuntza horrek dituen ezaguerari egokitzeko. Hau da, idazkiaren funtzionalitatea ongi ezagutzen duela (zertarako idatzi,...), bere zailtasunak ezagutzen dituela eta gai dela dituen hutsuneak gainditzeko. Beste era batez esanda, gai dela bere idazkietan errakuntzak identifikatzeko eta soluziobideak aurkitzeko. Irakasle orok dakigu zernolako zailtasunak dituzten adin honetako ikasleek beraien idatzietako hutsu-

neak identifikatzeko. Beraz, honek beste zerbait pentsatzera garamatza: gure ikasleak ez dira gai kanpoko laguntzarik gabe, euren errakuntzak identifikatzeko eta soluziobideak aurkitzeko. Beraz, gure ikasleek lehendabizi kanpoko-kontrola behar dute testuak hobetzeko. Zeintzuk dira ikasleari kanpoko-kontrol hau eskaintzeko ezagutzen ditugun baliabideak? Nola lagundu ikasleari bere errakuntzak identifikatzen eta hobetzen? Hona hemen batzuk: irakaslearen laguntza, ikaslearen laguntza (talde-lana), kontrol zerrenda deritzan tresna (ikus sekuentzia didaktikoren atalean), aurrettestua eta azken testua konparatzea, eta abar).

4. Berraztertzea idazketa prozesuaren urrats garrantzitsua da.

Zirriborroaren kultura irakatsi behar diegu ikasleei, hots, idatzizko ekoizpenak ez direla

lehendabiziko aldian guztiz ongi irteten, hutsak egiten ditugula (mota askotakoak), eta hau normala dela. Beraz, zerbait idatzi ondoren berraztertutako egin behar dela behin eta berriro (aldez aurretik jarritako irizpideen arabera, ikus kontrol-zerrenda). Hau dela eta, berrazterketa Sekuentzia Didaktikoaren une garrantzitsua izango da. Esandakoagatik, hiru une desberdin ikusten dira ekoizpenean eta bakoitzak bere eginkizun propioak ditu:

- **Zer egin idatzi aurretik?** Komunikazio-egoera mentalki irudikatu (nor da igorlea, nori zuzentzen zaion, zertarako,...), testu mota aukeratu (narrazioa, azalpenezko-testua, argudiozkoa,...), testu-mota antolatu (zer esan lehendabizi, zer gero,...).

- **Zer egin idatzi bitartean?** Urrats honetan aurrekoan pentsatutakoa testuratu (idazten da), testu forma hartzen du. Horretarako idazten duenak hainbat operazio egingo ditu: testua ondo antolatzeko modu egokiena aurkituko du (parrafoen bidez, antolatzaileen bidez,...). Honez gain, testuan aipatutako ideia desberdinak berreskuratuz joango da testuan zehar, ideia berriak sartzen dituelarik, horrela bategokio. Honetarako anaforak (hau, azken honek,...), ordezkapenak (balea, zetazeoa, animalia,...) edo elipsiak erabiliko ditu. Beti ere irakurle orok modu berean ulertuko duen eran idatziko du.

Bukatzeko, idazleak bere iri-

tzia sar dezaken ikusiko du. Erabaki hau testu-motaren izaeratik etorriko zaio emanda, hau da, azalpen testu zientifikoa bada ezin izango du bere iritzia eman, baina argudio-testua bada, bai. Erabaki honen arabera jokatu du idazleak.

Esan, hemen hartutako erabakiak ez direla behin-betikoak, hurrengo urratsean hauek guztiak berraztertutako eta eraldatutako direla horrela bategokio.

Zer egin idatzi ondoren? Idazten hasi aurretik, kontrol-zerrendan jasotako puntuetan erreparatuz, errakuntzak identifikatu eta zuzenduko dira. Zer nolako zuzenketak aurrikusten dira? Idazleari (ikasleari), berriz ere, komunikazio-egoera mentalki irudikatzen lagunduko zaio: norentzat eta zertarako idatzi dugu hau? Ulertuko ote du hartzaileak? Kontuan izan ditugu sekuentzia didaktikoan zehar ikasitako testu mota horren ezaugarriak?

5. Nola aukeratu ikasleekin lantzeko testuak?

Langai diren testu motak irizpide desberdinen arabera aukeratzen dira:

. Ikasleek dakitenaren arabera

. Giza idatzi aniztasunaren arabera (Bronckart, 1992)

. Giza eremu desberdinak: hizkuntza pertsonen arteko harremanetan, hizkuntza literaturan, hizkuntza irakaskuntzan, hizkuntza giza komunikabideetan (OCD, 1992)

. Giza testu adierazgarrien lagina, hau da, gure kulturaren gehien erabiltzen direnak (Bronckart, 1992)

. Testu orotan agertzen diren

oztopo teknikoak gantitzeko aukera ematen dutenak (testu antolaketa, kohesio estrategiak,...) (Bronckart, 1992)

6. Langai diren ezaugarriak aukeratu eta sekuentziatu egiten dira.

Idazketa oso jarduera konplexua da eta ezin da dena batera landu eta ikasi. Horregatik irakasleak sekuentzia didaktiko bakoitzerako langai diren edukiak aukeratu eta isolatu egingo ditu, 2. puntuaz azaldu dugun eran. Aukeraketa hau irizpide desberdinen arabera egiten da, besteak beste: ikasleek testu mota horri buruz dakitena, ikasleek menperatu behar dituzten komunikazio-egoerak, langai den testu-motaren ezaugarriak,...

3. Sekuentzia didaktikoa

Sekuentzia didaktikoa programatzeko era bat da eta eskeintzen dituen abantailak ikusirik geureganatu dugun era da, hain zuzen. Sekuentzia guztien helburua ikasleek ekoizpenak hobetzea da. Hona hemen sekuentzia didaktikoan ikusten ditugun abantailak:

- Planifikazio zehatza egiteko aukera ematen du. Hau da, ikasleekin landuko ditugun edukiak planifikatzeko aukera.

- Ikaslea kontuan hartzeko aukera ematen du: berak dakienetik abiatzeko eta autoabailaketa bultzatzeko.

- Hizkuntza benetazko testuinguruan lantzeko.

Zer da azken-xedea edo proiektua?

Sekuentzia didaktikoak azken xede edo proiektu komunikatibo baten inguruan antolatzen dira. Ikasleak hizkuntza bidez sekuentziaren (ikasunitatearen) bukaeran burutu beharko duen jarduera komunikatiboari deritzogu azken-xedea edo proiektua.

Aipatzekoa da azken xedeak ikasleen irakaspenean duen eragina:

Ikaste esanguratsuen baldintza bat betetzen laguntzen du: esanguratasun logikoarena. Ekintza esanahitsu batean kokatzen dira, hurrek burutzen dituzten eginkizunak eta edukien arteko koherentzia ziurtatzen delarik.

Esanguratsua den egoera komunikatiboan aurrean jartzen du ikaslea eta ikastunitatean zehar lantzen diren edukiak zentzudun (helburudun) bihurtzen ditu (hizkuntza hartzaileari egokitu, testuaren antoleketa zaindu, lexikoaren zehaztasunean erreparatu,...).

Adibideak erabiliz adieraziko ditugu maila hauetan azken-xedeek dituzten ezaugarriak eta euren sekuentziak.

Har dezagun LHko 3. mailarako eginiko sekuentzia bat. Sekuentzia honen bukaeran ikasleak ikastunitate honen bukaeran zenbait animalien deskribapen zientifikoak burutuko ditu.

Honek zera eskatzen du:

- Ikasleak sekuentziaren hasieran azken-xedearen egoera komunikatiboa, kasu honetan animalien bilduma liburutegian uzteko, mentalki irudikatzea. Beraz, egoera hau ez dago ez orainari, ezta lekukotasunari lotuta. Hau dela eta ikasleak

pertsona aditu modura ikusiko du bere burua berak aukeratu-tako animaliei dagokionez.

- Gai honek abstrakzio maila handia eskatzen du. Halaber, inplikazio kognitibo handia. Bertan burutuko dituen jarduerak (ulermenerako eta ekoizpenerako) anitzak eta asko dira, besteak beste, bibliografi egokia aurkitzea, liburuak kontsultatzea, behar duen informazioa identifikatu eta gordetzea, ulermen estrategiak martxan jartzea, testua antolatzeta, unitate linguistiko egokiak aukeratzea,...

- Sekuentzia hau hilebete eta erdiko lana denez, epe luzera begira burutu beharko ditugu lanok. Halere lan hauek atalka burutuko dira. Atal bakoitzak azken ekoizpenari zuzendutako eginkizuna du, kasu honetan animalien deskribapen atalak burutuko ditu banan-bana (habitata, izaera, elikadura, ugalketa,...) azkenean guz-

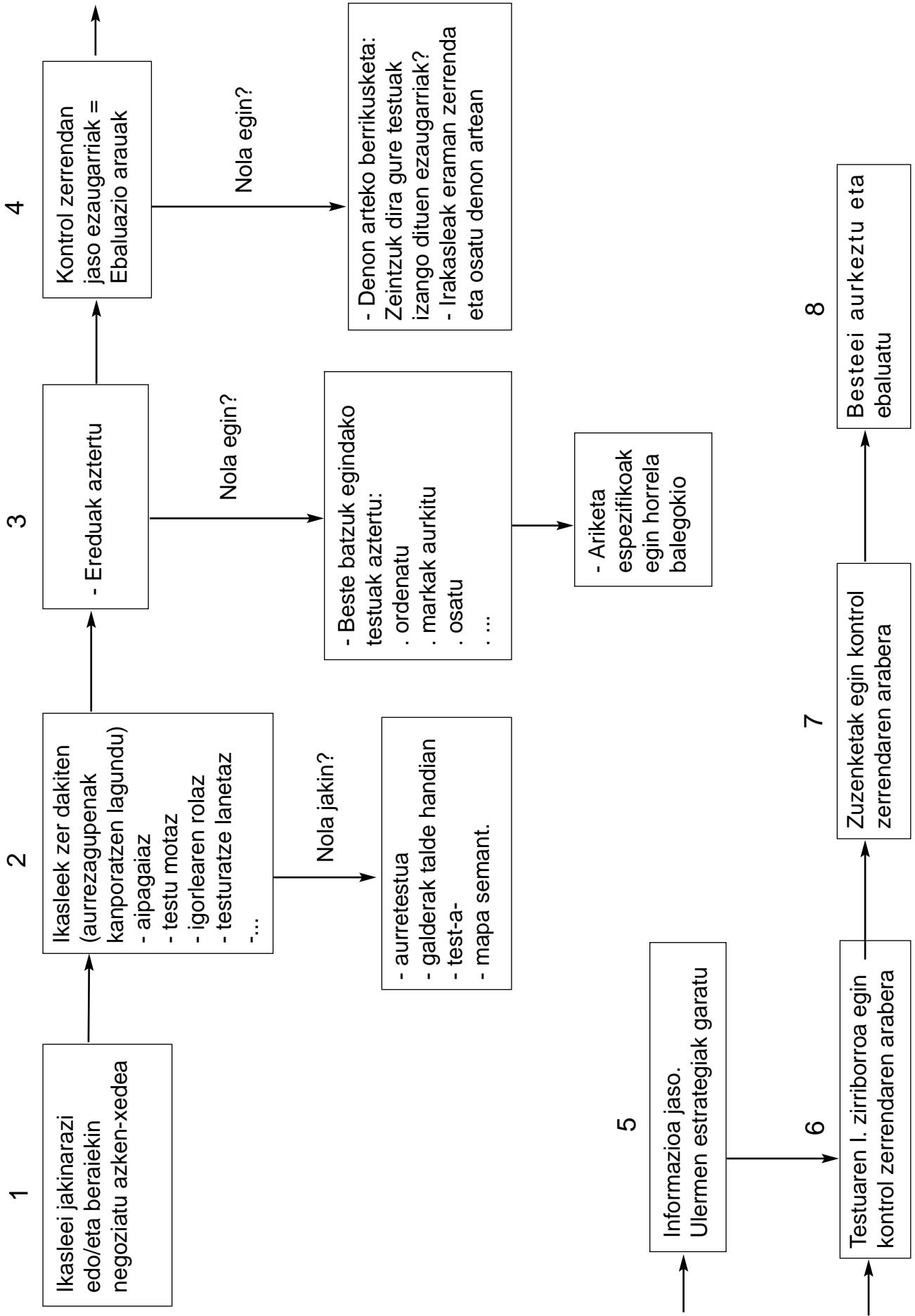
tiekin bat egiteko.

- Azken-xedea burutzeko ibilbidean lau trebetasunak lantzen dira (irakurmena, idazmena, ahozkoa eta idatzizkoa), kasu honetan, halere, idatzizkoari ematen zaio nagusitasuna, azken-xedea idatzizkoa baita. Beste batzutan, berriz, energia gaiaren kasuan, adibidez, ahozkoari ematen zaio nagusitasuna, azken-xedea ahozkoa baita.

- Zenbait jarduera metakomunikatibo burutuko ditu jarduera komunikatibo bakoitzeko. Hona hemen batzuk: datuak jasotzeko bideak aurkitu, erduetan testu antolaketa identifikatu, idazleak erabili dituen kohesio estrategiak identifikatu,...

Hona hemen Sekuentzia Didaktikoa hobeto ulertzeko eskema:





Sekuentzia didaktikoaren urratsak

1.-Azken-xedea zehaztu.

Urrats honetan ikasleei jakinaraziko zaie hizkuntzarekin egin beharko duten jarduera, hau da, zein izango den azken-xedea. Lehen jarduera honek esanguratasuna emango dio ikasleak sekuentzia bitartean burutuko dituen ekintza guztiei. Azken-xede honen helburua ikaslearen produkzioa (ahozkoa zein idatzizkoa) hobetzea izango da. Berau negoziagarria da ikasleekin Adibidez: 5. mailako "Euskal Herria ezagutzen" ikastunitatean, ikasle bakoitzak aukeratuko du, batetik, aztertuko duen Euskal Herriko esparrua; eta, bestetik, azken-xede modura burutuko duen gidaren formatua.

2.-Ikasleek dakitena kanporatu eta ebaluatu:

Atal honetan bi ezagutzamota kanporatzea komeni da: mintzagaiarena eta hizkuntzarena. Aipagaiaren ezagutzari dagokionez (musika dela, osasuna dela,...) eta komunikazio egoerari dagokionez (testu zientifikoa, gida, hitzaldia,...). Hau era desberdinez egiten da: aurretik erabiliz, galderak eginez, mapa kontzeptualak osatuz,... Ikasleek dakitena jakin ondoren irakasleak bere ikaslearen ezagupenetara egokituko du sekuentzia.

3.-Ereduak aztertu:

Urrats honetan ikasleak azken-xedea arrakastaz bete

ahal izateko prestatuko da. Hemen burutuko ditu bai mintzagaiari lotutako jarduerak bai ikaspen linguistikoei lotutakoak. Har dezagun animalien gaia, bertako mintzagaiari buruzko ikaspenak esatekotan hona hemen batzuk: animalien behaketa, animalien azterketa konparatiboa (antzekotasunak eta desberdintasunak ezaugarri fisikotan, elikaduran, ugalketan,...) eta ikaspen linguistikoei dagokienez hona hemen batzuk: igorlearen rola eskuratu (gaiaz adituarena), testuaren antolaketak, lexikoa testu motari egokitu, testua berbegiratu eta zuzendu kontrol zerrendaren arabera....

Beraz, ereduak alderdi desberdinetatik aztertzen dira: aipagaiari dagokionez (ulermen estrategiak garatu, informazioa jaso), komunikazio egoerari dagokionez (igorlearen ezaugarriak, hartzailearen kontuan izan, helburua,...), testu antolaketari dagokionez (testuak dituen atalak, zein ordenatan dauden,...), testuratzeko lanak (antolatzaileak, kohesio estrategiak), unitate linguistikoak,...

4.-Testua ekoiztu kontrol zerrendaren arabera:

Urrats honetan ikasleak ereduaren aztertutako alderdiak kontuan izanik testuak ekoiztuko ditu. Lan hau errazteko asmoz ikasleari kontrol zerrenda deritzan tresna ematen zaio (ikus kontrol-zerrenda). Tresna honetan jasotzen dira sekuentzian zehar ikasitako zenbait eduki (komunikazio egoerari dagozkionak, testuak, eta abar).



5.-Kontrol zerrendaren arabera ikaslearen ekoizpenaren zuzenketa eta ebaluazioa:

Urrats honetan ikasleak hainbat laguntzaz baliaturik (bere ikaskideena, irakaslearena eta kontrol-zerrendarena) bere testua zuzendu, ebaluatu eta berridatziko du.

6.-Azken-xedea burutu:

Zuzendutako testuari forma ematen zaio (txostenarena, hitzaldiarena, autobiografiarena, tresna baten funtzionamendurako esku liburuarena,...)

Ondoren laburtzen ditugu ikasleak burutu beharko dituen hizkuntz-jarduerak aukeratzeko kontuan izan ditugun oinarri garrantzitsuenak:

. Hizkuntz-jarduera anitzak eta ondorioz diskurtso ugarien lanketa ziurtatuko duten jarduerak.

. Lau trebetasunen garapena ziurtatuko duten jarduerak.

. Prozeduren egokitasunaren ebaluazioa ahalbideratuko duten eginkizunak.

. Gaitasun komunikatiboaren alderdi guztien lanketa ziurtatuko duten eginkizunak.



Kontrol-zerrenda

Kontrol-zerrenda sekuentzia didaktikoaren tresna garrantzitsua da, ebaluazioa formatiboa ahalbideratzen duen tresna, hain zuzen. Hona hemen zehaztuta zeintzuk diren bere xedeak, edukia eta osatzeko prozedura.

- Kontrol-zerrendaren xedeak:

. Ikaslea bideratzea prудuzitzen duen bitartean

. Ikasleari irakasleak jakinaraztea zeintzuk diren eskatuko dizkion hizkuntz-aspektuak

. Autoebaluaziorako tresna izatea: ikasle bakoitzak zerrenda honetan azaldu behar ditu berak produzitzerakoan kon-tuan izan behar dituen puntuak. Prozedura honek eskatzen dio, bada, ikasle bakoitzari bere egoeraren autoerreflexioa egitea. Hau horrela izanik, esan daiteke ikasle bakoitzari egokitu dakioken tresna dugula kontrol-zerrenda.

. Hizkuntzaren funtziona-

mentuaz erreflexionatzen laguntzeko (hizkuntzaren funtzionamendua azaltzeko) balio duen tresna.

-Tresna honen edukia:

. Ikasleak testu jakin hau ekoizterakoan eduki ditzakeen (bere eta irakaslearen ustez) arazozen zerrenda.

. Arazo guztiak ez dira aldi berean aipatu (eskatu) behar, hauek bai kalitatez eta bai kantitatez muga daitezke, eta mugatu behar dira.

. Haez gain irakasleak kon-tuan izango ditu batetik langai den testuaren ezaugarriak, eta bestetik bere ikasleek ezaugarri horietan dituzten hutsuneak.

- Kontrol-zerrenda osatzeko prozedura

Irakasleak ikasleei zerrenda hau osatzea proposatu aurretik, bera bere irizpideen arabera erdi burutua izan behar du. Ondoren, trebeki proposatuko die puntuz puntu ikasle-

ei, puntu guztiak negoziatuz horrela balegokio. Horretaz gain, zerrenda hau ez da inoiz itxia izango, ikasleek beraiek aurrez ikus ditzaketen eragozpenak erantsi baititzakete.

Zerrenda honen erabilpena indibiduala azpimarratu nahi dugu, ez baitago ikasle guztiei gauza bera eskatzerik abiapuntu desberdinetan daudela ikusten badugu.

Hona hemen adibide modura Deba Garaian Murgiltze Ereduko Mintegietan eginiko sekuentzia didaktiko bat. Sekuentziadidaktikohau Lehen Hezkuntzako 4. mailari dago zuzendua eta bertan ingurunearen ezagutza eta hizkuntza lantzen dira batera.

Jarraian, Deba Garaiko Murgiltze Ereduko Mintegiaren partaide batek SEKUENTZIA DIDAKTIKO bat aurkezten digu.

Sekuentzia didaktikoa, adibidea

Gaia: Osasuna eta Elikadura



Lurdes ETXEBERRIA
(Aretxabaletako Kurtzebarri eskola)

Azken-xedea edo proiektua:

Zure elikadura aztertu ondoren erabakiak hartu eta idatziz gurasoei aurkeztu.

Sekuentzia didaktiko hau LHko 4. mailako ikasleei zuzendua da eta hilabete eta erdiko eskola-lana suposatzen du.

Bere azalpenean, lehenengo bi zutabetan, urratsez urrats deskribatuko dira irakasle eta ikasleen eginkizunak. Hirugarren zutabearen berriz, hizkuntz-edukiak zehazten dira

Irakaslearen eginkizuna	Ikaslearen eginkizuna	Lantzen diren hizkuntz-edukiak
<p>1. Gaia eta azken-xedea aurkeztu.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Gaia: osasuna eta elikadura. . Azken-xedea: Ikasle bakoitzak bere dietaren azterketa egingo du eta ondorioekin informe bat idatziko du gurasoentzat. . Azken-xedearen helburua eta hartzailea finkatu. . Plantila banatzen du: egunero jaten dutena apuntatzeko. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazioa jasotzen du . Azken-xedea zein den, . Ikasiko dituen edukiak, . Jarraituko dituen urratsak finkatu <p>. Plantila aztertzen du eta etxera eramaten du betetzeko.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Komunikazio-egoera aztertu: <ul style="list-style-type: none"> . igorlearen rola . hartzailearen rola . helburua -Ulermen ariketak: <ul style="list-style-type: none"> . lexikoa (gosaria, bazkaria,...) . hitz konposatuak (afaloste,..) - Aditz formak:jan dut/jaten du
<p>2. Ikasleen aurrezagupenak aktibatu, galdeketa baten bidez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hainbat kontzeptu erlazionatu eta zuzendu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gaiari buruz dakitena adierazten du galdeketari erantzunez: "Zer da honetaz dakidana?" 	<ul style="list-style-type: none"> - Lexikoa, gaixotasunen izenak - Kausa/ondorioa adierazteko markak.
<p>3. Gaiarekin zerikusia duten testu informatiboak aukeratu eta irakurtzea proposatzen du.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testuen ulermena hobetzeko estrategia desberdinak lantzea proposatzen du. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testuaren 1. irakurketa egin eta aurkitu dituen zailtasunak adierazi. . Ulertu ez duena azpimarratu. . Testuaren egileari galderak egiten dizkio (testuaren alboan), ulertu ez dituen kontzeptuak argitzeko edo osatzeko: Zer jakin nahi dugu gai honetaz? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ulermen estrategiak: <ul style="list-style-type: none"> . ulertzen ez dena identifikatu . gaiari buruz dakiena erabili . zalantzak argitzeko edo informazioa zabaltzeko testu egileari galderak egin.

<p>4. Agertu diren ulermen zailtasunak gainditzeko informazio bilaketaren beharra planteatu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informazio bilaketa bideratzen du. - Liseri aparatua funtzionamendua azaltzen du. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liburu, entziklopedia eta gorputz anatomikoak erabiliz interesatzen zaien informazioa jasotzen du. - Aukeratutako informazioa koadernoan idazten du. - Liseri aparatua funtzionamendua bere taldekideei azaltzen die. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazioa jakiteko liburu mota desberdinak identifikatu (testu liburuak, entziklopediak, hiztegia,...) - Beste informazio iturriak erabili: gorputz anatomikoa, hormirudiak,... - Informazioa idatzi
<p>5. Aukeratutako testuen informazioa atalkatu eta taula batera pasatu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testuaren bigarren irakurketa bat proposatu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazio gehien ematen duen esaldia eta izenburuari hobeto egokitzen dena taulan identifikatu. - Testuaren bigarren irakurketa egin eta aurretik eginiko galderei erantzun. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ulermen estrategiak . Taularen erabilera
<p>6. Irizpide desberdinak kontuan harturik janari sailkapenak egitea proposatzen du.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Janari sailkapen konbentzionala azaltzen du (janari gupila elikagai desberdinen funtzioa,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Irizpide desberdinen arabera janari sailkapenak egin eta adierazten dituzte. - Liburu desberdinak kontsultatu informazioa osatzen dute. - Janari desberdinen konposaketa aztertzen dute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idazmenaren estrategiak: . informazioaren hierarkizazioa janariak sailkatzeko. . Informazioa jasotzeko . Gaiari dagokion lexiko zientifikoa: karbohidratoak, proteinak,...
<p>7. Dieta orekatua zer den galdetu ikasleei.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dieta orekatuari buruzko testu baten irakurketa proposatu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipotesiak egiten dituzte, dieta orekatua definitzeko. - Testuaren irakurketa egiten dute eta bertako informazioa erabiliz, aurretik eginiko hipotesiak ebaluatzen dituzte. - Dieta orekatua definitzen dute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipotesiak egiteko erabiltzen dituzten esamoldeak: uste dut, bali-teke, badirudi,... - Testu bat irakurtzeko: . hipotesiak eta informazioaren arteko konparaketa egin eta gero ondorioak atera.
<p>8. Hasieran betetako plantila erabiliz, haur bakoitzari bere dietaren azterketa eskatu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontrol zerrenda banatu eta bertako puntuak azaldu (testuaren ordena, elementuen hierarkizazioa,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Orain arte ikusitako guztia kontuan izanik bere dieta aztertu (janari elikagaiak), ondorioak atera (dieta orekatuaren arabera) eta erabakiak hartu. - Kontrol zerrendaren puntuak errespetatuz testua ekoiztu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idatziz adierazi ateratako ondorioak (badirudi, jasotako datuen arabera,...) eta hartutako erabakiak. - Baieztapenak justifikatu (hau dela eta, horregatik,...) - Ezohikoa den testuaren aipagaiak ordenatu. - Kontrol-zerrenda ulertu - Testuaren antolaketa - Produkzioarako beharrezkoak: enumerazioak, graduatzaileak, konparatiboak, maiztasuna,...
<p>9- Ikasle bakoitzarekin testua berrikusten du eta hobetu behar dituen hainbat alderdi zehazten du.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ebaluatzen du. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrol-zerrenda erabiliz testua errebisatu eta zuzentzen du. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testu berrazterketa. - Hartzailearen tokian jartzen da: Ulertuko ote dute?
<p>10. Hartzaileak nortzuk diren eta testuaren helburua kontuan izanik, testuaren aurkezpenari buruz hausnarketa lana proposatzen du.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Hasierako agurra . Testuaren sarrera . Jarraitutako urratsak 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikastunitatean jarraitutako urratsak aztertzen dituzte eta arbelean idazten dira. . Arbelean idatzitakoa kopia dute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testuaren egokitzapena: . Hartzaileari . Helburuari - Sarreraren beharra - Jarraitu ditugun urratsen ordena (enumerazioak,...)
<p>11. Azken-produkzioarako formatua proposatu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erabakitako formatuan testua idatzi garbian. Etxera eraman gurasoek irakur dezaten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra ulergarria eta txukuna - Espazioaren antolaketa - Ortografia

1. eranskina

Ikasleen ulermen estrategiak garatzeko ariketak.

Ariketa honen bidez ikaslearen beraren ulermen estrategiak garatu nahi ditugu.

1) Ikasleek gai honetaz dakitena aktibatu eta irakurriko dutenaren aurrean espektatibak sortu.

Horretarako galdera hauek edo antzekoak egingo zaizkie ikasleei. Arreta handia jarriko da aipagaiaren (edukiaren) aldetik oker emandako erantzunetan.

1. Zertarako erabiltzen dugu ibaie-tako ura?

2. Errekek badute ura garbitzeko gaitasunik?

3. Diotenez, gero eta ur gutxiago dago. Zergatik dela uste duzu?

4. Inoiz hartu al diozu urari zapore arrarorik? Zergatik dela uste duzu?

5. Piriniotako erreka garbi batean jende asko kanoaz ibiltzen bada, zer uste duzu gertatuko zaiola erreka horri?

6. Badakizu zer den ekosistema?

2) Testuaren antolaketa identifikatu.

Testua irakurri aurretik azalgaineko irakurketa eginez azpi-atalak identifi-katu eta ondoko eskema bete.

Izenburua _____

Azpi-izenburuak _____

Espektatibak mugatu: Zertaz hitz egiten du testu honek? _____

3) Identifikatu ulertzen ez duena

Adibidez: "estolda" hitza ulertuko ez balu, testuan dauden hitz edo kontzep-tuez baliatuz esanahia ateratzen saiatu.

Adibidez:

"Hondakin guztiak urrutiratzeko estolda erabiltzen bada" eta "estolderi" funtzioaz hitz egiten bada (hemendik ikasleak atera beharko luke hondaki-nak eramatea dela bere funtzioa)

Beste adibide bat:

"Diluzio" hitza ulertuko ez balute, bere ondoren datorren "hau da" ren osteko azalpena erlazionatu egin beharko lukete "diluzio" hitzarekin.

Gauza bera "autodepurazio" hitzarekin.

4) Aurrezagupenak:

Irakurtzen dugunean, gai horretaz dakiguna erabiliko dugu testua ira-kurtzeko (Hau da, erlazionatu egingo dugu lehendik dakiguna testuan jartzten duenarekin). Aurrezagupen hauek zenbait motatakoak izan daitezke:

-Kontzeptualak (gai horretaz daki-dana, dudan informazioa,... 1. pun-tuan aztertutakoak)

- Lexikalak (adib. garraiabide ulertzeko garraio + bide, hidroelek-triko, autodepurazioa, eta abar.)

- Sintaxiari buruzkoak ("aldiz" hitzaren ostean aurrekoaren kontrakoa azalduko dela jakitea, adibidez; "honetaz gain" en ostean berriz, informazioaren bat

gehitzen dugula, eta abar ulertzea.)

- Morfologikoak (deklinabidearen kasuak, adibidez: ergatiboaren marka askotan lagungarri gertatuko zaigu perpausa luze bat ulertzeko.)

- Ortografia

5) Testuan anaforen aurrekariak aurkitzea

Adibidez:

"Hasieran honek ez zuen arazorik..."

. Zein da "honek" hitzaren aurreka-ria testuan? ur-horniketa

6) Hitz batzuk atzetik etorriko denaren abisua ematen digute.

Adib: "Hiru dira ur kantitatearen murrizpenerako faktoreak "

Badakigu honen atzetik hiru informa-zio etorriko direla, eta ez bat edo lau.

7) Proposizioen arteko erlazioak aurkitu.

Adibidez: "Honen ondorioz ur ema-ria asko murriztu da" .Zein da kausa?

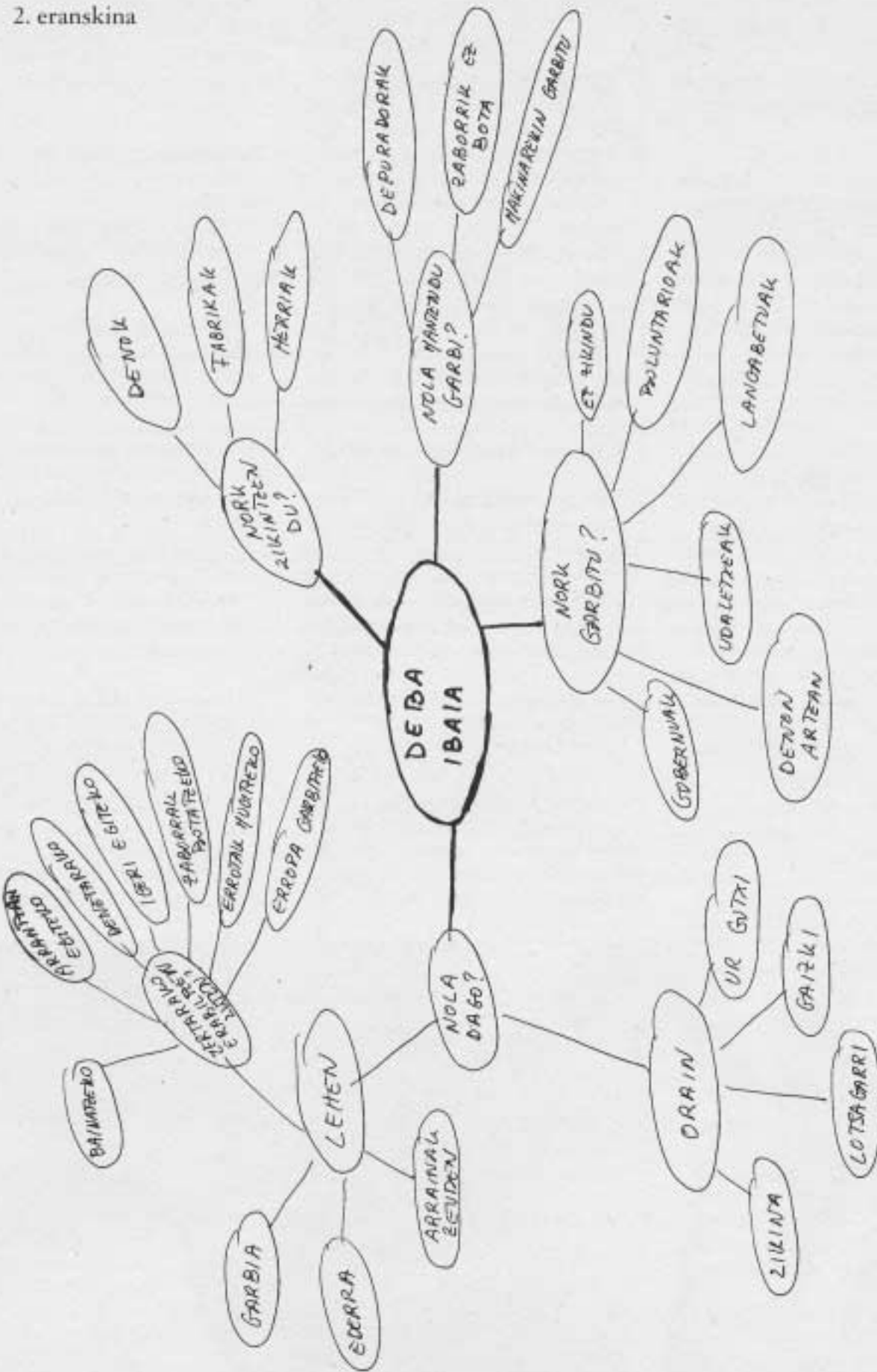
- "Horretaz gain ur gutxi egotean poliki joaten da... . Zeri gehitu behar zaio informazio hau?

8) Informazioa zehaztu eta zabaldu.

Gai honetaz gauza gehiago jakiteko gogoarekin gelditu bazara, pentsatu aurrean gai honetaz pertsona jakintsu bat duzula eta galdera batzuk prestatu berari egiteko.

Eskoriatzako Murgiltze mintegia, Lehen Hezkuntzako 6. maila





ARRASATEKO ERBUIN ESKOLA

3. eranskina

Testuak ulertzeko prozedurak ebaluatzen

1. Zer kostatzen zaizu gehien testu bat irakurtzean?

Zerk lagunduko lizuke irakurle honea izaten?

2. Testu bat irakurri aurretik zer egiten duzu?

- Ez dut ezer egiten
- Zertarako irakurri behar dudan pentsatzen dut
- Testua zertaz arituko den pentsatzen dut
- Besterik.....

3. Zer egiten duzu hitz bat ulertzen ez duzunean?

- Ez dakit zer egin
- Hiztegia begiratu
- Irakasleari galdetu
- Irakurri berriro paragrafo osoa ea esanahia ateratzen diodan
- Besterik.....

4. Zer egiten duzu testu batean jartzen duena lagun bati kontatu nahi diozunean?

- Ez dakit zer egin
- Irakurri behin eta berriro buruz ikasi arte
- Paragrafoka irakurri eta ideiarik nagusienak ateratzen joan
- Mapa kontzeptuala egin
- Eskema egin
- Apunteak hartu
- Besterik.....

5. Zer egiten duzu testu batean informazio zehatz bat jaso nahi duzunean?

- Ez dakit zer egin
- Astiro irakurri testu osoa nahi dudan informazioa aurkitu arte
- Ahalik eta azkarren irakurri, nahi dudan informazioa aurkitu arte
- Besterik.....

6. Zer egiten duzu testu bat buruz ikasi nahi duzunean?

- Ez dakit zer egin
- Astiro irakurri testu osoa buruz irakurri arte
- Lehendabizi irakurri eta ulertu
- Parrafoka esanahia atera eta idatzi paper batean
- Mapa kontzeptuala egin
- Eskema bat egin
- Besterik.....

Esazu 2, Erein, 1996



4. eranskina

BIZI ESTRALURTARRAREN ARAZOA

Lurra gure planeta, Eguzki-sistemako beste planetekin konparatzen badugu desberdintasun nabarmen bat somatzen da berehala: gure planetan bizi izenez ezagutzen den fenomeno gertatzen den bitartean, besteetan horrelakorik ez da ezagutzen. Beste planeta eta sateliteetan biziaren aztarnarik ez da aurkitu eta ez da uste topatuko denik. Beraz, eguzki sistemaren mugen barnean bederen, bizia fenomeno bakarra eta bitxia da.

Baina bizia gurearen antzeko beste mundu batzuetan ere gertatu al da? Galdera honek bi modutako erantzunak dauzka. Alde batetik, bizia fenomeno guztiz bakarra eta bitxia dela uste dutenak daude: bizia Lurrean bakarrik sortu da. Berau sortzeko behar diren baldintzak oso konkretuak eta zehatzak direnez, oso inprobablea da beste nonbaiten gertatu izatea. Bestetik, bizia fenomeno guztiz arruntzat jotzen dutenak daude. Hauen aburuz, bizia garatzeko baldintzak oso normalak dira eta betetzen dituzten munduak hamaika dira unibertsoan.

Egia esan, gure Unibertsoz dauzkan eguzgumenduekin ezinezkoa da bi iritzi hauen artean zuzena zein den erabakitzea. Fede kontu modukoa da, bata ala bestearen alde egotea.

Iñaki Irazabalbeitia
"Hautsi ditugu kateak, espaziora goaz"
ELHUYAR GAIK

BIBLIOGRAFIA

BILBATUA M. (1994), Irakurketa-idazketa irakaskuntza elebidunetan, Durango

BILBATUA M. (1993), Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión; justificación de las decisiones in Siguan M., Enseñanza en dos lenguas, ICE/HORSORI

BILBATUA M., SAINZ M. (1995), Eskolako iharduerak H2aren ikaste prozesuaren ardatza, Donostiako uda ikastaroak.

BRONCKART, J.P. eta beste (1985), Le fonctionnement des discours, Pris, Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.P. (1992), Perspectives y límites de una diversificación de la enseñanza de la lengua materna, in Idiazabal I., Pedagogía del texto, Labayru.

CAIRNEY T.H. (1992), Enseñanza de la comprensión lectora, MEC/Morata

COOPER J.D. (1990), Cómo mejorar la comprensión lectora, Visor/MEC

DOLZ J. (1992), Dos concepciones de secuencia didáctica aplicadas a la redacción, in Idiazabal I., Pedagogía del texto, Labayru.

DOLZ J. (1992), El relato en la escuela. Aprender a escribir sobre la historia in Idiazabal I., Pedagogía del texto, Labayru

GARCIA-DEBANC C. (1990), L'élève et la production d'écrits, Centre d'Analyse de l'Université de Metz.

JOLIBERT J. (1992), Formar infantes productores de textos, GRAO

MARUNY LL., MINISTRAL, M. MIRALLES, M. (1996) Escribir y leer MEC /EDELVIVES

OIHARTZABAL, J.L. (1992) Irakurketa-idazketaren ikaste prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik I,II,III, Tantak 6,7,8.zkiak

SAINZ OSINAGA M. (1990), Amahizkuntzaren programaketa OHoko erdiko zikloan: Testu-pedagogiaren proposamen bat. in Idiazabal I., Hizkuntzaren psikopedagogia, Labayru.

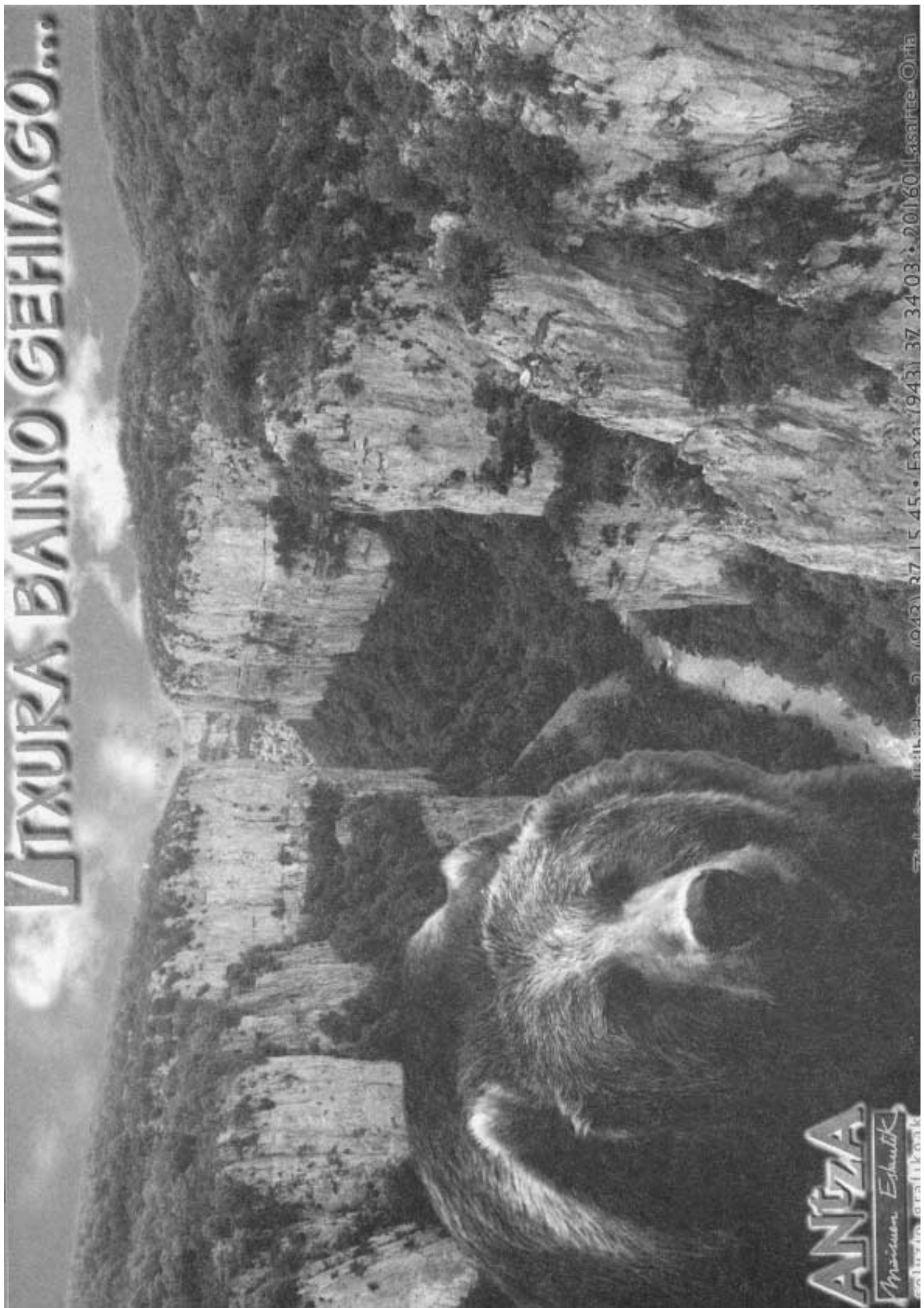
SAINZ OSINAGA M., ETXEBERRIA L., ETXABE M. (1995), Programación conjunta del Euskara y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la E.P.O., Congreso de Sitges.

TEBEROSKY, A. (1992) Aprendiendo a escribir. Barcelona, Horsori ICE

TOLCHINSKY, L., TEBEROSKY, A., (1992) Al pie de la letra Infancia y Aprendizaje 59-60, 101-130 orrialdeak.

TEXTOS Nº 5 (1995) La lengua escrita en el aula, GRAO.

SOLE, I. Estrategias de lectura. Barcelona, ICE-GRAO



ITXURA BAINO GEHIAGO...

ANZA
Mision Eshulk

043) 27 15 45 • Fax: (943) 37 34 03 • 201160 Lasarte-Oria

Haurra abiaburu

Gure irakurketa-idazketa prozesua

Mari karmen IRASTORZA
eta Ione ERRAZKIN
(LANGILE Ikastola)



1 Askatasunerako Heziketak pertsonagandik abiatu behar du. Gogoan izan behar du pertsona bakoitza diferentea dela, eta pertsona bakoitzari, dituen ahalmen fisiko, moral, sozial, artistiko eta kreatzaileak garatzen lagundu behar dio.

Neska-mutilak ahalmen hauek garatu ahal izateko, hezitzaileok kontuan izan behar dugu haurrak bere barnean duen

- onartua izateko beharra
- bere burua maitatzeko beharra
- maitatua izateko beharra
- segurtasun eta babesaren beharra
- haur bezala tratatua izateko beharra
- ikasteko beharra
- NORK-BERA izateko beharra

Askatasunean bizitzen lagundu nahi duen eskolak, haur guztiak ezberdinak direla onartu behar du, bakoitzaren heldutasun erritmoa kontuan izan, bakoitzaren positibotasuna indartu eta guztiei espresatzeko aukera eman.

2.- Heziketa sortzailea eta espresio librea bultzatu behar du.

2.1.- Eskolak espresio bideak eskaini behar dizkio haurrari eta esperimintatzeko aukera.

2.2.- Haurrak bere inguruan dituen ereduak jaso eta esperientzian erabiliko dituzenez, eredu garbiak eta aberatsak eskaini behar dizkiogu.

2.3.- Honen guztian zerikusia handia izango du gelaren antolaketa : Txoko motak, material erabilgarriak eta abar.

Giroaren eraginez haurrak laster konturatzen dira helduok, zenbait alditan, idazketaz baliatzen garela, haurren marrazkiei izena jartzen diegula, ipuinak irakurri egiten ditugula... Horrela, zeinuz jabetzen

joango dira eta pixkanaka saia-kerak egiten hasiko dira, izenaren grafismoa imitatzen eta abar. Hortik aurrera eta giro aproposa baldin badu haurra karabaketa munduan murgilduko da.

3.- Irakurketa-idazketa testu librearen bidez.

3.1.- Beretzat momentuan inportantea dena edo bere bizipenak besteei komunikatu nahi badizkio, hau haurrarentzat oso erakargarria izanik, testu-librea hartzen dugu abiapuntu bezala.

3.2.- Bestalde, testua (ez hitzak, ez esaldiak) oinarriztat hartzearen zergatia, komunikatzeko tresna erreala izatean eta honek haurrentzat dakarren motibazioan datza.

3.3.- Bere bizipenez gain, beste testu mota hauek ere erabiltzen dituzte : ipuinak, oharrrak (etxera eramateko, aldameneko gelakoei pasatzeko), korrespondentzia, aldizkaria, irteeren ondorengo liburuxkak, abestiak, eta abar.

4.-PROZESUA PRAKTIKAN

4.1- Abiapuntua.

Bost-sei urteko ikasturterako (Haur Hezkuntzako azken urtea) haur gehienek bere izena ezagutu eta idazten badakite. Hasierako karabaketa gainditzen doaz pixkanaka eta irakasleak idatzitako euren testua gainera pasatzen hasten dira batzuk eta kopiatzen beste batzuk.

Adin honetan euren testuetan errepikatzen diren hitzak ezagutzen hasten dira eta erakargarria egiten zaie hitzen fitxeroa osatzen joatea.

Testuetan hitz berdinak askotan azaltzen direnean, kartulina batzutan idatzi eta paretan jartzen ditugu denon aurrean. Hitz hauek gehienetan esaldien hasierako hitzak izaten dira: atzo, gaur, egun batean, bazen behin eta abar.. Baita ere hasieran asko ateratzen diren hitzak, aita, ama, anaia, arreba eta abar izaten dira. Hitz hauek oso garrantzitsuak dira, hauek abiatuz taldea beste hitz berri batzuen bila joan baitaiteke.

Hitz kantitatea handitzen doan eran, paretan jartzea ez da posible izaten, eta orduan has gintezke fitxa moduan antolatzen. Hasieran hitz horiek, hamabost zentimetro-tako kartulina batzutan argi eta garbi idazten ditugu eta dagozkien marrazkiak egiten dituzte haurrek. Prozesu honek denboraldi bat eramaten du eta zenbait hitz, adibidez animalienak, askotan marrazki berdintsuak izaten dituztenez,

argazkiak marrazkien ordean erabiltzeko proposamena egiteko aprobetxa genezake une hori.

Fitxa guztiak kaxa batean gordetzen dira. Batzutan gaika ordena daitezke, adibidez animaliak eta gorputzaren zatiak elkartzuz.

Honekin batera beste jarduerak eta joku asko egin ditzakegu gaiaren inguruan, beti ere beraiek egindako edo norbait zuzendu digun testutik abiatuta.

4.2.- Hasiera Zikloa. Sistematizazio batera hurbilduz.

Idazketa txokoaren antolaketan arau berriak sartzen dira:

- Asteazken zehar hainbat aldiz pasatzea
- Elkar-jartzeak
- Materialaren erabilpena

Nola egiten dugun silaben aukeraketa?

Ariketa hauek guztiak silabaren mundura gerturatuko gaituzte, hasieran silaba zuzenak landuko ditugularik. Laster konturatuko gara haur batzuk zenbait silaba nola idazten diren galdetzen ditugutela. Hau izango da silaben panela egiten hasiko garen unea.

Ekintza hau talde osoarekin egiten da normalean. La, le, li,.....silabak landu nahi badiugu adibidez, haurrak joango dira silaba bakoitzarekin hasten diren hitzak esaten. Irakasleak denak jasoko ditu arbelean eta ondoren bozketa baten bidez aukeratuko ditugu.

Aukeratu ondoren, kartulina handi batean jartzen dira fami-

liak eta denon begi bistan. Pixkanaka pixkanaka ikusiko dugu nolako aurrerapen handiak ematen dituzten. Era berean hitzen fitxeroa mantentzeko eta bereziki, silaba konposatu eta inbertsekin hasten diren hitzen fitxeroa.

Silaben panela osatzen doala ikusten dugunean, orri batean jasotzen dugu eta haur bakoitzari ematen diogu berak erabili edo etxera eramana nahi badu, bertan idatzi ahal izateko.

Denboraldi batean, bere testuetan erabiltzeko panela erabili ondoren, pixkanaka, kodigoa barneratua duen neurrian, panela alboratzen joango da eta bere kasa burutuko ditu bere idazkiak.

5.- Baliabideak:

- Fitxeroak
- Etiketak
- Letreroak
- Inprenta
- Gelatina
- Idatz-makina
- Ordenagailua

6. Amaitzeko:

Haurra, egoera berri bakoitzaren aurrean, dakienetik abiatzen da, egoera berriari bere eskemak eta ezagutzak aplikatu, dakiena egoera berriarekin erlazionatzen duelarik.

Ikaskuntza prozesu oso bat denez, gure hezkuntza interbentzioak kontuan izango du ikaslearen heldutasun mailatik abiatzea, esanguratsu diren ikasketen eraikuntza ziurtatzea eta ikasleak ikasi duena bizitzan erabiltzen jakitea.

Tolosaldeko Eskola Txikiak



Ane Miren AIZPURUA



Ixiar IRULEGI

Irakurketa eta idazketaren inguruan ariketak antolatzen ditugunean, testuan zehazten den idazketa-sistema izaten dugu kontuan.

Esperientziaren azalpena. Metodologia

Idazten dugun guztietan helbururen batekin idazten dugu, ez ditugu hitz edo silaba solteak idazten, ipuinak, eskutitzak, azalpen-testuak, erosketazerrondak... baizik. Hau da, testu motak gure lanaren ardatz bihurtzen ditugu. Era honetan, testu mota bakoitzaren ezaugarriak lantzen ditugu, baita idazketa-sistemarenak ere.

Testu motari dagokionez, besteak beste, honako alderdi hauek lantzen ditugu: funtzioa, portadorea, formatoa, formula iraunkorrak eta irudiaren eta edukiaren arteko harremana.

Idazketa-sistemari dagokionez, berriz, marrazkiaren eta idazketaren artean dauden aldeak lantzen ditugu, ahozko eta idatzizko adierazpenaren artean dagoen harremana, letra motak, norabidea, hitzen tarteko banaketa...

TESTU-MOTAK

Gure ustez, irakurketaren eta idazketaren ikasketa testu mota bakar batean zehaztea, orain arte testu-liburua erabiliz egin den moduan, erabat mugatua da, hizkuntza idatzia

eguneroko egoerek eskaintzen diguten testu mota ezberdinetan gauzatzen baita. Hori dela eta, jeneroa bihurtzen da irakurketa eta idazketaren ikasketaren ardatz.

Testu-mota mordoia dago; hona hemen hiru urtetik gorako haurrekin erabili ditugun batzuk:

- a/ Izen nagusiak.
- b/ Ipuina.
- c/ Eskutitza.
- d/ Egunkaria.
- e/ Publizitate-iragarkia.
- f/ Hiztegia.
- g/ Errezeta.

a/ IZEN NAGUSIA:

“Grafikoki idazkeraren bitartez bakarrik ordezkari litekeen ezaugarria da (ezin liteke marraztu, esaterako), eta bere nortasunaren zati garrantzitsua; horrexegatik zama afektibo handia dauka izen honek lotuta.

Ferreirok izena informazio eta arazo-iturri dela adierazten du.

“Informazio-iturri modura, bere izenaren idazketa eza-gutzeak idazketaren oinarriko ezaugarrietako bat ulertzen lagun diezaioke haurrari: ezau-

garri horren egonkortasuna, hau da, hitz jakin bat beti era berean idatziko dela, hurrek hasiera-hasieratik ezagutzen ez duten datua. Bere izenak ematen dion informazioa -beti letra berberak erabiliz eta orden berean idatzita- geroago beste idazketa batzuetara zabal daiteke, bere hipotesiak berrantolatzearen eta lotzearen ondorioz". (Ana Maria Kaufman)

Horregatik, gure iritziz, irakurketaren eta idazketaren ikasketa errazteko testu motarik egokienetakoa da izen nagusia. Ikasgelako neska-mutiko guztien izenak aurkezten dizkiegu, azterketa eta konparazio bidez bi alderdiak landuz: kuantitatiboa (zenbat letra) eta kualitatiboa (zein letra).

Ariketa-ereduak:

a.1. Ikasgelako haur guztien izenak bilduz fitxeroa osatzen dugu. Haur bakoitzak bere izenaren propietateak aztertzen ditu. Jarraian, izen guztiak nahastu eta bakoitzak berea aurkitu behar du.

a.2. Izenaren zati bat estaltzen dugu eta falta dena aurreratzen dute, zein izen den asmatuz.

a.3. Haurrak zeregin bat bukatzen duen guztietan bere izena idazten du.

b/ IPUINA :

"Haur literatura guztian -salbuespen bat izan ezean- haurra nahiz heldua herri-ipuinek bezala aberastu eta beteko duen ezer ez da" (Bruno Bettelheim).

Ariketa-ereduak:

b.1. Ipuin bat irakurtzen hasten gara eta bapatean ira-



kurtzeari uzten diogu ikasle bakoitzak bere amaiera asma diezaion eta idatz dezan. Bukatzen duenean besteei irakurtzen die.

Amaiera ezberdinak dituzten ipuinak irakurtzeko txokoan uzten ditugu edota liburategian, denek irakurri ahal izan ditzaten.

b.2. Diapositibak erabiliz ipuintxo bat osatzen dugu: ipuin baten testua asmatzen dugu taldean eta irudi egokiak diapositibetan marraztu. Liburutegira eramaten dugu eta nahi dugun guztietan irakurri eta proiektatu.

b.3. Guk hurrei ipuin bat irakurri ondoren, eurek bertan azaldu diren pertsonaien zerrenda egiten dute. Zerrenda idatzitakoan, bakoitzak pertsonai bat aukeratzen du eta pertsonai hori agertzen den beste ipuin bat idazten du.

d/ ESKUTITZA

Testu-mota hau erabiliz hizkuntza idatziaren funtzio komunikatiboa lantzen da, hurrei irakurle nahiz idazle rola bete dezaten eskainiz; "zer esan behar dut" horretaz haus-

nartu behar du haurrak "besteak nola ulertuko du?" pentsatuz.

Ariketa-ereduak:

d.1. Eskolarteko eskutitz trukaketa:

. Haur bakoitzari beste eskola bateko neska edo mutikoari idaztea eskaintzen diogu. Ariketa honen bidez, gero irakurtzeko moduan idazten saiatzen da, bere mezua uler dadin eta eguneroko egoeren berri idatziz ematen du.

. Haur bakoitzak beste eskola bateko haurren baten eskutitzak jaso eta irakurtzen ditu.

d.2. Adiskide ikustezinaren eskutitza:

. Ikasle bakoitzak kutxa bate-tik papertxo bat aukeratzen du eta bertan ikaskide baten izena ageri da. Honi eskutitz bat edo batzuk idazten dizkio. Eskutitzotan idazleak ezin du argi eta garbi nor den adierazi, baina aztarna batzuk ematen ditu irakurleak zein ikaskide den asma dezan. Letraren bidez ezagut ez dezan, letra alda dezake, edota makinaz edo ordenadorez idatzi.

. Jasotzen dituen eskutitzak

irakurri egiten ditu eta nork idatzi dizkion asmatzen saiatzen da. Ariketa bukatzeko, ikasle bakoitzak gainerakoei jaso dituen eskutitzak irakur diezazkieke eta nork idatzi dizkion asmatzeko zein aztarna erabili dituen azaldu.

d.3. Zoriontzeko postalak:

. Eskutitzak elkartrukatzen dituen adiskidearen urtebetetzea denean, edota bere senitartekoren batena, kartulinazko postaltxo bat egiten diote, alde bat apainduz eta bestean zorion-mezua idatziz.

Eskutitzak eta postalak bidaltzeko posta erabiltzen dugu.

e/ EGUNKARIA:

Gizartean zabalkunde handiena duen testu mota egunkaria dela jabetuta, ezinbesteko deritzogu eskolan egunkaria lantzeari.

Ariketa-ereduak

e.1. Egunkaria gainbegiratu eta berri batzuk aipatzen ditugu.

e.2. Hurrei egunkarietako argazkiak banatzen dizkiegu eta hauek, argazkiei buruz hitz egin ondoren, argazki-oina idazten dute.

e.3. Egunkaria egiten dugu.

f/ PUBLIZITATE-IRAGARKIA:

“Dendetako logotipoak inprimaturiko material egokia dira (...) idazketa sistemari buruzko argibideak ikasteko.

Produktua iragarkiarekin lotzea dugu publizitatearen helburua. Heziketa helburu dugula, etekina atera diezaiogegu egoera honi eta haurrak logotipoei erantzunak idaztera

bultzatu” (A. Teberovsky).

Ariketa-Ereduak:

f.1. Aldizkari batetik aukeratutako iruditik abiatuz, denon artean iragarkia asmatzen dugu.

f.2. Irudia erakutsi gabe iragarki bat irakurtzen dugu, eta hurrek irudi egokia/k aurkitu behar dute/dituzte.

f.3. Testua abiapuntu dugula, zer iragartzen duen aurrera dezatela eskatzen diegu eta aukera ezberdinak aztertzen ditugu (eta alderantziz).



g/ HIZTEGIA:

“Hizkuntza baten hitzak eta esapideak biltzen dituen liburua, gehienez orden alfabetikoan araupetuta, esanahia zehazten duena, edota beste hizkuntza baten parekoa azaldu”. (Grijaldo Hiztegi Entziklopedikoa)

Ariketa-ereduak:

g.1. Hitz bat hiztegi ezberdinetan aurkitzen dugu eta esanahiak konparatu.

g.2. Haur bakoitzak hurbiltasun semantikoa duten bi hitz aukeratzen ditu. Horietako bat hiztegiak egingo lukeen moduan zehazten du. Ikaskide batek azalpen hori zein hitzi dagokion asmatu behar du.

g.3. Bakarka txartel batean hitz bat idazten dute eta atzeko aldean bere azalpena. Azalpenen egokitasuna eztabaidatu ondoren, eta behar bada zuzendu edo osatu egiten dugu. Denon artean hiztegi bat egiten dugu. (Unibertso semantiko zehatz batekoa izan liteke: abereak, lanbideak, gaisotasunak, ...)

h/ ERREZETA:

Hurrek sarrien erabiltzen duten agindu-testu mota dira sukaldeko errezetak eta era berean, bertan azaltzen den aginpidea burutu ahal izateko aukera gehien ematen diona.

Ariketa-ereduak:

h.1. Ikasgelan prestatzeko errezeta bat aukeratzen dugu, arbelean osagai-zerrenda idatzi eta ikasle bakoitzak errezeta prestatuko den egunean zer ekarriko duen apuntatzen du.

h.2. Errezeta bat aukeratzen dugu eta bere egitura aztertu. (osagai-zerrenda eta prestatzeko modua)

h.3. Osagai-zerrenda bat aurkezten dugu eta haur bakoitzari osagai horiek hartzen dituen errezeta idatz dezala eskatu. Proposamen ezberdinak aztertu eta horietako bat prestatzen dugu.



Pedro ARGAUZA
(Lauro Ikastola)

Bilboko Lauro Ikastola

Ikastetxe handi baten esperientzia

1. IKASTOLAREN EZAUGARRI NAGUSIAK

- Haur Hezkuntzatik-UBI-
rainoko irakaskuntza eskaintzen
duena.

- 1.850 ikasle dituena.

- Haur Hezkuntzatik hasita,
5 linea dituena; beraz, koordi-
nazio bertikal eta horizontala-
ren exigentzia handia duena.

- Ikaslegoaren %75a jatorriz
erdalduna da; bakarrik %25a
euskalduna. Kontuan izan
beharrekoa bere ikasleria Bil-
botik bereziki eta Uribe-Kos-
ta, Txorierritik datorkiola.

- Famili gehienetan (%90)
senar-emazteak lan egiten
dute.

- Bere giza jatorriagatik eta
bere bilakaeragatik, ospe han-
diko ikastetxea bihurtu dena,
bere irakaskuntza eta zer-
bitzuen kalitate orokorrean
oinarrituta.

- Berriztatze pedagogikoan,
erreformaren aplikazioan eta
teknologi berrien erabileran
erreferentzietariko bat bihurtu
dena.

- Kalitatezko irakaskuntza

eskaintzea helburu nagusizat
duena.

- Irakurketa-idazketa ikaste
prozesua klabea izanik, halako
neurriko ikastetxe batean bere
irakaspena konplexuagoa
bihurtzen da:

*noiz lantzen hasi ikasketa
prozesu hau?

*zein metodoarekin?

*zer landu HHn eta zer LHn?

- Esperientziadun irakasle-
goa duen ikastetxea.

"DILIN-DAN" irakurketa-
idazketarako materialak berta-
ko Lehen Zikloko irakasleek
sortua duela hainbat urte.

- Ikaste prozesu berri hau
martxan jarri aurretik, arlo
honi buruz irizpide batzuk
markatuta zituen ikastetxea:
fonema batzuk HHn eta gai-
nontzekoak LHn.

2. IRAKURKETA-IDAZ- KETA PROZESU BERRIA

2.1. Oinarri pedagogikoen informazio bilketa.

- Ikastolako Zuzendaritzak,
beste ikastetxe batzuetan ira-
kurketa-idazketaz (konstrukti-

bismoaren ikuspegitik) lan-
tzen hasitako ikaste prozesua-
ren berri izanik, prozesu honen
gidarietariko bat den Lontxo
Oihartzabalekin harremanetan
jarri zen 92-93. ikasturtean.
Une berean, Lontxok "Ttan-
tak" aldizkarian bere lanak
argitaratu zituen.

Aipatutako ikasturte honen
amaiera inguruan, prozesu hau
martxan jarrita zuten zenbait
ikastetxetako lanak ezagutu
eta eguneroko oinarriko espe-
rintzien berri izan ondoren,
oinarri teorikoen berri
jasotzeko saioak antolatu
ziren 92-93/93-94. ikastur-
tetan, Lontxoren aholkulari-
tzapean.

Esperientzia praktikoak eta
soporte teorikoak uztartuz,
93-94. ikasturtearen hasieratik
materialak sortzeari eta proze-
sua martxan ipintzeari ekin
zitaion gogo handiz.

Aipatutako ikasturte hone-
tan, jarraipeneko batzarrak
egin ziren 2. eta 3. hiruhilabe-
teetan.

Lehenengo hiruhilabetearen
bueltan agertutako zenbait
zalantza:

- Zer egin motibaziorik gabeko ikasleekin?

- Zer egin aurreratuta zihozten ikasleekin?

- Zein laguntza eskaini ezker-tiei?

- Zein trataera eman fone-men irakaskuntzari?

- Zer egin gaizki egiten eta desanimatzen direnekin?

- Nola bultzatu gurasoen inplikazioa?

Ikasturte amaieran, maila bakoitzeko ikasleak noraino heldu ziren ikusiaz, beste kezka berri batzuk agertu ziren:

- 3-4 urteko ikasleekin noraino landu irakurketa-idazketa?

- Ikaste prozesu hau noraino bultzatu genezakeen edo-eta komenigarria ote zen.

- Ikasturtean landutako estrategiak egokiak ziren ala ez.

- Atalen bat gehiago indartzea komeni zen ala ez.

- Mailaz mailako helburuak hobeto finkatzea komeni zen edo ez.

Era berean, ikasturte honen amaieran eta HHTik irtengo ziren 5 urteko ikasleei prozesu berri honen jarraipena emateko LHko 1-2 mailetara hedatzea erabaki zen, berriro Lontxoren eskutik oinarri pedagogikoen eta strategi ezberdinen berri emanez. Beraz, 94-95. ikasturtean ikaste prozesu hau garrantzi gehien zuten mailetara hedatua zegoen.

3. IRAKURKETA-IDAZKETA PROZESUAREN JARRAIPENERAKO BEHAKETAK

- Jarrera baikorra du hizkuntza idatziarekiko.

- Ipuin eta ohar idatziak inte-

resatzen zaizkio.

- Bere zirriborroak egitea atsegin zaio.

- Bere izena idatziz ezagutzen du.

- Hasi da bere izena bere era-
ra idazten.

- Lehen grafema idazten du, ondoren zirriborroa.

- Gelakideen izenak idatziz ezagutzen ditu.

- Idaztean horizontaltasunari jarraitzen dio.

- Marra ondulatu batez idazten du.

- Grafia konbentzionala antzematen da bere idazketan.

- Bere izenak ez direnak ere idazten hasi da.

- Kideen izenaren lehen hizkia idazten hasi da.

- Lagunen izenak, batik bat, zuzen idazten ditu.

- Ezaugarri grafematikoen bila hasten da.



- Ezagunak dituen izenetan oinarritzen du irakurketa/idazketa.

- Bere izena silabaka eskainiz zuzen osatzeko gai da.

- Besteen izenak silabaka eskainiz zuzen osatzeko gai da.

- Idazlanak ezkerretik eskuintera antolatzen ditu.

- Idazlanak goitik behera antolatzen ditu.

- Arkatza/boligrafoa/margoa zuzen hartzen du.

- Landutako hiztegi idatzia ezagutu/bereizten du.

- Izen mintzatu/idatziaren arteko loturaz ohartzen da.

- Ahozko silaba kopurua idatziz jartzen hasi da.

- Silabetan hizki zuzenak jartzen hasi da.

- Ipuin/liburuetako berezko izenak/arruntak bereizten ditu.

- Eguneroko testu sinpleak irakurri/idazten hasi da.

- Idaztean bere testua nahikoa ulergarria da.

- Interesa du oharrak/ipuinak irakurtzeko.

- Irakasleak ahoskatutako bokalak bereizten ditu.

- Irakasleak ahoskatutako silaba batzuk bereizten ditu.

- Marrazkiak eta testu idatziak bereizten ditu.

- Hizki batzuk bereizten hasi da.

5. PROZESU BERRI HONEN HEDAPENA LHko LEHEN ZIKLORA.

5.1. Lehen mailan landu diren estraregiak

- Eguneroko, txandaka, data egutegian ipini eta arbelan idatzi.

- Eguneroko, txandaka, eguraldia txartelen bidez adierazi.



- Ikasleek, nor bere lanetan, izen-abizena eta data idatzi.

- Eguneroko DILIN-DAN materiala erabili:

1. Fonemen grafiak landu ariketa ezberdinen bidez.

2. Marrazkiei dagokien izenak jarri.

3. Hizki-saldak egin.

4. 4/5 esaldi emanda, hoiakin lotutako marrazkia egin.

5. Ipuin batean amaiera asmatu.

6. Grafema bat emanda, soilu hori daukaten hitzak idatzi edo ahoskatu hutsuneren bat daukaten esaldiak eman eta osatu.

7. Marrazki bat emanda, dagokion esaldia idatzi.

8. Esaldi batzuk emanda, irakurri eta egia ala gezurra diren idatzi.

9. Ipuin laburrak irakurri, ahoz landu, galdera-erantzunak egin, istorio laburrak diktatu, ipuin bati dagokien galdera-erantzunak idatzi, hitz batzuk emanda esaldiak egin...

10. Sekuentzietako ipuin bat emanda beraiek bukatu marraztuz eta idatziz. Asmakizunak eman idatziz beraiek

irakurri eta erantzuna idatz dezaten.

11. Abesti, esaldi eta ipuinen bidez fonemak aurkeztu.

- Gardenkietan prestatutako irakurgaiak irakurri, komentatu eta galdera-erantzunak egin.

- Irakurketa txokoko liburuekin mailegutza kontrolatua.

- Eguneroko gertakizunen egutegia.

- Marrazki bat emanda deskripzioak egiten hasi.

- Ipuinak asmatu.

- Irakurketa teknikak: ingurunearen ezaguera liburuko testu ezagunekin aurre-hipotesiak egiten hasi.





Etxebizitza erostea horren neketsu gerta ez dakizun.

Etxebizitza erostea horren neketsu gerta ez dakizun, zatoz Euskadiko Kutxara. Aholkulari Partikular batek prozesu osoan zehar lagunduko dizu, zure neurrirako hipoteka aurkitu arte.

Nahi izanez gero, alde zure hitzordua eskatu 901-333 444 zenbakian.


CAJA LABORAL
EUSKADIKO KUTXA

Erantzun zuzena

Malerreka eta Bortzirietako Eskola Txikiak

Marta MARIZKURRENA
Ander DOMBLAS
Julia TELLETXEA

Albistearen inguruan egindako hausnarketa

...

Ondoren azaltzen den hausnarketa, Malerreka eta Bortzirietako Eskola Txikiak lan talde batek burutu du 4-8 urte bitarteko haurrekin. Azken hiru urte hauetan, irakurketa eta idazketaren ikaste prozesuaren alderdi desberdinak aztertu ditugu taldean ziklo desberdinetako irakasleek, hala nola, prozesuaren pausuak, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak antolatzeko bideak, irakaslearen rola... Artikulu honetan, albistearen berri-lantzeko burutu dugun proposamena aztertuko dugu. Proposamen hau egiterakoan oinarritzat hartu dugu beste testu motak lantzeko erabili dugun marko metodologikoa.



Adin guztietarako baliogarria den marko metodologikoa komuna izanik, adin bakoitzeko irakasleak, ikaste prozesuaren une bakoitzari egokitutako irizpideak behar ditu bere eskuhartzea bideratzeko. Irizpide hauek definitzea izan da, hain zuzen, gure hausnarketaren helburua eta jarraian azaltzen den proposamenaren oinarria.

1 Marko metodologiko komunaren printzipioak

Testuen erabileratik abiatzen gara, horregatik da hain garrantzitsua guretzat testu bakoitzarekin egiten dugun lana zeregin komunikatibo orokor batean kokatzea, hau

da, testuaren lanketa proiektu orokor batean kokatzea.

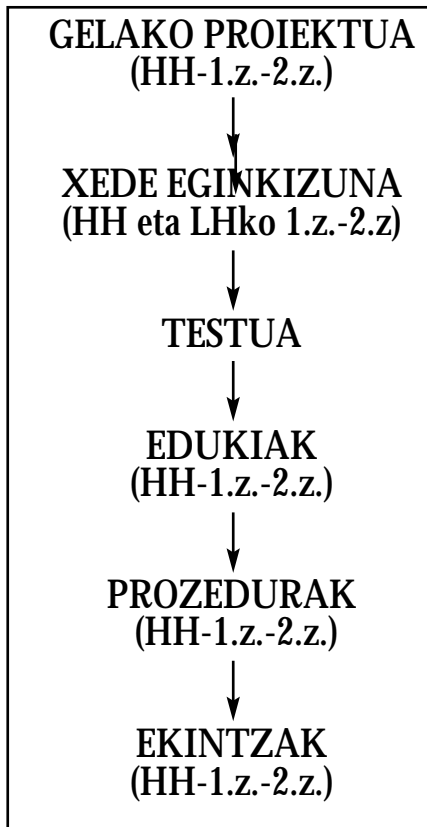
Testua gizartean erabiltzen den testua izango da baina haur txikien erabilerari egokitua.

Testuaren erabileratik abiatuz, testuak irakurtzeko (ulertzeko) eta ekoizteko prozedurak garatzen joango gara: bakarkako testuen ekoizpenarekin erlazionatutako prozedurak zein arau konbentzionalak jabetzeko prozedurak.

Ekintzek haurren **autonomia** garatu behar dute, hau da, ikaste prozesuan zehar haurrek garatu eta bereganatu behar dituzte tresnak, testuak bakarka ekoizteko eta ulertzeko.

2. Adin bakoitzeko sailkaketa, zikloetan zehar jarraia bilatuz.

Ondoren azaltzen den eske- man adin guztitarako komuna den ibilbidea eta adin bakoitzari egokitutako jarduerak azaltzen dira .



Sailkaketa eta jarraia

. Ahozko bat-bateko jario- tik bakarkako idatzizko ekoizpe- nera, bakarkako ahozko jarioak eskaintzen ahal dizkigun laguntzaz baliotuz.

. Testuingurutik testura, ibi- li beharreako alfabetizazio prozedura izango da.

. Testuinguruaz baliatuz antzeman (idatzita dagoena asmatu) → ezagutzera aile- gatu diren ikurrak erabiliz → ziurtasun gabeko saiakera → Unitate oso batzuen aurkiketa → oinarritzko ber- dintasunak bilatuz → IRAKURRI.

(*)Lehenengo koadroan ikus daitekenez bat bateko konta- ketatik abiatzen gara, hurrek bizi eta kontatutako gertaka- rietatik eta elkarrizketaren bidez lagunduko diegu hurrei gertakariak zehazten eta berrien formulazioara hurbiltzen, beti ere interakzioaren laguntzaz (irakaslearen galderak edo-eta, arbelean marrazkiez baliatuz egindako ikurrak: NON, NOIZ, NORI, ZER). Bakar- kako berrien formulazioarekin batera interakzioz sortutako testu idatzia landu daitezke, (irakasleari diktatuz, irakasle- ak eskaintako laguntzak era- biliz...), fase honetan bi helbu- ru bete behar ditugu: alde batetik, lagungarriak diren tresnak erabiltzen erakustea: ezagutzen dituzten hitzak, hitzen segmentoak, gelan sor- tutako hiztegitxoak. Bestetik idazketaren konbentzioanali- tateaz jabetzen laguntzea. Fase honen ondoren, bakarkako tes- tuen idatzizko ekoizpena helduko gara, jarraian azaltzen ditugu bakarkako testuen ekoizpenean egiten ditugun eragiketak eta hastapenetan eragiketa hauek bideratzeko hurrei eskaintzen zaizkien laguntzak.

Kontestualizazioa

. Aurrezagupenak burura ekarri.

Zer dakigu albisteari buruz?

Bai idatzitakoak nola irradi edo TBkoak.

. Albistearen berezitasunak Zonaldeko aldizkariak era- biliz edo eta irratikoak:

Zertarako idazten ditugu? Zer kontaktzen da?

. Proiektua azaldu.

Motibazioa berpizteko.

Zertarako idatziko dugu guk?

. Idatzi beharreko berria- ren hautaketa

Non-nahitik ekarritakoa.

. Berri horren osaketa.

Planifikazioa

. Informazioa antolatu behar da: hasteko zer kontatuko dugu, ondoren...

. Albistearen elementuetan erreparatuaz:

Nor/zer/non/noiz

. Ahoz azaltzen dute eta talde handiaren ekarpena jasotzen dute elementuak osatzeko...

Bi momentu hauetan zekitena osatu eta ordenatu dute konta- tu beharrekoa argi izanik.

Testualizazioa edo idatziz- ko ekoizpena

. Momentu honetan idazten hasten dira

. BERRAZTERKETA:

. Hasieran, ahoz egindakoak

. Idazten duten bitartean, irakaslea irakurtzen joanez.

. Bukaeran, taldearen aurrean

. Formatoa emanik garbira pasa.

3. Ikaste prozesuaren une bakoitzean sortutako tes- tuak, jarduera motak, iraka- slearen zeregina eta ikas- leek garatzen dituzten prozedurak.

Ondoko koadroetan jasotzen dira ikaste prozesuaren pau- suak eta une bakoitzari egoki- tutako irakaslearen jarduerak eta ikasleek garatu beharreko prozedurak.

Ahozko ekoizpena

2. koadroa

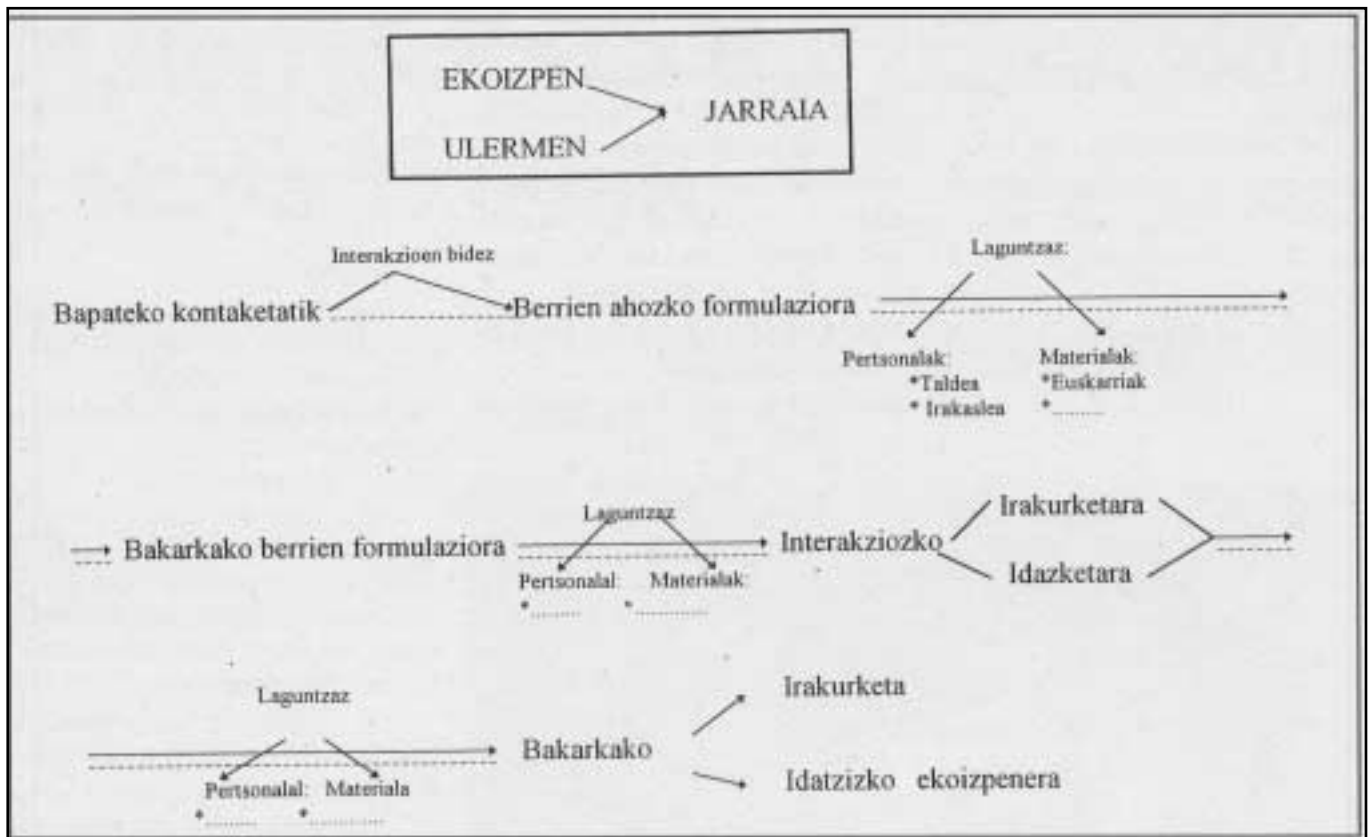
Idatzizko ekoizpena

3. koadroa

Besteek irakurritakoa/ Ekoiz- tutakoa entzun

Norberak irakurri

4. koadroa



(1. koadroa)

AHOZKO EKOIZPENA			
Jarduera motak	Irakaslea	Ikaslea	
1. Interakzioz sortutako ahozko testuak	<ul style="list-style-type: none"> * Gertaeren inguruko elkarriketa * Gertaeren kontakera * Gertaerak albiste gisa formulatu 	<ul style="list-style-type: none"> - Galderen bidez informaziook ematen lagundu - Galderen bidez berrien elementuez konturarazi. - Albisteak gela eta okarri eta haurrei irakurti 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazioak gogoratu, adierazi - Eman beharreko informazio mota desberdinez jabetu. (non, noiz...) - Berriaren elementuez jabetu.
2. Bakarkako ahozko testuak	<ul style="list-style-type: none"> * Berri laburrak (Enuntziado batokoak, Titularrak) * Berri luzeak 	<ul style="list-style-type: none"> - Euskarriak eskaini (piktogramak, marrazkiak...) bakarkako ekoizpena laguntzeko. - Haurrek diktatutako testuak idatzi eta galderen bidez berriaren elementuetan (nor, non...), ordenean ... erreperrazi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eman beharreko informazioaz jabetu, informazioa ordenatu/antolatu.

(2. koadroa)

IDATZIZKO EKOIZPENA

Jarduerak motak Irakaslea Ikaslea

<p>3. Interakzioz sortutako idatzizko testuak</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Irakasleak diktatu, ondoren kopia * Erreferentziak erabiliz idatzi 	<ul style="list-style-type: none"> . Ereduak eman . Segmentu (silabak, letrak...), lezaguinon erabilera bultzatu. . Erlazio fonografikoei buruzko informazioak eman (idatzi eta esan) . Berriaren elementuetan (not., nor....) erreparatu . Erreferentzien erabilera bultzatu . Materialak eskaini . Informazioak gogoratu . Testua aztertzen lagundu, falta diren informazioez ohartarazi, modu egokiagoan berformulatu lagundu . Aldizkari azterketa eta konparaketa bultzatu . Sailkatzeko inzipideak eta tresnak eskaini . Ereduen azterketa bideratu 	<ul style="list-style-type: none"> . Grafomotritate garatu. . Erlazio fonografikoez jabetu. . Segmentu azagunak erabili testu berriak idazteko
<p>4. Bakarkako idatzizko testuak</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Berriaren atal bat osatu, izenburua---berria Bernia--- izenburua * Ahoz azaldu irakaslearen laguntzaz informazioak osatu ondoren idatzi. * Testua idatzi eta irakaslearen laguntzaz falta diren informazioak osatu * Aldizkarietan azaltzen diren saihezi egokitutako albisteak jaso eta idatzi. * Eredui buruzko erreflexioetan oinarritutako datuak erabiliz norberaren ekoizpena zuzendu 	<ul style="list-style-type: none"> . Testua lagungarriak erabili autonomoki idazteko . Estrategia mota desberdinak garatu testuak idazteko . Berriaren atalez jabetu . Planifikatzeko estrategiak garatu . Errebatzeko beharraz eta abantailaz jabetu . Generoen berezitasunaz jabetu 	<ul style="list-style-type: none"> . Testua lagungarriak erabili autonomoki idazteko . Estrategia mota desberdinak garatu testuak idazteko . Berriaren atalez jabetu . Planifikatzeko estrategiak garatu . Errebatzeko beharraz eta abantailaz jabetu . Generoen berezitasunaz jabetu

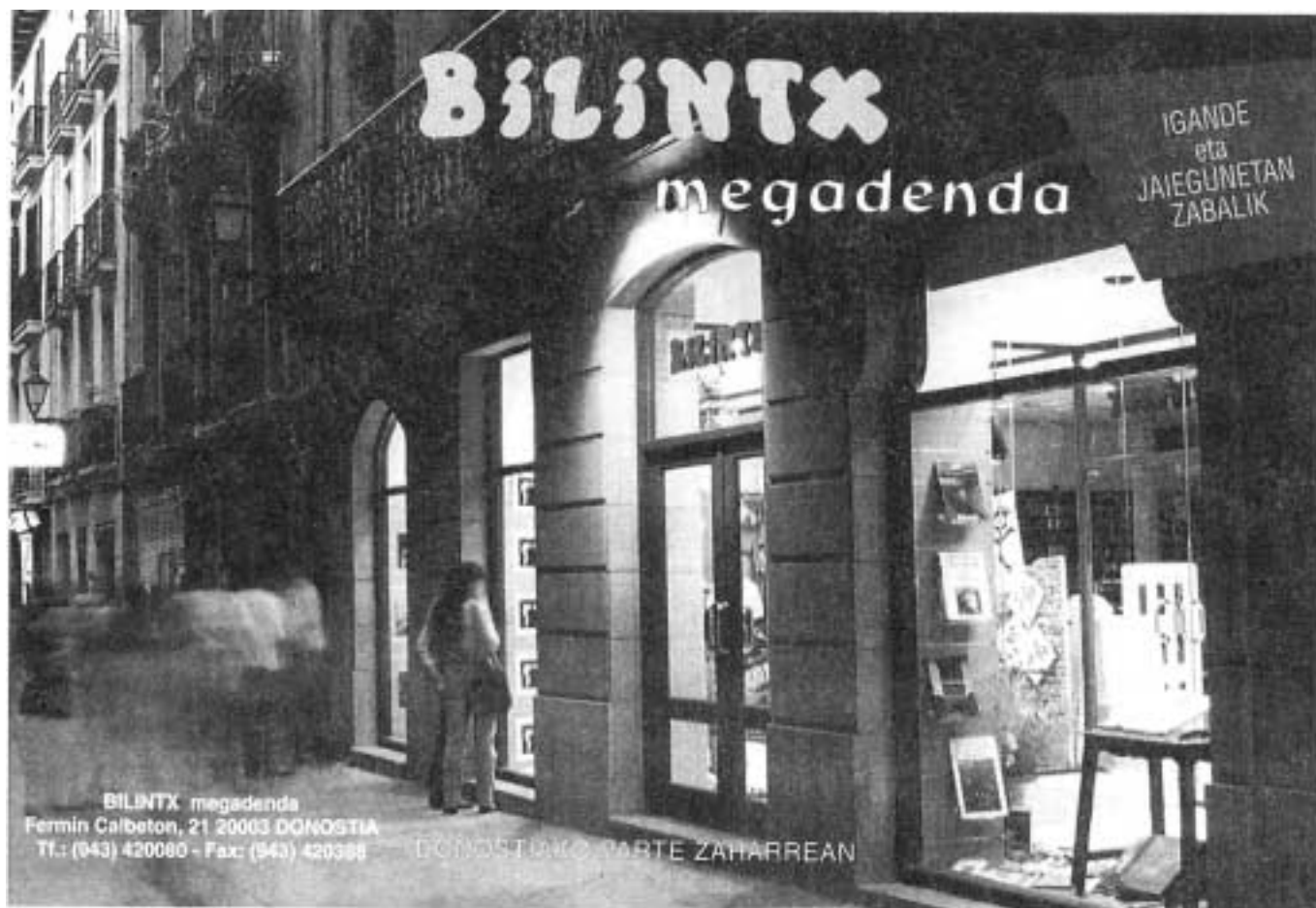
(3. koadroa)

BESTEAK IRAKURRITAKOA/EKOIZTUTAKOA ENTZUN

	<u>Irakaslea</u>	<u>Ikaslea</u>
Irakurritakoa entzunez, testuaren berezitasunez jabetu.	Albisteak ekartzen ditu eta haurren aurrean irakurri. Irratian/telebistan entzundako albisteen inguruko elkarrizketak bultzatzen ditu.	Entzundakoa norberaren bizipenekin erlazionatu. Entzundako informazioak erlazionatu. Berrietan ematen diren informazio motez jabetu. Berriaren egituraz jabetu.

NORBERAK IRAKURRI

	<u>Irakaslea</u>	<u>Ikaslea</u>
Kontestuaz baliatuz irakurri.	Albiste laburrak, kontestualizatuak, ekartzen ditu eta irakurketa bultzatu. Taldekoen albisteak idazten ditu. Albisteen irakurketa eta ahozko azalpena bultzatzen ditu.	Kontestuaz baliatuz irakurri. Irakurketa ideografikoa. Segmentu ezagunen irakurketa.
Erlazio fonografikoak eginez irakurtzen du	Segmentu ezagunekin erlazionatzen laguntzen die eta arau fonografikoen generalizazioa bultzatu	Segmentu ezagunen irakurketa eta ez ezagunen inferentzia
Formatoaren informazioen laguntzaz irakurtzen du.	Albisteen formatoaren berezitasunak aztertzeke ekintzak proposatzen ditu. Albisteen elementuez eta formatoaz jabetu eta erabili testuak hobeto ulertzeke.	Izenburuaren informazioez baliatuz idatzita dagoena aurreratzen du eta informazio hauek erabiltzen ditu testuaren edukiak hobeto ulertzeke.
Elementuen arteko erlazioez jabetzen da eta irakurritakoa bere esperientziarekin lotzen du.	Albistearen klabeen irakurketa bultzatzen du: .Informazioen arteko erlazioaz jabetzen laguntzen die. . Falta diren informazioak inferitzen laguntzen die (non gertatu da?...)	Elementuak erlazionatzen ditu Inferentziak egiten ikasi.



<p>hik hasiren harpidedun izan nahi dut, urtean 10 ale eta atera daitezkeen ale bereziak etxean jasoaz.</p>		<p>HARPIDETZA SARIAK (BEZ Barne)</p>
<p>Izena.....</p>	<p>1. Deitura.....</p>	<p>Hego Euskal Herria 3.500 pzta</p> <p>Ipar Euskal Herria 135 libera</p> <p>hik hasi Euskal heziketarako aldizkaria</p> <p>Industrialdea, 2. Pabilioia. 20.160 LASARTE-ORIA, GIPUZKOA</p>
<p>2. Deitura.....</p>	<p>Helbidea.....</p>	
<p>T^{fnua}.....</p>	<p>Herria.....</p>	
<p>Posta Kodea.....</p>	<p>Herrialdea.....</p>	
<p>Ikastetxea.....</p>	<p>Herria.....</p>	
<p>Banku edo aurrezki kutxa.....</p>		
<p>Sukurtsal helbidea.....</p>	<p>Sukurtsal Zkia.....</p>	
<p>Kontu korrontea edo libreta</p>	<p><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>	

Portugaleteko

M. Zubeldia Ikastetxeko esperientzia



Cesar BLANCO

(M. Zubeldia Ikastetxeko irakaslea)

Jerome Brumerrek dio haurra kultura eta gizarte arauekin batera jabetzen dela hizkuntzaz.. Haurraren ama hizkuntzaren ahozko jabetzearen prozesuaren inguruko teoriak eta hainbat urtetako esperientziak erakutsi digutenez, akats handia litzake gizarte eta kultura arau hauek ahazturik, hau da, egoera komunikatiboetatik at hizkuntza hori irakasten saiatzea.

Hizkuntza idatziari dagokionez ere, gauza bera esan dezakegu. Ezin dugu idazten eta irakurtzen irakatsi egoera komunikatibo mugatu batzuetatik at eta egoera hauei dagozkien testu motak, hala nola beraien berezitasun, estrategia eta arauak kontuan hartu gabe eta landu gabe.

IDATZITAKO HIZKUNTZA IKUPEGI KOGNITIBOTIK

Kultura guztietan, hizkuntz idatziak ahozko hizkuntzarekin alderaturik pentsamenduaren egituraketa landuagoa, hizkuntza formalizatuagoa, diskurtsoaren antolaketa borbilduagoa, hots, hizkuntza-pentsamendua tandemaren elkarreragin garatuago bat dakartza.

Ideiak antolatzeko, jasotzen dituzten informazioen analisis-balorazioa burutzeko, zein egoera komunikatiboan dagoenaren arabera bere diskurtsoa egituratzeko umeak duen gaitasunaren garapenaren atzetik ibiliko gara prozesuaren ekintza bakoitzean. Irakurketa-Idazketa (I-I) prozesuaren hasiera-hasieratik era kontziente batez.

Honek zera esan nahi du: metodologia, estrategiak, denborazkotasuna, baliabideak, ebaluazio-bideak eta abar, horretara begira jarriko ditugula.

IRAKURKETA-IDAZKETAREN MOTIBAZIOA

Gaur egun gure gizartean irakurketa prozesua (berarekiko harremana) haurraren lehen hilabetetatik hasten dela esan dezakegu, idatzitako hizkuntzaren presentzia ia jaiotzarekin batera ematen baita (biberoiarekin batera lehenengo hizkien aurrean aurkitzen dira haurrak), beraz haurrak lehenengo urtetatik lagun ditzazkegu I-I prozesua emankorra eta atsegina izan dezaten.

I-I apendizai prozesuan, beste edozein jarduera pedagogikoan bezalaxe, aldagai eraginkorrena haurrak ikasteko duen gogoia izaten da, horregatik gure lanaren lehenengo pausoak gogoia sendotzeari begira joango dira.

Lan hau nahiko erraza gertatuko zaigu umeak bizi duen munduan irakurtzearen funtzionalitatea eta ospea oso altuak baitira. Eskolak eskua sartu baino lehen haurrak irakurtzen ikasteko daukan irrika eta

gogo nabarmenak izaten direla esan dezakegu, hau dela eta gure lana motibazio berriak sortzera baino dauzkan gogoak ez akabatzen zuzenduko dugu. Horretarako funtzionalitate eta esanahi barik testuingururik gabeko ekintzetatik aldentuz umeak ez nazkatzen eta ez aspertzen ahaleginduko gara.

Irakurtzea, idatzitako kodigo baten aurrean gure aurreko ezagupenak (datoak, estrategiak eta abar) erabiliz informazio berriarekin ezagupen eta jarrera berridun estadioetara pasatzea da. Idaztea berriz gure ideia, datu, gertaera, sentipenak, barneratutako estrategiak erabiliz kodigo grafiko baten bidez eta antolakuntza baten barruan adieraztea da. Haurrak I-I munduarekiko duen miarrespena ez galtzea nahi badugu aurreko bi baieztapen hauek une orotan gure jardueraren ardatza eta iparra izan behar dute.

MOTIBAZIOA ETA TALDEA

Haurren garapen kognitiboa eskolan ikaskideen arteko elkarrekintza (interakzioen) bidez ematen da hein handi batean. Taldearen sentipena "talde baten barruan egotearen poztasuna" era sistematiko batean landuko dugu: Taldeak berak haurren erritmo desberdinak gozotasunez onartzeko baina horrekin batera besteekiko elkarrekintza; laguntza gehiago behar duten ikaskideek besteengandik beti izan dezaten. Bestalde, haurrak bere burua taldekide sentitzean besteek lortutako trebetasunak beretzat ere nahi izango ditu (taldeki-

detasuna sendotzeko, integrazio mekanismoak) eta ahaleginak egingo ditu lan horretan taldeak (besteek) lortu izanak berari segurtasun eta konfidantza emango diotelarik bere bidean (nire kideek lortu badute nik zergatik ez?. Kontuan izan mekanismo hau ez duela aldentzen irakasleak dakienarekin, intentsitate bereko kideetasunik ez dagoelako)

Talde sentimenduaren erai-kuntzan aniztasunaren baloratze eta tratamenduak eragin handia du. Jarduera uniformizatzaileak erabiltzen ditugunean ("denek gauza guztiak batera helburu berberekin" delakoaren sindromea edo erosokeria) TALDE izatearen indar eraikitzaileak ezereztu, antzutu egiten ditugu eta ondorioz haurren arteko aldeak handitzen ditugu, askotan, zenbait haur porrotean amildaraziz.

Jarduera uniformizatzaileak zenbat eta sarriago erabili eskolan, are eta handiagoak dira haurren arteko aldeak eta are eta handiago da irakurketaidazketa prozesuan porrota izaten duten haurren kopurua.

I-I MOTIBAZIOA ETA GURASOAK

Lehenago esan dudana bezala idatzitako mezuen mundua gaur egun haurren bizitzako esparru guztietan agertzen da indar handiz eta nola ez, etxean (telebista, ipuin, aldizkari, kontsumorako produktu eta abarren bidez) eta horrek ikaragarri azkartu eta erraztuko dizkio haurrari I-I prozesuak baldin eta eskolak egoera hortaz baliatzen baldin badaki. Hala ere, ondo dakigu haur guztiek ez dakartela etxetik bizipen berbera. Eskolak, umeak etxetik dakarren besteekiko aldea gutxiagotu behar duela danok onartzen eta aldarrikatzen dugu. Giro ezagatik zenbait haurrek dauzkan jarrera eta gaitasun eskasak, bereziki I-I prozesuan isladatu izan ohi dira. Derrigorrezkoa deritzot gurasoekin bete behar dugun lana, eta hori haurra eskolara sartzan den lehenengo urtetik bertatik, alde batetik haurrak ekarriko duen irakurketarekiko grina indartzeko eta bestetik (konpentsazio arloan) eman litezkeen giro ezak garaiz zuzentzeko.



Adibidez, Haur Hezkuntzan eskolak gurasoengan beraien haurren ipuiak irakur-kontatutarako ohiturak landuko ditu, testu idatziei begira giro eskasagoa izan dezaketen haurren gurasoen kasuetan arreta berezia jarritz.

I-IPROZESOA ETA ARLO AFEKTIBOA

Komunikazioa eman dadin, kodigo, igoerle, hartzaile eta bidez gain, hala beharrez, beste bi elemento behar izaten dira: ZER KOMUNIKATU edukitzea eta KOMUNIKATZEKO GOGO edukitzea, hain zuzen. Gure jarduerak bietan eragin behar du. Eskolako bizitza interesgarria, goxoa, aberatsa ... izatea lortu behar dugu haurrak beste ikas-kideekin elkar ZER KOMUNIKATU asko izan dezaten.

Haurrak bere burua eskolan onartua, maitatua, estimatua sentitu behar du eta aldi berean eskola (andereño-maixua) maitagarri eta interesgarri sentitzea lortu behar dugu KOMUNIKATZEKO GOGO handia izan dezan.

Arestian esandakoak berdin balio du ahozko zein idatzizko komunikazioan. KOMUNIKATZEKO GOGO eta haurraren egoera afektiboa elkarrekin lotu-lotuta doaz.

Orain arte esandako guztiak prozesuaren zehaztasunak (materialak, ekintzak eta abar) baino askoz garrantzi eta eragin handiagoa duelakoan jakinaren gainean nagoenez ez dut alde praktikoekin hasi nahi aurreko dena gauzatzeko zenbait orientabide azaldu

gabe, haurra nola tratatu (maitatu) bere komunikazioak (idatzizkoak zein ahozkoak) nola hartu jakiteko zenbait pista eman gabe:

*) Haurrak bere burua maitatua sentitzeko, maitatu!! Bere bizitza, bere egoera eza-gutu, teoriak diren bere alde onak estimatu, bere alde eskasagoak onartu eta baloratu. Eraiki eskolan eta bereziki gelan maitasuna, goxotasuna, lasaitasuna, seguritatea, erantzukizuna ... emango dizkion giroa.

*) Zuentzako berak esan edo idatzi ditzakeen gauza guztiak oso interesgarriak direla sentiarazi etenbarik.

*) Komunikatzeko zerbait idazten duenean hartu garrantzi handiz berak esan nahi duena. Ez ilundu inoiz mezuaren poztasuna akatsak bertan zuzendu nahian.

*) I-Ian haur bakoitzak bere bideak, bere erritmoak dauzka, ez behartu erritmoak, baloratu bakoitzaren lorpenak bere momentuaren arabera besteenarekin alderatu barik. Ez saiatu taldea homogeneizaten.

*) Zerbait irakurtzeko proposatzen duzunean ziurtatu ulertzeko ahalmena duela; beretzat esanguratsua, interesgarria, dibertigarria, funtzionala edo eta kilikagarria izango dela.

*) Haurraren bizitzan garrantzi itzela izango duen abentura bada zuretzat I-I prozesua, antolatu gelako espazioa eta denbora eginkizun ideia horren inguruan.

*) Abentura horretan eskolatik at dauden haurraren ingurukoak ez utzi kanpoan, batez ere gurasoak.

I-I IKAS-IRAKASBIDEAK. ALDE PRAKTIKOA (LEHEN HEZKUNTZAN)

Gurasoekin lehenengo batzarra egiten da. Hasiara emango diogun lanaren garrantzi eta aberastasunaz ohartarazten ditugu. Zein bide erabiliko ditugun eta beraiek zer egin dezaketen eta zer ez azalduko diegu. Eta beraien lana zein izango den.

IZENAK

Izenak (haurrenak) jolasen bidez lantzen dira (Haur Hezkuntzako lanari jarraituz) bere izena eta lagunenak ondo eza-gutu arte. Gelako leku estrategiko batean kokatzen ditugu zerrenda batean kurtsoan zehar ardatz bezala erabiliko baititugu.

Bokalak kateto eta jolas eta abestien bidez lantzen ditugu ondo ezagutu eta bereiz ditzaten trenekin hasi baino lehen.

Izenak inprenta moduko hizkiz eraikitzen dituzte. Eta jolas desberdinak egiten dira (zati bat kendu eta asmatu zein den beste batzuen aldamenean. Zati bat emanda noren izenaren zatia izan liteken eta abar).

Orokorki, erabiltzen dugun metodoa "metodo global naturala" eta "global zuzenduen artean koka dezakegu. Nola-bait, bi iturri haietatik abiapuntutzat hartuta garatu dugu metodoa. Bi ardatzetan oinarritzen dugu:

a) Ipuinak eta haien inguruan egindako lanak.

b) Bizipenak eta haien inguruan egindakoak.

Ipuinekin hurrek asmatuko dituzten esaldietan fonema jakin batzuk agertzea ziurtatuko

dugu eta honekin, gero ikusiko dugunez, prozesuaren epeak asko azkartzen ditugu, umeari silabak aurkitu eta ezagutzeko erraztasun gehiago ematen baitiogu.

Bigarren ardatzarekin, bizi-penekin, komunikatzeko gogoia zuzpertzeko dugu modu eraginkor batez, haurrak erabiliko dituen prozesu kognitiboak arinduz eta hobetuz. Berarentzat esangura handiko gauzez arituko gara eta.

IPUINAK

Ipuina (ekintza, gertakizuna) irakurri, kontatu (jaso) ostean haurrek zenbait trena (esaldi, ideia) proposatzen dute (horrekin batera ideien zuzentasuna, grazia, kalitatea, berezitasuna, aberastasuna... lantzen dugu). Ideia guztiak arbelean idazten dira eta gero bozketa baten bidez aukeratzen dute astean zehar landuko dutena. Interesgarriagoa (nork egina, nola dagoen osatuta, ia klabe izan litezkeen hitzak, bagoiak, dauzkan, hizkuntzari begira aberastasuna eta abarren arabera) izan litekeen esaldiaren alde saiatu beharko dugu hori hauta dezaten. (Askotan lortzen dugu)

Ipuin bakoitzean pertsonaia nagusiak agertuko dira eta beraien izenen marrazkiak haurrek buruz ikas ditzaten zenbait estrategia hartuko dugu. (esku lanak, jolasak, fitxak...). Pertsonaien izenetan geroago atera nahi ditugun fonemak egongo dira. (Momo, mamua, Mimu.)

Esaldia ezagutzetik (bereiztetik) trenaren "bagoiak" ezagutzera pasako gara pixkanaka.

Inprenta, idazteko makina



eta ordenagailua (orden honetan) hasiera-hasieratik sartuko ditugu. Kontuan hartu haurrek hizkiak kodigo idatziaren partaide bezala soberan ezagutzen dituztela eta askok hizki askoren izena ere bai.

Lehenengo hiruhilabetekoan trena hautatzen dutenean taldeka eraikitzen dute inprentaren bidez.

Beti era funtzional komunikatiboan landuko dugu, hau da, testu idatziak zerbait kontatzeko edo aditzeko erabiliko ditugu. Hasiera batean, bagoi ezagunak (trenetan, beraien izenetan eta abar) baino ez ditugu erabiliko haiekin ideia berriak eraikitzeko. Fonemak ateratzen hasten garenean bagoi berrien irakurketa proposatzen diegu, antzekotasunez baliatuz.

BIZIPENAK Gelako berriak

Bizitako gertakizun bati buruz haurrak hausnartu duen ideia idatziko du (hasieran guk lagunduta) eta irakasleari irakurri eta komentatu ostean (hau dana sekretupean) gelako liburutegian ipiniko du.

Kontsentsuatutako une batean haur guztiak liburutegira joango dira lagunak idatzitako mezuak hartzera (egunkaria izango balitzan). Eseriko dira irakurtzen eta ulertzen duenak irakasleari irakurriko dio (baieztatzeko ondo hartu duela mezua) eta gero gainerako lagunei. Haur batzuk irakurtzen jakiten hasi ahala maisuaren lana egingo dute mezuak baieztatzen. Irakurritako mezuak komentatu eta aztertuko dira denon artean. Gero ordenagailuan idatziko dira (haur bakoitzak berak asmatutakoa), inprimatu eta etxera eramango dituzte gurasoei irakurtzeko eta azaltzeko. Biharamunean ekarriko dute ebaluatzeko fitxa gurasoak sinatuta.

Gelako liburutegia

Azaro aldean, fonema batzuk bereizten hasten direnean "Gelako liburutegiarekin" hasten gara. Haurrek liburutegirako espazioa hautatu eta txukuntzen dute. (margotu, apalak egin eta abar) Olentzeroren opariak baliatuz. Olentzerok gutun batekin, gelako liburu-

tegirako liburuak ekarriko ditu (Dilinda bilduma). Ipuinak hurrek bere kabuz irakurri baino lehen gelan landuko ditugu, agertuko diren nozio eta egiturak (esakerak, esamoldeak) denak ulertuko dituztela ziurtatuz. Hori oso garrantzitsua deritzot I.In beste gainerako irakaskuntzetan bezalaxe frustrazioak ekidin behar baititugu.

Haur guztiek bere liburutegiko karneta izango dute gelan irakurtzeaz gain etxera eraman nahi badute eraman ahal izateko. Sarrera bikoitzeko taula jarriko dugu gelan (haurren izenak eta liburuen izenak). Irakasleari ipuina irakurtzen diotenean dagoen lekuanpegatina urdina jarriko dute eta gurasoei irakurtzean gorria. Gurasoek idatzitako oharren bidez jakingo dugu zelan egin duten etxean.

Taula betetzen dutenean sari "sorpresa" izaten dute. Katetoak.

Dilinda bilduma osoa irakurtzen dutenean bilduma berriak joango gara sartzen. Baita ere hurrek etxetik ekarritako ipuinak.

TXANGOAK (gutxienez hilean birritan)

Gurasoentzat oharra prestatzen da. Hasieran irakasleak idazten du denon artean pentsatutakoa (zer ordutan etorri, jateko zer eraman eta abar). Idazten hasten direnean hurrek beraiek idazten dute (idatzi euskeraz idazten dute eta gero azaldu gurasoen hizkuntzan). Txangoaren bihar-munean bidaiaren gertakizunak, egondako lekuak, lagun berriak...komentatzen ditugu. Beste momentu batean "ideiak" idazten dituzte paper batean

liburutegian ipintzeko eta gero ordenagailuz idazten da gurasoei irakurri eta azaltzeko.

Ariketa-jolasak-komunikaguneen zerrenda

Trenak eraiki.
 Inspektorea.
 Liburu marroia.
 Trenen diktaketa.
 Trenak asmatzen.
 Espioitza.
 Adarjotzailea.
 Lapurra.
 Hizki-saldak
 Gurutzegramak.
 Mezu zatiak.
 Abiadura lasterketak.
 Gelako liburutegia.
 Gelako berri laburrak.K
 Gurasoentzako oharra.
 Eskutitzak.
 Antzerkiak.
 Merendolak egiteko erosketarako zerrendak.
 Trenen liburuxka.
 Testu liburuak.



“Elkarrekin HIK HASI” lehenengo topaketen edukia plazaratuz agurtzen zaituztegu. 96ko udazkeneko topaketa berrietan elkar ikusiko dugu.



Akelarre. Nestor Barrenetxea



EUSKAL KULTURAREKIN BAT GATOZ

Instituzio-konpromezu gisa hartu dugu xedetzat gure herri honen izpirituaren agerpideei, nortazun eta identitate bakana damaiguten kultur adierazpenei, indar osoz eutsi eta laguntzea.

Eta arreta berezi bat jarritz, ahal dugun indar guztiarekin, gure kulturen adierazpenetarik gorena den euskararen garapenean.

KONTA EZAZU GUREKIN



BBK
Bilbao Bizkaia Kutxa

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

**HAUR HEZKUNTZAN
EUSKARA LANTZEKO
CURRICULUM-MATERIALAK**
(Egoera komunikatiboak)

6

Curriculum-materialak



EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION