

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗ «ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



**Διπλωματική Εργασία με τίτλο:**  
**«Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και παράδοση»:**  
**μια διαθεματική παρέμβαση ενίσχυσης των γραφοκινητικών**  
**δεξιοτήτων μαθητών της Α' Δημοτικού**

Βασιλική Μαρμαρά

Επόπτρια: Κλειώ Σέμογλου  
Β' βαθμολογητής Γεώργιος Γρούϊος  
Γ' βαθμολογήτρια: Ελένη Γρίβα

ΦΛΩΡΙΝΑ, Νοέμβριος 2016

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή : Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

\_\_\_\_\_

Βαθμός : \_\_\_\_\_

Υπογραφή: Ημερομηνία:

3. Τρίτος

Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Μαρμαρά Βασιλική βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων , όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας .

Υπογραφή :

Ημερομηνία :

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*«Πήγαινε λοιπόν στα δημοτικά τραγούδια, στη δημοτική τέχνη και στη χωριάτικη και τη λαϊκή ζωή για να βρεις τη γλώσσα σου και την ψυχή σου, και με αυτά τα εφόδια αν έχεις μέσα σου ορμή και τόλμη, θα πλάσεις ό, τι θέλεις, παράδοση και πολιτισμό, αλήθεια και φιλοσοφία»*

*Ίων Δραγούμης*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν πολύτιμοι αρωγοί σ' αυτό μου το πόνημα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Κλειώ Σέμογλου για την καθοδήγηση, τις συμβουλές, την συμπαράσταση της και το χρόνο που αφιέρωσε για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Επίσης ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κύριο Γεώργιο Γρούϊο καθώς και την καθηγήτρια κυρία Ελένη Γρίβα , για την συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους μαθητές της Α' τάξης, τους συναδέλφους και ιδιαίτερα την δασκάλα του δεύτερου τμήματος της Α' τάξης που με προθυμία συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράσταση, υπομονή, στήριξη και κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	10
1. Γραφή και γραφοκινητικές δεξιότητες.....	14
1.1. Κιναίσθηση.....	16
1.2. Οπτική αντίληψη και Οπτικο-κινητικές δεξιότητες.....	17
1.3. Η αξιολόγηση των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων .....	19
1.4. Πλευρίωση και προτίμηση χεριού .....	24
1.5. Η αναπτυξιακή πορεία της λειτουργικής ασυμμετρίας.....	25
1.6. Μυϊκός Τόνος και κινητικοί σχεδιασμοί .....	30
1.7. Λεπτή κινητικότητα .....	32
1.8. Εργονομικοί παράγοντες στη γραφή .....	36
1.8.1. Η Βιοκινητική προσέγγιση.....	36
1.8.2. Η θέση γραφής.....	36
1.8.3. Η θέση του χαρτιού.....	37
1.8.4. Εργαλεία - υλικά γραφής .....	38
1.8.5. Η λαβή του μολυβιού .....	39
1.8.6. Η αναπτυξιακή πορεία μιας λειτουργικής λαβής.....	42
1.8.7. Λαβή μολυβιού και φύλο .....	44
1.8.8. Λαβή μολυβιού και προτίμηση χεριού.....	45
2. Η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων.....	46
2.1. Η αναπτυξιακή πορεία των γραφοκινητικών δεξιοτήτων .....	49
2.2. Η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και φύλο .....	50
2.3. Η διδασκαλία της γραφής .....	51
3. Η παράδοση .....	53
3.1. Λαϊκή Τέχνη.....	54
3.2. Η θέση του λαϊκού πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών. ....	55

3.3. Λαϊκός Πολιτισμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	57
4. Διαθεματικότητα.....	59
4.1. Η Ευέλικτη Ζώνη.....	62
4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	62
5. Σκοπός της εργασίας .....	64
6. Μέθοδος.....	65
6.1. Συμμετέχοντες.....	65
6.2. Διαδικασία.....	65
6.3. Εργαλεία προελέγχου - μετελέγχου.....	67
6.3.1. Αθηνά Τεστ .....	67
6.3.2. Αντιγραφή κειμένου .....	70
6.4. Η διαθεματική παρέμβαση .....	71
6.4.1. Επιμέρους στόχοι .....	72
6.4.2. Περιγραφή της διαθεματικής παρέμβασης.....	73
7. Αποτελέσματα.....	81
7.1. Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης.....	81
7.2. Αντιγραφή κειμένου.....	87
8. Συζήτηση.....	89
Βιβλιογραφία .....	97
Παράρτημα.....	118

## Περίληψη

Ο σκοπός της διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση» ήταν διττός: α) η ενίσχυση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων (ΓΔ) των παιδιών μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες που θα ανέπτυσαν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τον οπτικοχωρικό προσανατολισμό, τη διποδική και τριποδική σύλληψη και β) η επαφή των μαθητών σε δραστηριότητες συνυφασμένες με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 35 παιδιά ηλικίας 6-7 ετών, μαθητές δύο τμημάτων της Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν τις δύο πειραματικές ομάδες: την ομάδα παρέμβασης, η οποία αποτελούνταν από 18 παιδιά και την ομάδα ελέγχου, που αποτελούνταν από 17 παιδιά. Η παρέμβαση διήρκησε συνολικά 12 εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη λαϊκή τέχνη και παράδοση, με παραδοσιακά τραγούδια, χορούς και έθιμα από όλη την Ελλάδα, ενώ προετοίμασαν και παρουσίασαν ένα θεατρικό δρώμενο με θέμα έναν παραδοσιακό γάμο. Οι γνωστικές περιοχές που ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ήταν η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μελέτη περιβάλλοντος, τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή και η φυσική αγωγή. Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής παρέμβασης αξιολογήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες με τα εξής εργαλεία: α) προέλεγχο και μετέλεγχο επιλεγμένων κλιμάκων του Αθηνά Τεστ, β) αντιγραφή ενός κειμένου, πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης. Για το στατιστικό έλεγχο των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης Anova με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (General Linear Model with Repeated Measures). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως και οι δύο ομάδες παρουσίασαν μία τάση βελτίωσης των ΓΔ σε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, ενώ η ομάδα παρέμβασης καλύτερα αποτελέσματα, έναντι της ομάδας ελέγχου. Η συζήτηση εστιάζεται στη σπουδαιότητα εξάσκησης των λεπτών δεξιοτήτων κατά την πρωτοσχολική ηλικία και την αξία της λαϊκής τέχνης και παράδοσης.

## Abstract

The purpose of interdisciplinary intervention titled "Knowing the Greek Folk Art and Tradition" was twofold: a) to strengthen graphomotor skills of children through selected activities which would develop the fine motor, the visual motor coordination, the visual spatial orientation, the pencil grip and b) the contact of pupils in activities linked to the Greek Folk Art and Tradition. In the present study involved 35 children aged 6-7 years, pupils both parts of first grade Elementary School eastern suburban area of Thessaloniki. The two portions were both experimental groups: the intervention group, which consisted of 18 children and the control group consisted of 17 children. The intervention lasted 12 weeks total. During the intervention the pupils came into contact with the folk art and tradition, traditional songs, dances and customs from all over Greece, while they prepared and presented a theatrical event on a traditional wedding. Cognitive areas involved during the interventions was the language, mathematics, environmental studies, visual arts, theatrical education and physical education. The effectiveness of interdisciplinary intervention was evaluated for all participants with the following tools: a) pre-audit and post-control of selected scales of Athena test, b) copy a text before and after the intervention. For the statistical monitoring of results used the covariance Anova analysis with repeated measures (General Linear Model with Repeated Measures). An analysis of the results was shown that all the participants showed a trend for improvement of graphomotor skills on each variable separately and that the intervention group scored better than the control group. The discussion focused on the importance of exercise fine skills at elementary first age and the value of folklore and tradition.

## Εισαγωγή

Ο βασικός και διαχρονικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών, ψυχοσωματικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να ενταχθούν κοινωνικά και να ζήσουν δημιουργικά τη ζωή τους. Επιπλέον για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης είναι απαραίτητο κάθε μαθητής να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους σεβόμενος τον πολιτισμό και τη γλώσσα ενώ ταυτόχρονα πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής (Αλαχιώτης, 2002).

Το παραδοσιακό σχολείο με τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του προωθούσε μέχρι πρόσφατα την παθητική απόκτηση των γνώσεων οι οποίες παρέχονταν κατακερματισμένες. Ο μαθητής και κυρίως η συμπεριφορά του αποτελούσε το αντικείμενο της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον δέκτη που παθητικά όφειλε να προσλάβει ό, τι του παρεχόταν. Η μάθηση ήταν μια διαδικασία που στόχευε στην μεταβίβαση μιας συγκεκριμένης «αντικειμενικής», οπότε και αδιαμφισβήτητης γνώσης, με αποτέλεσμα να εστιάζει κυρίως στο αποτέλεσμα, που ουσιαστικά σήμαινε την μεταβολή της συμπεριφοράς του μαθητή. Δεν ήταν δηλαδή τίποτα άλλο παρά ανάκληση και αναπαραγωγή της κωδικοποιημένης επιστημονικής γνώσης που ήταν αδιαμφισβήτητη. Επομένως τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και η διδασκαλία μετατρέπονταν σε εργαλεία, καθώς αποτελούσαν μέσα επίτευξης δεδομένων σκοπών (Carr & Kemmis, 1997).

Αντίθετα η προοδευτική παιδαγωγική, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με κύριους εκφραστές Αμερικανούς και Ευρωπαίους εκπροσώπους της Νέας Αγωγής αμφισβήτησε την παραδοσιακή οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σε ανεξάρτητα μεταξύ τους διδακτικά αντικείμενα εξαιτίας του γνωσιοκεντρικού της χαρακτήρα και υποστήριξε την εφαρμογή της παιδοκεντρικής αρχής σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2003). Πρότεινε την άμεση συμμετοχή και δράση του μαθητή και προώθησε την άποψη ότι ο μαθητής

πρέπει να μάθει τον «τρόπο να μαθαίνει», πρέπει να ασκεί δηλαδή τις ικανότητες εκείνες που θα τον οδηγούν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσ αφίδης, 2003). Εκτός αυτού, στις μέρες μας το σχολείο θα πρέπει να μάθει στο μαθητή και «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή ζωή, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική του ζωή, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002).

Τα παραπάνω οδήγησαν στην παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί, να προσαρμοστεί και να υιοθετήσει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή (Αλαχιώτης, 2002).

Σκοπός της διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση» ήταν η ενίσχυση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων (ΓΔ) μαθητών Α΄ Δημοτικού μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες που θα ανέπτυσαν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τον οπτικοχωρικό προσανατολισμό, τη διποδική και τριποδική σύλληψη και ταυτόχρονα θα προωθούσε την επαφή τους με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε 8 κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο δίνονται οι ορισμοί για την γραφή και τις ΓΔ και τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξής τους σε ικανοποιητικό βαθμό προκειμένου το παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν ενσωματώσει τα παιδιά πριν αρχίσουν να διδάσκονται τη γραφή: την κιναισθηση, την οπτική αντίληψη και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την πλευρίωση, τον μυϊκό τόνο, τη λεπτή κινητικότητα. Τέλος γίνεται εκτενής αναφορά στους εργονομικούς παράγοντες που παίζουν το ρόλο τους στη γραφή και ιδιαίτερα στον τρόπο λαβής του μολυβιού, όπου γίνεται μια σύντομη αναφορά στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής λαβής καθώς και στη σχέση της με το φύλο και την προτίμηση χεριού.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των ΓΔ, τόσο σε σχέση με την ηλικία όσο και σε σχέση με το φύλο, ενώ γίνεται και μία ανασκόπηση σε μελέτες

που έγιναν κατά την περίοδο 1980-1994 και επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με το πώς και αν μπορεί να διδαχθεί η γραφή.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο δίνονται οι ορισμοί για την λαϊκή παράδοση και τέχνη και τονίζεται η παιδαγωγική χρήση της Λαογραφίας για τη βαθύτερη γνώση του λαϊκού πολιτισμού η οποία έχει τεκμηριωθεί τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα. Τονίζεται η σημαντική θέση που κατέχει ο λαϊκός πολιτισμός στα Α.Π.Σ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αν και δε διδάσκεται ως διακριτό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, εξακτινώνεται στους άξονες γνωστικού περιεχομένου όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη συμβολή του λαϊκού πολιτισμού, ως μιας πολύ σημαντικής θεματικής ενότητας στο πλαίσιο της στοχοθεσίας για τη διαμόρφωση και την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαθεματικότητα, ως μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενό της ενιαιοποιείται, ενώ ταυτόχρονα γίνεται εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Παρατίθενται οι λόγοι υιοθέτησης της διαθεματικής διδασκαλίας σύμφωνα με τον Werner (1996), καθώς και οι προϋποθέσεις επιτυχίας της. Επίσης γίνεται λόγος για τα σχέδια εργασίας τα οποία σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), αποτελούν την τέλεια έκφραση της διαθεματικότητας. Γίνεται αναφορά στην ευέλικτη ζώνη ως ένα καινοτόμο πρόγραμμα ενταγμένο στην πρωινή ζώνη του σχολείου που προτάθηκε από το Π.Ι. ως πλαίσιο υλοποίησης των επιδιώξεων της προωθημένης διαθεματικότητας. Τέλος γίνεται αναφορά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί μια και το μέχρι τώρα επαγγελματικό προφίλ του έχει διαμορφωθεί με βάση τα παραδοσιακά πρότυπα της παιδαγωγικής τόσο για τη μεθόδευση της διδασκαλίας όσο και για την επικοινωνιακή σχέση του με το μαθητή.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της εργασίας και στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη μέθοδο. Τριανταπέντε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών, μαθητές δύο τμημάτων της Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης αποτέλεσαν τις δύο πειραματικές ομάδες: την ομάδα παρέμβασης (ΟΠ), η οποία αποτελούνταν από 18 παιδιά και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) που αποτελούνταν από 17 παιδιά. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής περιγραφή των εργαλείων προελέγχου και μετελέγχου, του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών



Μάθησης και της αντιγραφής κειμένου και περιγράφεται η διαθεματική παρέμβαση. Τέλος αναφέρονται τα γεγονότα μετά την παρέμβαση των 12 εβδομάδων, δηλαδή η παρουσίαση ενός power point από τα παιδιά προς τους γονείς τους όπου εξήγησαν αναλυτικά αυτά που είδαν έμαθαν και κατασκεύασαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και η περιγραφή του θεατρικού δρώμενου με θέμα τον παραδοσιακό γάμο το οποίο παρουσίασαν τα παιδιά την τελευταία εβδομάδα πριν κλείσουν τα σχολεία.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης στις δοκιμασίες που αφορούν την αντιγραφή σχημάτων, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, και την αντίληψη δεξιού αριστερού. Επίσης, αναφέρονται τα αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου όσον αφορά στην αντιγραφή κειμένου.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία εστιάζεται στην ευεργετική επίδραση της διαθεματικής παρέμβασης στις ΓΔ των μαθητών, αλλά και στην αναγκαιότητα εφαρμογής παρόμοιων διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που εστιάζονται στις λεπτές τους δεξιότητες και έχουν αποτελεσματική και θετική επίδραση όχι μόνο στη γραφή τους και εν γένει στις ΓΔ τους (Dinehart & Manfra, 2013), αλλά και στις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και δεξιότητες γενικότερα. Ακολουθεί η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα, στο οποίο παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις, όπου περιγράφονται αναλυτικά οι δραστηριότητες της κάθε εβδομάδας, οι ώρες που διατέθηκαν κάθε μέρα, οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, τα γνωστικά αντικείμενα που ενεπλάκησαν, τα γνωστικά προαπαιτούμενα των μαθητών, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, η αξιολόγηση με αυτά που επιτεύχθηκαν ανά εβδομάδα και τα προβλήματα που προέκυψαν, φωτογραφικό υλικό, καθώς και ένα ψηφιακό δίσκο με την παρουσίαση του προγράμματος (από τα παιδιά προς τους γονείς τους) και το θεατρικό δρώμενο.

## 1. Γραφή και γραφοκινητικές δεξιότητες

Η γραφή αποτελεί μια νευρο-αναπτυξιακή διαδικασία που αφορά πολλαπλούς μηχανισμούς και συνδέεται με την εγκεφαλική κυριαρχία (Καραπέτσας, 1993). Η πολύπλοκη αυτή αντιληπτικο-κινητική δεξιότητα είναι η τελευταία που αναπτύσσεται μετά την κατανόηση, την ομιλία και το διάβασμα (Levine, 1994), εξαρτάται από την ωρίμανση και την ενσωμάτωση γνωστικών, αντιληπτικών και κινητικών μηχανισμών και αναπτύσσεται μέσω της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hamstra-Bletz & Blote, 1993). Η εκμάθηση της γραφής είναι μία από τις πιο σημαντικές ενασχολήσεις της παιδικής ηλικίας (Amundson, 1992· McHale & Cermak, 1992), απαιτεί εκτεταμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να αναπτυχθεί σ' ένα υψηλό επίπεδο επίδοσης (Mojet, 1991) και θεωρείται από τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά προκειμένου να συμμετάσχουν σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επιτυχία. Ο βαθμός επιτυχίας της ανάγνωσης και της γραφής είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική και κοινωνική επιτυχία (Dinehart & Manfra, 2013). Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν, καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με υψηλότερη επίδοση στη γραφή, συνήθως αποδίδουν καλύτερα και σε άλλες αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες (Graham & Weintraub, 1996).

Ο όρος γραφοκινητικές δεξιότητες (ΓΔ) αναφέρεται στις επιδέξιες εκείνες κινήσεις που σχετίζονται με τη γραφική εκτέλεση σχεδίων, λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων μιας γλώσσας (Σέμογλου, 2002). Όπως είναι γνωστό οι ικανοποιητικές δεξιότητες γραφής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Graham et al, 1997· Graham & Harris, 1994). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση των ΓΔ είναι αποδεκτή παράμετρος για την αξιολόγηση της ετοιμότητάς τους για γραφή (Beery, 1997· Daly, Kelley & Krauss, 2003· Laszlo & Broderick, 1991). Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουν ότι υψηλά ποσοστά μαθητών του δημοτικού σχολείου εμφανίζουν προβλήματα στην ποιότητα γραφής τους. Οι O'Hare & Brown (1989), μελετώντας παιδιά που παραπέμφθηκαν και εξετάστηκαν σε παιδιατρική νευρολογική υπηρεσία, καθώς αποτύγχαναν να

παρουσιάσουν την αναμενόμενη πρόοδο στο κανονικό σχολείο, διαπίστωσαν, ότι το 39% από αυτά τα παιδιά εμφάνιζαν προβλήματα δυσγραφίας. Η Mojet (1991) εκτιμά ότι η συχνότητα προβλημάτων στη γραφή των παιδιών του δημοτικού σχολείου στην Ολλανδία κυμαίνεται από 5% έως 25%. Οι Smits–Engelsman, Niemeijer και van Galen (2001) μελετώντας ένα δείγμα 125 μαθητών της τετάρτης τάξης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, βρήκαν ότι 34% του δείγματος παρουσίαζε προβλήματα στη γραφή. Στην Ελλάδα, οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) διαπιστώνουν ότι το 3%-4% των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες κατά την αντιγραφή κειμένων, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό, κοντά στο 15% παρουσιάζει μέτριες δυσκολίες. Οι Graham και Weintraub (1996) θεωρούν ότι τα προβλήματα στη γραφή είναι αποτέλεσμα καθυστερημένης ωρίμανσης, φτωχής εκπαίδευσης, νευρολογικής διαταραχής του εγκεφάλου, ή ένας συνδυασμός των παραπάνω, καθώς διαπιστώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν και προβλήματα στη διαδικασία της γραφής, στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Waber και Berstein (1994) που διαπιστώνουν ότι το 67% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη γραφή. Τα λάθη που κάνουν τα παιδιά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα πρώτα στάδια μάθησης της γραφής, απογοητεύουν συχνά τα παιδιά ή και καθυστερούν την πρόοδό τους (Dinehart & Manfra, 2013). Εκτός αυτού οι αρνητικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Margalit, 1998· Pavri & Monda-Amaya, 2000). Αν αναλογιστεί κανείς ότι το 30% ως και το 60% του χρόνου του παιδιού σχολικής ηλικίας δαπανάται σε λεπτές κινητικές δραστηριότητες, με τη γραφή να κυριαρχεί (McHale & Cermak, 1992), εύκολα καταλαβαίνει πόσο σημαντικό είναι για ένα παιδί να αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες γραφής προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο (Weintraub & Graham, 1998). Για να μπορέσει όμως το παιδί από το τυχαίο μουτζούρωμα της πρώτης νηπιακής ηλικίας, να καταφέρνει στην ηλικία των έξι ετών να χειρίζεται σωστά το μολύβι και να σχηματίζει ευανάγνωστα γράμματα, πρέπει να έχει ενσωματώσει ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως η κιναισθηση, η οπτική αντίληψη και ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η πλευρίωση, ο μυϊκός τόνος, η λεπτή κινητικότητα και η λαβή μολυβιού (Case-Smith, Allen & Pratt 1996).

### 1.1. Κιναίσθηση

Η κιναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την διαδρομή και την κατεύθυνση των κινήσεων των άκρων του και προκύπτει από πληροφορίες που παρέχουν οι μύες, οι αρθρώσεις και το δέρμα (McClosky, 1978 στο Sudsawad., Trombly, Henderson & Tickle-Degnen (2002)). Η κιναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γραφή επηρεάζοντας τη λαβή μολυβιού, το ποσό της πίεσης που εφαρμόζεται στο εργαλείο γραφής, και την ικανότητα να γράφει κανείς μέσα σε όρια ενώ παρέχει επίσης πληροφορίες κατευθυντικότητας κατά τη διάρκεια του σχηματισμού των γραμμάτων (Cornhill & Case-Smith 1996). Οι Laszlo και Bairstow (1984) υποστήριξαν ότι η κιναισθητική ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του χειρογράφου. Επισήμαναν ότι οι κιναισθητικές πληροφορίες επιτελούν δύο λειτουργίες κατά την άσκηση και την απόδοση της γραφής: Παρέχουν συνεχή ενημέρωση λάθους, που αποθηκεύεται στη μνήμη προκειμένου να ανακληθεί όταν η γραφή επαναλαμβάνεται. Λανθασμένη πληροφορία οδηγεί σε προγραμματισμένη διόρθωση του λάθους και το αναβαθμισμένο πρόγραμμα δημιουργεί τη δική του κιναισθητική είσοδο όταν εκτελείται. Τα δεδομένα που έχουν αποθηκευτεί οδηγούν σε βελτίωση του προγραμματισμού σε μεταγενέστερες απόπειρες γραφής και είναι υπεύθυνα για την βελτίωση της δεξιότητας στη γραφή. Επομένως, αν η κιναισθητική πληροφορία δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ή να χρησιμοποιηθεί δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικός προγραμματισμός. Ένα παιδί με ελλείμματα στην κιναίσθηση θα συναντήσει προβλήματα στη γραφή και δεν θα είναι σε θέση να βελτιώσει τις επιδόσεις σε αυτήν μέσω της εξάσκησης, λόγω έλλειψης κιναισθητικού εντοπισμού και διόρθωσης σφαλμάτων που οδηγεί σε αδυναμία βελτίωσης προγραμματισμένων κινήσεων αναγκαίων για τη γραφή (Laszlo & Bairstow, 1984). Η Levine (1987) αναφέρει ότι η κιναισθητική δυσλειτουργία σε παιδιά θα μπορούσε να οδηγήσει σε μειωμένη ταχύτητα γραφής. Οι Laszlo και Bairstow (1983, 1985) ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι η κιναίσθηση μπορεί να αλλάξει μέσω της εκπαίδευσης και ότι η βελτίωση στην κιναίσθηση θα οδηγήσει σε βελτίωση της κινητικής απόδοσης συμπεριλαμβανομένης και της γραφής πρότειναν μια κιναισθητική παρέμβαση, διάρκειας δύο εβδομάδων, που στοχεύει στη βελτίωση δύο πτυχών της κιναίσθησης: την κιναισθητική οξύτητα δηλαδή την ικανότητα να διακρίνει μεταξύ

των σχετικών θέσεων και των κινήσεων των δύο άνω άκρων, και την κιναισθητική αντίληψη και μνήμη, δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος και να ανακαλεί κινητικά πρότυπα των άνω άκρων. Η κιναισθητική λειτουργία είναι δύσκολο να μετρηθεί δημιουργώντας έτσι, προβλήματα στην έγκυρη μελέτη της σχέσης της με τον γραφικό χαρακτήρα. Τα πορίσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι προβλήματα στην κιναισθητική λειτουργία και κιναισθητική ανατροφοδότηση συνδέονται με αναποτελεσματική λαβή μολυβιού και αργό ρυθμό γραφής (Levine, 1987·Schneck 1991) ενώ η έρευνα των Tseng και Murray, (1994) που έγινε σε μικρά παιδιά στην Κίνα βρήκε το αντίθετο ότι δηλαδή η κιναισθητική λειτουργία δεν συνδεόταν με τον καλό ή τον κακό γραφικό χαρακτήρα.

### **1.2. Οπτική αντίληψη και Οπτικο-κινητικές δεξιότητες**

Η οπτική αντίληψη είναι μια διαδικασία μη κινητική, που αφορά την οργάνωση και την ερμηνεία οπτικών πληροφοριών, όπως είναι η επισήμανση διαφορών μεταξύ παρόμοιων μορφών ή ο εντοπισμός μορφής μέσα σε ένα σύνθετο φόντο (Clark, 2010).

Οι δεξιότητες οπτικής αντίληψης αναφέρονται στις δεξιότητες εκείνες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επεξεργάζεται οπτικά ερεθίσματα στοιχείο πολύ σημαντικό στη διαδικασία της γραφής. Η βέλτιστη περίοδος για την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης είναι πριν και κατά τα πρώτα χρόνια στο σχολείο (4, 5 ως 7 έτη), αλλά μπορεί να συνεχιστεί έως και τα 12 έτη (Frostig, Lefever, Whittlesey 1966· Hanneford 1995· Kephart 1960). Στη βιβλιογραφία η συσχέτιση της οπτικής αντίληψης και της ακαδημαϊκής μάθησης επεκτείνεται με την ένδειξη ότι οι μαθητές που κάνουν σφάλματα αντιστροφής δείχνουν χαμηλές οπτικο-κινητικές δεξιότητες και τείνουν να κάνουν μικρότερη πρόοδο στην ανάγνωση (Boone 1986· Lee 2006· Zaba 1984). Τα οπτικο-χωρικά στοιχεία της γραφής προσδιορίζονται ως το κενό μεταξύ των λέξεων, το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων σε μία λέξη και η ευθυγράμμιση των γραμμάτων με τη βασική γραμμή. Όπως διαπίστωσαν οι Graham, Struck, Santoro και Berninger, (2006) οι κακοί γραφείς είχαν περισσότερη μεταβλητότητα σε αυτές τις οπτικο-χωρικές πτυχές στο γράψιμο από ό τι οι καλοί γραφείς.

Η σχέση μεταξύ των αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων και της γραφής έχει διερευνηθεί από δύο διαφορετικά αλλά συμπληρωματικά θεωρητικά πλαίσια: Το πρώτο αφορά την αναπτυξιακή προοπτική σε σχέση με το θέμα της ετοιμότητας για γραφή ή στον εντοπισμό των δυσκολιών της γραφής και το δεύτερο, το ιεραρχικό μοντέλο του κινητικού ελέγχου, όπου οπτικές και κιναισθητικές πληροφορίες ανατροφοδότησης επιτελούνται κατά την γραφή (Mæland, 1992· Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001). Από αυτά τα δύο θεωρητικά πλαίσια, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της γραφής και της οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης αν και χωρίς συναίνεση σχετικά με τον ορισμό της οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης. Σύμφωνα με τον Beery (2004) η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση ορίζεται από το συντονισμό μεταξύ οπτικής αντίληψης και της κίνησης των δακτύλων, που μπορεί να μετρηθεί από την αντιγραφή των μορφών που προτείνονται στο VMI (Beery-Buktenica, Developmental Test of Visual-Motor Integration, Beery, 2004). Οι οπτικο-κινητικές δεξιότητες απαιτούν την ικανότητα του μετασχηματισμού της οπτικής αντίληψης σε κινητική λειτουργία και εμπεριέχουν κινητικό έλεγχο και ακρίβεια, υψηλό κινητικό συντονισμό και ταχύτητα (Sanghavi & Kelkar, 2005). Οι οπτικο-κινητικές δεξιότητες είναι ένα σημαντικό συστατικό της επιτυχημένης γραφής. Οι ατομικές διαφορές στην οπτικο-κινητική ολοκλήρωση σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις κοινωνικές ικανότητες στα μικρά παιδιά (Schoemaker & Kalverboer, 1994· Taylor, 1999). Επίσης η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ποιότητα γραφής (Levine, 1987· Tseng & Chow, 2000) και μέσω της κιναισθησης με την ανάπτυξη του γραφικού χαρακτήρα (Laszlo & Bairstow, 1984). Η ενσωμάτωση κινητικών και οπτικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμης σημασίας για την απόδοση σε πολύπλοκες εργασίες όπως η αντιγραφή γραμμάτων συμβόλων ή γεωμετρικών σχημάτων. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί οπτικές και κινητικές δεξιότητες για τον σχηματισμό ενός γράμματος μιας λέξης ή του ονόματός του. Η υψηλή απόδοση σε θέματα οπτικοκινητικού συντονισμού, έχει αναφερθεί ως ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της καλής γραφοκινητικής συμπεριφοράς του παιδιού (Lotz et al, 2005·Sovik, 1975·Tseng & Chow, 2000). Οι Cornhill και Case-Smith (1996) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που ήταν κακοί γραφείς όπως αναγνωρίστηκαν από τους δασκάλους τους είχαν αισθητά χαμηλότερες



βαθμολογίες στην απόδοση του οπτικο-κινητικού συντονισμού της οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης και του ελέγχου του χεριού από ό, τι οι μαθητές με καλή γραφή. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων αποτελούσαν προβλεπτικό παράγοντα στην απόδοση του χειρογράφου. Οι Weil και Amundson (1994) βρήκαν επίσης μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων και απόδοσης στην γραφή. Αυτά τα ευρήματα, επίσης, συνάδουν με αυτά των Tseng και Cermak (1993) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των δυσκολιών σε αυτές τις δεξιότητες είναι ένα σημαντικό μέρος της συνολικής αξιολόγησης του χειρογράφου. Έχει βρεθεί, ότι το 10% έως 20% των μαθητών βιώνουν καθυστέρηση σε οπτικο-κινητικές δεξιότητες (Hamstra-Bletz & Blöte, 1993· McHale & Cermak, 1992· Schneck, 1991). Οπτικό κινητικά προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του παιδιού να αποκτήσει τις δεξιότητες γραφής και να συμμετέχει πλήρως στις σχολικές δραστηριότητες. Οι δυσκολίες στην γραφή έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις όσο και στην αυτοεκτίμησή του (Margalit, 1998· Pavri & Mondá-Amaya, 2000). Η έγκαιρη αξιολόγηση και θεραπεία των οπτικοκινητικών προβλημάτων στους μαθητές της πρώτης τάξης είναι μείζονος σημασίας μια και η διαφορά μεταξύ των παιδιών με οπτικο-κινητικές δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται και τους συμμαθητές τους τείνει να παραμείνει σταθερή σε όλη την σχολική ηλικία (Marr & Cermak, 2003). Είναι ζωτικής σημασίας λοιπόν να μειωθούν νωρίς αυτές οι διαφορές μια και η έρευνα έχει δείξει ότι η υγιής προσαρμογή κατά τη διάρκεια της πρώτης χρόνιας του σχολείου είναι ένας πρόδρομος της μετέπειτα σχολικής επιτυχίας και ότι οι ατομικές διαφορές στα παιδιά παραμένουν σχετικά σταθερές μετά τα πρώτα λίγα χρόνια στο σχολείο ( Alexander, Entwisle & Olson, 2001). Ως εκ τούτου, η πρώιμη αναγνώριση των προβλημάτων στις οπτικο-κινητικές ή τις ΓΔ και η επακόλουθη κατάλληλη εργοθεραπευτική παρέμβαση στα νήπια και στα παιδιά των μικρών τάξεων έχει βρεθεί ότι επιφέρει βελτίωση στις δεξιότητες αυτές (Dankert, Davis & Gavin, 2003· Oliver, 1990· Parush & Hahn-Markowitz, 1997).

### **1.3. Η αξιολόγηση των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων**

Ο συντονισμός ματιού-χειριού αναφέρεται στην ικανότητα του χεριού να εκτελεί προσανατολισμένες δραστηριότητες με το χέρι εφόσον αυτό καθοδηγείται από

οπτικές πληροφορίες που δίνουν τα μάτια (Lee et al, 2014). Απαιτείται λοιπόν ο καλός συντονισμός μεταξύ των αισθητηρίων του οπτικού συστήματος και του μυοσκελετικού για την αποτελεσματική απόδοση αυτής της ανθρώπινης λειτουργίας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το κοντινό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η αξιολόγηση του συντονισμού ματιού-χεριού, προσπαθεί να κατανοήσει τις λειτουργικές διαδικασίες που διέπουν την επίτευξη των προσανατολισμένων σε ένα στόχο συμπεριφορών όπως είναι η σύλληψη και η τοποθέτηση αντικειμένων. Συνήθως οι μέθοδοι αξιολόγησης συντονισμού ματιού-χεριού περιλαμβάνουν εργασίες όπως η τοποθέτηση των αντικειμένων σε τρύπες ή μέσα σε νήματα (O'Connor et al, 2010) και, αν αυτές δεν μπορούν να ασκηθούν σε κάποιο βαθμό, μπορεί να απαιτούν υποκειμενική αξιολόγηση από τον εξεταστή.

Προκειμένου οι ερευνητές να αξιολογήσουν τον οπτικο-κινητικό συντονισμό έστρεψαν την προσοχή τους στην κατανόηση της λειτουργικής βάσης των οπτικά καθοδηγούμενων συμπεριφορών (Loftus et al, 2004· Mazyne et al, 2004· Melmoth και Grant, 2006). Μία πρώτη μέθοδος για τη μέτρηση του οπτικοκινητικού συντονισμού αναπτύχθηκε από τον Moore (1937) και μετρούσε το χρόνο που απαιτούνταν για τοποθετηθούν μάρμαρα σε τρύπες. Οι Gardner και Broman (1979) χρησιμοποίησαν μια δοκιμασία κατά την οποία έπρεπε να τοποθετηθούν μανταλάκια σε οπές σε μια δεδομένη χρονική περίοδο προκειμένου να συγκρίνουν τον οπτικο-κινητικό συντονισμό παιδιών σχολικής ηλικίας με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βρήκαν ότι η πρώτη ομάδα είχε μειωμένη απόδοση σε αυτό το έργο. Μια άλλη δοκιμασία, μετρούσε το χρόνο που απαιτούνταν για να τοποθετηθούν 25 μανταλάκια σε συγκεκριμένες τρύπες, (Ruff & Parker, 1993). Η δοκιμασία κινητικής ακρίβειας Motor Accuracy Test (MAC Ayres, 1989) μετρά την ακρίβεια με την οποία ένα παιδί ιχνηλατεί μια κυρτή μαύρη γραμμή και επίσης είναι ένα μέτρο κινητικού ελέγχου, δεδομένου ότι βαθμολογείται και η ταχύτητα. Η σχέση μεταξύ της βαθμολογίας ιχνηλάτησης και της ποιότητας γραφής μελετήθηκε σε παιδιά σχολικής ηλικίας από τους Tseng και Murray (1994) και Cornhill και Case-Smith (1996), που βρήκαν σημαντική συσχέτιση, ενώ οι Karlsdottir και Stefansson (2002) δε βρήκαν σημαντική συσχέτιση παρά μόνο στην περίπτωση των αγοριών.

Η δοκιμασία Visual Motor Integration (VMI, Beery, 2004) είναι μία από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης των οπτικο-κινητικών



δεξιότητων. Αποτελεί ένα διαδοχικό αναπτυξιακό τεστ, το οποίο περιέχει γεωμετρικά σχήματα τα οποία αντιγράφονται με μολύβι.

Το ολοκληρωμένο VMI τεστ έχει σχεδιαστεί για παιδιά από τριών ετών ως ενήλικες και περιλαμβάνει συνολικά 27 γεωμετρικά σχήματα. Μελέτες έδειξαν ότι η ικανότητα αντιγραφής των εννέα πρώτων μορφών του VMI δείχνει ετοιμότητα για επίσημη διδασκαλία γραφής (Benbow, Hanft & Marsh, 1992· Oliver, 1990· Weil & Amundson, 1994). Οι πρώτες εννέα μορφές της VMI περιλαμβάνουν μια κάθετη γραμμή, μια οριζόντια, έναν κύκλο, ένα σταυρό, ένα τετράγωνο, μια αριστερή διαγώνια γραμμή, μια δεξιά διαγώνια γραμμή, ένα τρίγωνο, και ένα λοξό σταυρό (π.χ., X). Η οπτικο-κινητική δεξιότητα που αξιολογείται στα επίπεδα 1ως 9 συσχετίζεται επίσης σημαντικά με την αναγνωσιμότητα και την ταχύτητα (Cornhill & Case-Smith, 1996· Mæland, 1992· Tseng & Murray, 1994· Weintraub & Graham, 2000) και την αντιγραφή γραμμάτων του αλφαβήτου (Weil & Amundson, 1994). Πιο εξελιγμένες μέθοδοι αξιολόγησης συντονισμού ματιού-χεριού περιλαμβάνουν τη χρήση βιοδεικτών και επιτρέπουν την ακριβή μέτρηση των διαφόρων φάσεων της κίνηση του χεριού κατά τη διάρκεια των εργασιών μέχρι τη σύλληψη. Τέτοιες μέθοδοι είναι στόχος αλλά απαιτούν επίπονη ανάλυση και δεν είναι εφικτό για χρήση στην κλινική πράξη. Επιπλέον, τα καθήκοντα που εμπλέκονται σε υπάρχουσες μεθόδους είναι επαναλαμβανόμενα, χωρίς μεταβολή στη μορφή, και δεν ενδείκνυνται για μικρά παιδιά ή για άτομα με χαμηλό εύρος προσοχής. Ωστόσο, πρόσφατα χρησιμοποιώντας ως εργαλείο ένα tablet προγραμματισμένο με ένα λογισμικό κινηματικής αξιολόγησης ερευνήθηκε πιο ολοκληρωμένα η κινητική λειτουργία του κυρίαρχου και μη κυρίαρχου χεριού κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης οπτικο-χωρικών καθηκόντων (Culmer, Levesley, Mon-Williams & Williams 2009). Το εργαλείο κινηματικής αξιολόγησης Kinematic Assessment Tool (KAT) είναι ένα φορητό σύστημα ικανό να μετρά την ανθρώπινη κίνηση κατά την εκτέλεση οπτικο-χωρικών εργασιών. Η χρησιμότητα του συστήματος παρουσιάζεται στην μελέτη των Culmer και συν. (2009), όπου 12 συμμετέχοντες ανέλαβαν ένα έργο ιχνηλάτησης και αντιγραφής χρησιμοποιώντας το προτιμώμενο και το μη προτιμώμενο χέρι. Το σύστημα KAT προσφέρει ένα γρήγορο, φορητό και ισχυρό μέσο για τη μέτρηση και τη διερεύνηση των κινήσεων των χεριών με λεπτομέρεια. Καταγράφει με ακρίβεια τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις τυποποιημένων οπτικο-χωρικών δοκιμασιών και

περιλαμβάνει εργαλεία λογισμικού για να διευκολύνει το σχεδιασμό των οπτικο-χωρικών δοκιμασιών ενώ έχει ενσωματωμένο ένα αυτόματο σύστημα ανάλυσης των δεδομένων.

Έχει αποδειχθεί ότι οι κινήσεις που γίνονται κάτω από οπτική καθοδήγηση επηρεάζονται δυσμενώς από οπτικά ελλείμματα που μειώνουν την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε το βάθος (Suttle et al, 2011· Webber et al, 2008). Άτομα που έχουν μειωμένη ή καθόλου στερέωση (Η ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται το βάθος συνδυάζοντας τις ελάχιστα διαφορετικές εικόνες που λαμβάνει από τα δύο μάτια), παρουσιάζουν φτωχή ικανότητα να ολοκληρώσουν οπτικοκινητικά καθήκοντα, όπως το πέρασμα χάντρας σε κλωστή (O'Connor et al, 2010) ή σύλληψης (Melmoth et al, 2009), σε σύγκριση με άτομα με φυσιολογική οπτική λειτουργία. Στην μελέτη των Lee et al, 2014, αναπτύχθηκε μια δοκιμασία συντονισμού ματιού-χειριού που βασίζεται σε υπολογιστή για να αντιμετωπίσει κάποιους από τους περιορισμούς των υφιστάμενων δοκιμών συντονισμού ματιού-χειριού. Συγκεκριμένα, αυτή η νέα εφαρμογή σχεδιάστηκε για να μπορούν να συμμετέχουν τόσο παιδιά όσο και ενήλικες και να επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση του αριθμού των σφαλμάτων και χρόνου που απαιτείται για ολοκλήρωση ενός έργου συντονισμού ματιού-χειριού που δεν έχει απαιτήσεις όσο αφορά την στερέωση και που απαιτεί δεξιότητες κινητικού ελέγχου. Η δοκιμή περιλαμβάνει τον εντοπισμό από τους συμμετέχοντες πολύπλοκων σχημάτων από κοινά αντικείμενα με μια γραφίδα σε μια φορητή οθόνη του υπολογιστή. Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση κάθε ίχνους και η ανίχνευση της χωρικής του ακρίβειας καταγράφεται αυτόματα. Το επίπεδο δυσκολίας για κάθε σχήμα αξιολογήθηκε θεωρητικά με βάση την πολυπλοκότητα και το μήκος του περιγράμματος. Προκειμένου να προσελκύσουν τους συμμετέχοντες (10 ενήλικες 30 ετών περίπου και 5 παιδιά 9 ετών με φυσιολογική όραση), η δοκιμή παρουσιάστηκε ως ένα παιχνίδι σε ένα σύστημα Apple iPad®. Τα πλεονεκτήματα ενός τέτοιου συστήματος είναι ότι είναι οικονομικό παρέχει ακρίβεια στην μέτρηση και είναι ένα φορητό σύστημα που αποδίδει το ίδιο καλά με τις κλινικές δοκιμές. Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να αναπτύξει τις μεθόδους που διέπουν αυτή τη νέα δοκιμασία συντονισμού ματιού-χειριού που ονομάζεται “Lee-Ryan Eye-Hand Coordination Test” και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά

την επαναληψιμότητα και την ακρίβεια. Στους ενήλικες, ο χρόνος που απαιτείται για την ανίχνευση και τον αριθμό των σφαλμάτων μειώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη προσπάθεια, αλλά όχι μετά, γεγονός που υποδηλώνει την επίδραση της μάθησης που προήλθε με την επανάληψη μετά από μια προσπάθεια πρακτικής. Στα παιδιά ο χρόνος που απαιτήθηκε και ο αριθμός των λαθών ήταν και τα δύο υψηλότερα όταν οι συνθήκες προβολής απαιτούσαν τη συμμετοχή μόνο του ενός οφθαλμού παρά όταν απαιτούσαν τη συμμετοχή και των δύο οφθαλμών ( $\rho = 0,02$  και  $\rho < 0,01$ , αντίστοιχα) ενώ η απόδοση των ενηλίκων ήταν παρόμοια και στις δύο συνθήκες θέασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δοκιμασία αυτή ενδείκνυται για παιδιά και για ενήλικες και είναι μια οικονομική και αντικειμενική μέθοδος για την αξιολόγηση συντονισμού ματιού-χεριού, σε αντίθεση με τις υπάρχοντες δοκιμασίες που έχουν στοιχεία υποκειμενικότητας είναι πιο δαπανηρά και αξιολογούν τον αδρό συντονισμό ματιού-χεριού.

Η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση ως προγνωστικός παράγοντας για την ποιότητα του χειρόγραφου αποδείχτηκε σε μερικές μελέτες (Cornhill & Case-Smith, 1996·Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001·Weintraub & Graham, 2000), αλλά όχι σε άλλες. Οι Marr και Cermak (2003) δεν διαπίστωσαν ότι τα αποτελέσματα του VMI (Beery, 2004) στο νηπιαγωγείο ήταν προγνωστικά του κακού χειρόγραφου σε πρώτη τάξη. Επιπλέον, οι Goyen και Duff (2005) ανέφεραν χαμηλό ποσοστό ευαισθησία 34% για το VMI προκειμένου να προσδιορίσουν κακές επιδόσεις στη γραφή. Οι δύο αυτές μελέτες παρουσιάζουν μια διαφορά ως προς τη μέθοδο, η μία των Goyen και Duff βασίστηκε στα αποτελέσματα των ιών που χορηγήθηκαν κατά την ίδια περίοδο, ενώ στη μελέτη των Marr και Cermak (2003) περιλαμβάνονταν η πρόβλεψη της ποιότητας του χειρογράφου σε χρονικό διάστημα μετά από 1 έτος. Μεταξύ των πρόωρων παιδιών οι Feder και συν. (2005), βρήκαν σημαντική συσχέτιση ( $r = 0,34$ ,  $P < .01$ ) μεταξύ των αποτελεσμάτων του MAC (Ayres, 1989) και της ποιότητας της γραφής όπως έκαναν και οι Volman και συν. (2006), που βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους βαθμολογιών του κινητικού συντονισμού του VMI και της συνολικής βαθμολογίας του BHK (*The Concise Assessment Scale for Children's Handwriting*, Hamstra-Bletz et al, 1987) ανάμεσα σε μια ομάδα παιδιών. Αντίθετα, η Mæland (1992) δεν διαπίστωσε καμία σημαντική σχέση μεταξύ της ποιότητας της γραφής και του MAC. Οι Tseng και Murray (1994)

διαπίστωσαν ότι το MAC ήταν ένας προγνωστικός δείκτης για την ποιότητα της γραφής στη δεύτερη θέση μετά το VMI. Ενώ οι Cornhill και Case-Smith 1996, και Karlsdottir και Stefansson 2002, δεν βρήκαν ότι το MAC είχε προγνωστική αξία για την ποιότητα της γραφής.

#### **1.4. Πλευρίωση και προτίμηση χεριού**

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος όρων για να περιγράψει τις καταστάσεις της λειτουργικής ασυμμετρίας του εγκεφάλου που παρατηρούνται σε σωματικό επίπεδο και εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων ή των κατευθυνόμενων κινήσεων (Βλάχος, 1998). Αυτή η λειτουργική εξειδίκευση των ημισφαιρίων θεωρείται προϋπόθεση για την πλήρη ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου και είναι γνωστή ως πλευρίωση, πλαγίωση, πλευρικότητα, πλευροποίηση, πλευρική κυριαρχία, πλευρική επικράτηση, εγκεφαλική πλευρίωση, ημισφαιρική επικράτηση, ή ημισφαιρική εξειδίκευση.

Στην πλειονότητα του γενικού πληθυσμού το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι εξειδικευμένο για τη γλωσσική επεξεργασία και παραγωγή, ενώ στο δεξί ημισφαίριο εδράζουν τα συναισθήματα και είναι εξειδικευμένο για τις ολιστικές λειτουργίες, όπως είναι οι οπτικο-χωρικές (McManus & Bryden, 1993). Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται στο αριστερό ημισφαίριο με βάση την εννοιολογική τους ομοιότητα ενώ στο δεξί ημισφαίριο η επεξεργασία γίνεται με βάση τη δομική τους ομοιότητα (Γρούϊος, 1995). Πρόσφατα οι Σταθοπούλου, Κονδύλη και Παπαδάτου –Παστού (2016), διερευνώντας την ημισφαιρική επικράτηση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τη σιωπηρή παραγωγή λόγου, με τη χρήση του λειτουργικού διακρανιακού υπερήχου Doppler, καθώς επίσης και την πιθανή ύπαρξη διαφορών ως προς την επικράτηση αυτή ανάμεσα τόσο σε δεξιόχειρες και αριστερόχειρες, όσο και σε άνδρες και γυναίκες, βρήκαν ότι στους αριστερόχειρες, κατά τη γλωσσική παραγωγή, παρατηρείται είτε μια περισσότερο συμμετρική επικράτηση είτε ακόμη και επικράτηση του δεξιού ημισφαιρίου σε σύγκριση με τους δεξιόχειρες, όπου παρατηρείται αριστερή επικράτηση και ότι η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που μάλλον οφείλεται στη συμμετοχή και κινητικών, εκτός των γλωσσικών, περιοχών του εγκεφάλου κατά τη διαδικασία της

γραφής. Επίσης, στην ίδια έρευνα δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη γλωσσική πλευρίωση.

### **1.5. Η αναπτυξιακή πορεία της λειτουργικής ασυμμετρίας**

Το νεογέννητο είναι σχεδόν συμμετρικό στις κινήσεις του, χρησιμοποιεί και τις δυο πλευρές του σώματος του στην ίδια έκταση και με την ίδια αποτελεσματικότητα. Στο τέλος του 1<sup>ου</sup> έτους το 20% των παιδιών δείχνουν μια προτίμηση στο αριστερό ήμισυ του σώματος τους (Παρασκευόπουλος, 1984). Από το 2<sup>ο</sup> έτος και έπειτα το παιδί ελέγχει σε ικανοποιητικό βαθμό τις κινήσεις του και χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια για την παραγωγή ενός έργου (Knobloch & Pasamanick, 1976).

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, η προτίμηση του δεξιού ή αριστερού χεριού είναι εμφανής σε διάφορες καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας. Το παιδί κρατάει με το ένα χέρι (συνήθως το κυρίαρχο) το μολύβι για να ζωγραφίσει ή να γράψει (McManus et al, 1988). Στην ηλικία αυτή πολλά παιδιά περνούν από μια περίοδο αμφιδεξιότητας η οποία επηρεάζει την επίδοση σε δοκιμασίες γραφής. Στην ηλικία των 6 και 7 ετών η ασυμμετρία στη γραφή ολοκληρώνεται, σε τρία διαδοχικά επίπεδα: το κινητικό, το αντιληπτικό και το αναπαραστατικό. Στο κινητικό επίπεδο γίνεται προοδευτική εγκατάσταση της πλευρικής ασυμμετρίας με ταυτόχρονη υποχώρηση της αρχικής ή πρωτόγονης συμμετρίας. Η μετάβαση από το κινητικό στο αντιληπτικό επίπεδο εκδηλώνεται διαμέσου των προοδευτικών φάσεων του οπτικού ελέγχου σε κάθε ένα από τα στάδια της γραφής. Έτσι η αρχική συμμετρία παραχωρεί προοδευτικά τη θέση της στην ασυμμετρία, λόγω ανάπτυξης του οπτικού ελέγχου. Η ασυμμετρία αυτή διαπιστώνεται με την επιλογή του κυρίαρχου χεριού το οποίο εκτελεί μόνο του και χωρίς τη συνδρομή του άλλου χεριού τη γραφική δραστηριότητα (Σταύρου, 2013).

Οι Karapetsas και Vlachos (1992) που διερεύνησαν την οπτικο-κινητική οργάνωση 514 αριστερόχειρων παιδιών, ηλικίας 5, 5-20, 5 ετών, από την Ελλάδα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οπτικο-κινητική δεξιότητα αναπτύσσεται σε όλες τις ηλικίες και στα δύο φύλα. Παρόλα αυτά όμως διαπιστώθηκε μια αναπτυξιακή διαφορά ηλικίας δύο περίπου χρόνων, ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να έχουν το προβάδισμα στην ανάπτυξη των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων και συνακόλουθα καλύτερες επιδόσεις στην οπτικο-κινητική οργάνωση συγκριτικά με

τα αγόρια. Η αναπτυξιακή αυτή διαφορά υπαινίσσεται οπτικο-κινητικές διαφορές και αλλαγές στην νευροψυχολογική οργάνωση ή με άλλα λόγια διαφορετική πλαγίωση των λειτουργιών του εγκεφάλου στα δύο φύλα. Η ασύμμετρη λειτουργική οργάνωση φαίνεται να εμφανίζεται νωρίτερα στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια γεγονός που επηρεάζει την επίδοσή τους (Karapetsas & Vlachos, 1992).

Ο όρος «προτίμηση χεριού» (handedness) αναφέρεται στη προτίμηση του ενός χεριού έναντι του άλλου ή στην ικανότητα να διεκπεραιώνονται κάποιες δραστηριότητες με τη χρήση του ενός χεριού (Corey, Hurley & Foundas, 2001). Η προτίμηση χεριού αποτελεί συμπεριφορικό δείκτη για τη γλωσσική πλευρίωση στον εγκέφαλο (Knecht et al, 2000), θεωρείται ότι είναι η έκφραση της έμφυτης λειτουργικής ασυμμετρίας του εγκεφάλου όπου η μία πλευρά κυριαρχεί. Έτσι, ένα κυρίαρχο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου οδηγεί σε ένα κυρίαρχο αριστερό χέρι, και μια κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου είναι υπεύθυνη για την δεξιοχειρία (Vlachos & Bonoti, 2004).

Το 90% του γενικού πληθυσμού είναι δεξιόχειρες. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν το δεξί χέρι για να γράψουν ή για να πραγματοποιήσουν εξειδικευμένες δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση μόνο του ενός χεριού (Amunts et al, 2000). Το 10% του πληθυσμού, εμφανίζει μη τυπική προτίμηση χεριού, δηλαδή αριστεροχειρία ή αμφιδεξιότητα (Annett, 1985) κατά την εκτέλεση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων. Τα δεξιόχειρα άτομα θεωρείται ότι υπερέχουν στις γλωσσικές λειτουργίες (Natsopoulos, Koutselini, Kiosseoglou & Koundouris, 2002) ενώ όπως είναι αναμενόμενο τα μη δεξιόχειρα άτομα υπερέχουν στις οπτικο-χωρικές και οπτικο-κατασκευαστικές λειτουργίες (Annett & Turner, 1974· Levy, 1969). Επιπλέον τα αριστερόχειρα άτομα θεωρείται ότι έχουν μαθηματική σκέψη (Annett & Kilshaw, 1982) και ότι είναι πιο ευφυή (Annett & Manning, 1989).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που εξετάζει τη σχέση μεταξύ προτίμησης χεριού και γραπτού είναι αντιφατική. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεξιόχειρες και αριστερόχειρες δεν διαφέρουν στην ταχύτητα γραφής και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραφής (Mergl, et al, 1999. Tarnopol & de Feldman, 1987. Ziviani, 1984. Ziviani & Elkins, 1986). Ωστόσο, οι Graham και Miller (1980) υποστήριξαν ότι οι δεξιόχειρες γράφουν γρηγορότερα από τους αριστερόχειρες, ενώ βρέθηκε ότι τα γράμματα των δεξιόχειρων είναι πιο ευανάγνωστα από εκείνα



των αριστερόχειρων (Suen, 1983). Σύμφωνα με τους Graham, Berninger, Weintraub και Schafer (1998), αν και η γραφή των δεξιόχειρων είναι όσο ευανάγνωστη με εκείνη των αριστερόχειρων, η απόδοση των δύο ομάδων είναι διαφορετική. Οι δεξιόχειρες γράφουν πιο γρήγορα από τους αριστερόχειρες. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο γραφής μεταξύ των δύο ομάδων ή στους δασκάλους που αγνοούν τις ανάγκες των αριστερόχειρων (Graham, et al, 1998). Ωστόσο οι Meulenbroek και Van Galen (1989) πρότειναν ότι η προτίμηση χεριού δεν φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση στο γράψιμο όσον αφορά την ταχύτητα και την άνεση. Μελετώντας χωρικά και δυναμικά χαρακτηριστικά της γραφής παρατήρησαν μόνο κάποιες χωρικές μεταβολές στα γράμματα των αριστερόχειρων που προφανώς σχετίζονται με εργονομικούς παράγοντες ως προς τη συγκεκριμένη θέση του χεριού.

Η μελέτη των Vlachos και Bonoti (2004), διερεύνησε τη σχέση της προτίμησης χεριού και των δεξιοτήτων γραφής σε ελληνόπουλα και αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις στη γραφή δεξιόχειρων και αριστερόχειρων σε σχέση με τις υποθέσεις που βασίζονται σε νευροπαθολογικές και ορμονικές-αναπτυξιακές θεωρίες του χεριού. Συγκεκριμένα, με βάση την νευροπαθολογική θεωρία (Bishop, 1990· Coren & Halpern, 1991· Satz, et al, 1985), οι ερευνητές είχαν προβλέψει διαφορές στην επίδοση μεταξύ δεξιόχειρων και αριστερόχειρων και μαθητών που όμως δεν επιβεβαιώθηκαν μια και η διαφορά που βρέθηκε να υπάρχει δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Οι δεξιόχειρες απέδωσαν καλύτερα από τους αριστερόχειρες συμμαθητές σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Φάνηκε επίσης ότι ο ρυθμός βελτίωσης της γραφής ανάλογα με την ηλικία ήταν διαφορετικός στους δεξιόχειρες από ότι στους αριστερόχειρες. Οι αριστερόχειρες σε αντίθεση με τους δεξιόχειρες βελτιώνονταν σταδιακά καθώς προχωρούσαν στις επόμενες τάξεις του δημοτικού (από την δευτέρα ως την τετάρτη τάξη). Τα στοιχεία αυτά μπορεί να υποδηλώνουν ότι υπάρχει μια καθυστέρηση στην ωρίμανση του αριστερού ημισφαιρίου στους αριστερόχειρες που εκτείνεται πέρα από την ηλικία κατά την οποία φοιτούν στο δημοτικό σχολείο.

Συνολικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι δεν υπάρχει ισχυρή επίδραση της προτίμησης χεριού και των δεξιοτήτων γραφής που αφορούν την απόδοση και την ταχύτητα. Οι ΓΔ υφίστανται σημαντική ανάπτυξη κατά την

παιδική ηλικία η οποία δεν σχετίζεται σημαντικά με την προτίμηση χεριού τουλάχιστον στον γενικό πληθυσμό. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν περισσότερες προηγούμενες μελέτες, οι οποίες δεν έχουν βρει διαφορές που υφίστανται μεταξύ δεξιόχειρων και αριστερόχειρων σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραφής καθώς και στην ταχύτητα γραφής (Mergl, et al, 1999· Meulenbroek & Van Galen, 1989· Tarnopol & Feldman, 1987· Ziviani, 1984· Ziviani & Elkins, 1986) και το σημαντικότερο, δείχνουν ότι η επίδραση της προτίμησης του χεριού σε γραπτή απόδοση δεν επηρεάζεται από το αλφάβητο που χρησιμοποιείται, δηλαδή τα Ελληνικά έναντι της Λατινικής γραφής.

Οι Scheirs, (1990) και Glenn και συν. (1995), βρήκαν διαφορές στην κατευθυντικότητα των κινήσεων μεταξύ των δεξιόχειρων και των αριστερόχειρων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας σχεδίασης, αυτό όμως δεν φάνηκε να επηρεάζει την απόδοση σημαντικά. Το ίδιο υποστηρίχτηκε από τα ευρήματα που υποδηλώνουν ότι η προτίμηση χεριού δεν έχει σημαντική επίδραση στις κινηματικές παραμέτρους του γραπτού (Mergl et al, 1999).

Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένη συχνότητα αριστερόχειρων μεταξύ των φτωχών συγγραφέων, καθώς και μια υπερεκπροσώπηση των δεξιόχειρων μεταξύ των μαθητών με καλές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τους ερευνητές Natsopoulos, Kiosseoglou, Xeromeritou και Alevriadou (1998), ο οποίος πρότειναν ότι οι αριστερόχειρες αποτελούνται από ετερογενείς υποομάδες που διαθέτουν κάποιες ακραίες ικανότητες οι οποίες τους κάνουν άλλοτε να μην αποδίδουν καλά σε κάποια αντικείμενα και άλλοτε να αποδίδουν καλύτερα από τους δεξιόχειρες σε κάποια άλλα αντικείμενα.

Η αξιολόγηση της προτίμησης χεριού δεν είναι τόσο απλή όσο φαίνεται. Μερικοί ερευνητές απλά κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους ως δεξιόχειρες ή αριστερόχειρες με βάση το χέρι που χρησιμοποιούν για να κρατήσουν ένα στυλό όταν γράφουν (McManus, 1984). Οι αντιρρήσεις που διατυπώνονται για αυτές τις μεθόδους αξιολόγησης αναφέρονται στην ισχυρή επίδραση της διδασκαλίας στη γραφή και της αποθάρρυνσης της αριστεροχειρίας σε μερικούς πολιτισμούς. Μια άλλη ένσταση αφορά τον αποκλεισμό των μικρών παιδιών και των αναλφάβητων από αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης. Επιπλέον, μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν



αποκλειστικά το ένα χέρι, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν το ένα χέρι για ορισμένες δραστηριότητες και το άλλο χέρι για άλλες δραστηριότητες (Bishop 1990).

Το πιο δημοφιλές μέτρο αξιολόγησης της προτίμησης χεριού είναι Το Ερωτηματολόγιο Προτίμησης Χεριού του Εδιμβούργου (EE) (Edinburgh Handedness Inventory, Oldfield, 1971). Οι ερωτώμενοι καλούνται να υποδείξουν την προτίμηση χεριού που επιδεικνύουν σε δέκα δραστηριότητες που προτείνονται στο ερωτηματολόγιο, αφού φανταστούν ή ανακαλέσουν τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν καθεμία από τις δραστηριότητες αυτές (π.χ. με ποιο χέρι γράφουν, ζωγραφίζουν, πετούν ένα αντικείμενο, χρησιμοποιούν το ψαλίδι, το μαχαίρι, το κουτάλι, την οδοντόβουρτσα, ανάβουν ένα σπύρτο, ανοίγουν ένα κουτί, πιάνουν μία σκούπα).

Ένα άλλο μέτρο αξιολόγησης είναι το Annett's peg-moving task (1976). Αυτό αποτελείται από 10 ακίδες, που πρέπει να τοποθετηθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα από την πίσω πλευρά ενός πίνακα προς τα μπρος, ξεκινώντας με το προτιμώμενο χέρι και στη συνέχεια, εναλλάσσοντας τα χέρια μέχρι να ολοκληρωθούν τρεις προσπάθειες με κάθε χέρι.

Μια διαφορετική προσέγγιση για τη μέτρηση της προτίμησης χεριού ήταν να αξιολογήσει – μετρήσει τη συμπεριφορά προτίμησης χεριού. Στο Quantification of Hand Preference task (1996), ο εξεταζόμενος πρέπει να δίνει κάρτες που του ζητούνται οι οποίες είναι τοποθετημένες μπροστά του ημικυκλικά σε επτά διαφορετικές θέσεις. Η κύρια ιδέα σε τέτοιου είδους δοκιμασίες είναι ότι ένα άτομο που έχει μια ισχυρή προτίμηση για το ένα χέρι θα συνεχίσει να την έχει ακόμα και αν πρόκειται να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα που είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθεί με την μη προτιμώμενη πλευρά. Αν και συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες κατά τις οποίες κάποιες μετακινήσεις είναι πιο εύκολες αν πραγματοποιούνταν με το αριστερό χέρι οι δεξιόχειρες χρησιμοποιούν το δεξί χέρι. (Bishop, Ross & Daniels 1996· Bryden, Singh, Steenhuis & Clarkson, 1994).

Οι Bishop, Ross, Daniels και Bright (1996) στην έρευνα τους σχετικά με τα μέτρα αξιολόγησης της προτίμησης χεριού συμπέραναν ότι οι αξιολογήσεις θα πρέπει να ποσοτικοποιήσουν το βαθμό προτίμησης χεριού από την άποψη του αριθμού των δραστηριοτήτων για τις οποίες παρουσιάζεται μια προτίμηση, αγνοώντας τη διάκριση μεταξύ «συνήθως» και «πάντα». Στην πρόσφατη έρευνα

όμως των Groen, Whitehouse, Badcoc και Bishop (2013), που είχε σκοπό να προσδιορίσει την εγκυρότητα των διαφορετικών μέτρων αξιολόγησης προτιμήσεων χεριού ως έμμεσο μέτρο της γλωσσικής πλευρίωσης, ερευνώντας με τα τρία παραπάνω μέτρα αξιολόγησης προτίμησης χεριού (*The Edinburgh Handedness Inventory*, Annett's peg-moving task, και το *The Quantification of Hand Preference (QHP)*), μέτρο που όπως προαναφέρθηκε ποσοτικοποιούσε το βαθμό προτίμησης χεριού μετρώντας τις δραστηριότητες για τις οποίες παρουσιαζόταν μια προτίμηση) μια ομάδα από 57 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, οι ερευνητές δεν μπόρεσαν να συμπεράνουν ότι η προτίμηση χεριού, όπως μετρήθηκε με το μέτρο αξιολόγησης της ποσότητας των δραστηριοτήτων ήταν καλύτερος δείκτης της γλωσσικής πλευρίωσης από ό, τι τα άλλα μέτρα προτίμησης χεριού.

#### **1.6. Μυϊκός Τόνος και κινητικοί σχεδιασμοί**

Η λεπτή κίνηση, και κατά συνέπεια και οι ΓΔ, επηρεάζονται σημαντικά από τον μυϊκό τόνο. Ο μυϊκός τόνος αντιπροσωπεύει την κατάσταση ετοιμότητας του μυϊκού συστήματος για να είναι δυνατή οποιαδήποτε δραστηριότητα. Στην ουσία ο φυσιολογικός τόνος αποτελεί το βασικό στοιχείο της φυσιολογικής στάσης και κίνησης του σώματος (Παπαγεωργίου, 1991). Ο κινητικός σχεδιασμός επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού ως προς τον σχεδιασμό των φορμών των ακολουθιών και της διάταξης των γραμμάτων μέσα στις λέξεις (Amundson, 1992). Η ικανότητα για κινητικό σχεδιασμό είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να γράφουν καθώς, εμπλέκεται στην ικανότητά τους να εκτελούν νέες ή άγνωστες κινήσεις.

Προκειμένου κάποιος να γράψει απαιτείται ένα κινητικός σχεδιασμός που περιλαμβάνει τη συνεργασία μυϊκών ομάδων που πρέπει από κοινού να εργαστούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο με την κατάλληλη δύναμη προκειμένου να παραχθεί ένα αποδεκτό αποτέλεσμα (δηλαδή ευανάγνωστη γραφή). Οι μύες αυτοί λειτουργούν ως «σταθεροποιητές». Η έρευνα δείχνει ότι οι μύες που λειτουργούν κυρίως ως σταθεροποιητές, εμφανίζουν μικρότερη μεταβλητότητα από ό, τι οι μύες που εργάζονται δυναμικά (Pepper & Carson, 1999). Η μειωμένη μεταβλητότητα των «σταθεροποιητών» έχει δειχθεί ότι συνδέεται με μεγαλύτερη ταχύτητα γραφής (Naidler-Steinhart & Katz-Leurer, 2007). Τα παιδιά με χαμηλό ορθοστατικό μυϊκό

τόνο μπορεί να έχουν δυσκολία διατήρησης συσπάσεων στο μυϊκό σύστημα. Τα παιδιά που έχουν χαμηλό μυϊκό τόνο πιέζουν πολύ ελαφρά το μολύβι και σταδιακά ο γραφικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο δυσανάγνωστος. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά έχουν την τάση να ξεκουράζουν το κεφάλι στα χέρια ή στους ώμους τους, ενώ κάθονται στο θρανίο και αυτό μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη τους για το τι έχουν γράψει και να οδηγήσει σε αποτυχημένη διόρθωση (Gajraj, 1982). Επί του παρόντος, ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης για την επίδραση του χαμηλού μυϊκού τόνου για την αναγνωσιμότητα του χειρογράφου προέρχεται από κλινικές παρατηρήσεις. Έρευνα σε παιδιά που να εξετάζει ειδικά το βαθμό στον οποίο ο χαμηλός μυϊκός τόνος επηρεάζει την αναγνωσιμότητα του χειρογράφου δεν έχει αναφερθεί. Εκτός από την επίδραση του χαμηλού μυϊκού τόνου στο χειρόγραφο, φαίνεται λογικό ότι η γραφή θα υποστεί ζημιά από το μυϊκό στρες και την ένταση που εμποδίζουν την ελεύθερη ροή των κινήσεων που είναι απαραίτητες για την αναγνωσιμότητα (Tseng & Cermak, 1993). Από την άλλη πλευρά ο ιδιαίτερα αυξημένος μυϊκός τόνος δημιουργεί ένταση και στρες στους μύες με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η αρμονική και συντονισμένη κίνηση που είναι απαραίτητη για την δημιουργία ευανάγνωστων χαρακτήρων. Η διαμόρφωση του σχήματος του γράμματος απαιτεί την εκτέλεση πολλών βημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα κινητικών σχεδιασμών.

Οι Tseng και Murray (1994) που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ αντιληπτικο-κινητικής ικανότητας και αναγνωσιμότητας του χειρογράφου, βρήκαν ότι τα παιδιά με μειωμένες δεξιότητες κινητικών σχεδιασμών παρουσιάζουν κακή αναγνωσιμότητα του χειρογράφου σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Επίσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μειωμένες δεξιότητες κινητικών σχεδιασμών είναι ο μόνος και ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας όσον αφορά την αναγνωσιμότητα των φτωχών συγγραφέων. Οι Rarick και Harris, (1963) οι οποίοι μελέτησαν το σημείο πίεσης στην επιφάνεια γραφής σε σχέση με την ταχύτητα και την αναγνωσιμότητα του χειρογράφου συμπέραναν ότι η αυξημένη ταχύτητα οδηγεί σε αυξημένη διακύμανση της δύναμης που εφαρμόζεται έτσι ώστε να διαταράσσεται ο κινητικός συντονισμός και να επηρεάζεται αρνητικά η αναγνωσιμότητα του χειρογράφου. Από τις μελέτες αυτές φάνηκε ότι η διδασκαλία γραφής θα πρέπει να εξατομικεύεται από την άποψη ότι ο κάθε μαθητής έχει

ιδιαίτερη ικανότητα κινητικού ελέγχου έτσι ώστε η ταχύτητα γραφής και το επίπεδο πίεσης να μπορεί να αναπτυχθεί καλύτερα σε σχέση με τους προσωπικούς ρυθμούς του μαθητή (Tseng & Cermak, 1993).

### **1.7. Λεπτή κινητικότητα**

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες είναι οι συλλογικές δεξιότητες και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση των χεριών και των δαχτύλων (Amundson & Weil, 2001· Case-Smith & Shortridge, 1996). Δηλαδή, είναι δεξιότητες που απαιτούν τη συνεργασία των μικρών μυών του χεριού προκειμένου αυτό να εκτελέσει με ακρίβεια εκλεπτυσμένες κινήσεις. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ακολουθεί ένα προκαθορισμένο μοτίβο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία (Exner, 2001). Το βρέφος στους πρώτους μήνες της ζωής του προσπαθεί να πιάσει στη συνέχεια να επεξεργαστεί και τελικά να μεταφέρει ένα αντικείμενο από το ένα χέρι στο άλλο (Case-Smith & Shortridge, 1996· Edwards, Buckland & McCoy-Powlen, 2002· Erhardt, 1994). Στη συνέχεια το παιδί χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για να φάει, να ντυθεί και να χειριστεί πράγματα όπως τα τουβλάκια, και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο όπως το ψαλίδι τους μαρκαδόρους, το μολύβι κ.α. Όπως αναφέρουν οι Marr και συν. (2003) τα παιδιά νηπιακής ηλικίας περνούν το μισό της μέρας τους ασχολούμενα με δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας όπως το άνοιγμα ενός κουτιού με γάλα το ντύσιμο το φαγητό καθώς και δραστηριοτήτων που χρησιμοποιείται πλαστελίνη ή απαιτείται κόψιμο αλλά και δραστηριότητες που χρησιμοποιείται, χαρτί και μολύβι όπως η ζωγραφική, ο χρωματισμός το γράψιμο κ.α. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και η λεπτή κινητικότητα τους αναπτύσσεται γίνονται πιο ικανά στο να διαχειρίζονται αντικείμενα με τα χέρια τους. Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αποτελούν βασική παράμετρο στην ανάπτυξη της γραφής, καθώς ο έλεγχος των λεπτών κινήσεων ενοχοποιείται για τα λάθη που κάνουν στα γραπτά τους οι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού (Feder και Majnemer, 2007). Η Schickedanz (1999) υποστηρίζει ότι η γραφή γραμμάτων προϋποθέτει ότι τα παιδιά έχουν (1) πλήρη οπτική αναπαράσταση του κάθε γράμματος, (2) αναγνωρίζουν τα ευθύγραμμα τμήματα που σχηματίζουν το γράμμα και (3) έχουν την ικανότητα να αναπαράγουν την αλληλουχία και την κατεύθυνση με την οποία τα τμήματα σχηματίζουν το γράμμα. Οι Marr και συν. (2003) αναφέρουν ότι τα

προνήπια δαπανούν το 37% της ημέρας τους με το να ασχολούνται με κινητικές δραστηριότητες λεπτή κίνησης αλλά μόνο στο 10% των δραστηριοτήτων αυτών εμπλέκονται εργασίες που χρησιμοποιείται χαρτί και μολύβι. Ένα χρόνο μετά στο νηπιαγωγείο, περνούν σχεδόν τη μισή μέρα τους με κινητικές δραστηριότητες λεπτής κίνησης όπου οι δραστηριότητες με χαρτί και μολύβι απασχολεί το 42% του χρόνου, (Marr et al, 2003). Δύο χρόνια αργότερα, τα παιδιά πηγαίνοντας στη δευτέρα δημοτικού περνούν το 30-60% της ημέρας τους συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που απαιτείται ο έλεγχος των λεπτών κινήσεων, εκ των οποίων το 85% αφορά καθήκοντα με χαρτί και μολύβι (McHale και Cermak, 1992). Αν και ο χρόνος που δαπανάται για τη γραφή αυξάνεται με την ηλικία παραμένει ασαφές σε ποιο βαθμό τα παιδιά είναι προετοιμασμένα για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας της γραφής όταν αυτή αρχίζει επίσημα με την είσοδό τους στο δημοτικό (Marr et al, 2003). Σε μερικά παιδιά, τα χέρια τους δεν φαίνεται να συνεργάζονται με τον τρόπο που θα έπρεπε (Woodward & Swinith, 2002). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε τέτοια απογοήτευση ώστε να απορρίπτουν δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό των μυών και των αρθρώσεων των δαχτύλων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην εξασκούν σωστά αυτές τις δεξιότητες ή να μην αναπτύσσουν σωστά τους μύες (Woodward & Swinith, 2002). Αυτό αλυσιδωτά μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας όπως είναι η γραφή. Επίσης κατά το στάδιο της επίσημης διδασκαλίας της γραφής διαπιστώνεται σε πολλά παιδιά αδυναμία στη λεπτή κίνηση (Amundson & Weil, 2001·Dennis & Swinith, 2001). Οι Berninger και Fuller (1992) επισημαίνουν ότι η διδασκαλία γραφής μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους μαθητές που στερούνται θεμελιωδών δεξιοτήτων γραφής. Οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή κυμαίνεται σε ποσοστό 5% έως 33% (Hamstra-Bletz και Blote, 1993· Karlsdottir και Stefansson, 2002· Rubin και Henderson, 1982· Smits-Engelsman et al, 2001), πολλά από αυτά τα παιδιά δέχονται τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής (Baker et al, 2003). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με αδυναμία συντονισμού των κινήσεων διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο άγχους ακόμα και κατάθλιψης που σχετίζονται με την συνειδητοποίηση των ελλειμμάτων τους σε κινητικές δραστηριότητες (Skinner & Piek, 2001). Η σχέση λοιπόν μεταξύ λεπτής κινητικότητας και της γραφής είναι

προφανής, αλλά οι ερευνητές έχουν δυσκολευτεί προκειμένου να προσδιορίσουν τους τομείς της κινητικότητας που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Για παράδειγμα, η λαβή μολυβιού θεωρήθηκε ότι συνδέεται με την ποιότητα του χειρογράφου, αλλά έχει υποστηριχτεί μόνο σε μία μελέτη της πρώτης δημοτικού (Schneck, 1991). Άλλες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι ο τρόπος σύλληψης δεν έχει σημαντική επίδραση στην αναγνωσιμότητα του χειρόγραφου (Bergmann, 1990· Burton & Dancisak, 2000· Roston, Hinojosa & Kaplan, 2008· Ziviani & Wallen, 2006· Ziviani & Wilkins, 1986). Η Exner (1989), περιέγραψε τρεις διαφορετικούς τύπους δεξιοτήτων χειρισμού ενός αντικειμένου με το χέρι που αφορούν εξειδικευμένες δοκιμασίες λεπτής κινητικότητας και που είναι απαραίτητο να τελειοποιηθούν, ο πρώτος τύπος, αφορά την μεταφορά αντικειμένου από την παλάμη προς τα δάχτυλα ο δεύτερος την μετακίνηση αντικειμένων κατά μήκος των δακτύλων ή ανάμεσα στα δάχτυλα και ο τρίτος αφορά την περιστροφή του γύρω από τα δάχτυλα. Όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το ένα χέρι για να πάρουν διάφορα νομίσματα από το τραπέζι με τα δάχτυλα και να τα μεταφέρουν στην παλάμη τους, χρησιμοποιούν δεξιότητες μεταφοράς από τα δάχτυλα προς την παλάμη. Όταν μεταφέρουν τα κέρματα από την παλάμη προς τα δάχτυλα για να βάλουν το κέρμα στην οπή μιας μηχανής αυτόματης πώλησης χρησιμοποιούν δεξιότητες μεταφοράς από την παλάμη προς τα δάχτυλα. Οι δεξιότητες μετακίνησης είναι κινήσεις που συμβαίνουν στα άκρα των δακτύλων, όπως όταν γυρίζουν τις σελίδες σε ένα βιβλίο ή όταν αναπροσαρμόζουν το μολύβι για καλύτερη σύλληψη. Όταν ρίχνει κάποιος το μολύβι για να χρησιμοποιήσει τη γόμα είναι ένα παράδειγμα των δεξιοτήτων περιστροφής. Εάν ένα αντικείμενο είναι ήδη στο χέρι ενός ατόμου, τότε αυτό το αντικείμενο πρέπει να σταθεροποιηθεί για να συμβούν άλλες κινήσεις. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συμβαίνει νωρίς στην παιδική ηλικία. Σε γενικές γραμμές, οι δεξιότητες ελέγχου του χεριού, της μεταφοράς και της περιστροφής μπορεί να παρατηρηθούν σε παιδιά πριν από τα 4 έτη τα οποία εκτελούν δοκιμασίες λεπτής κινητικότητας με επιδεξιότητα και κάνουν μικρές προσαρμογές στα χέρια τους για να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Αυτό παρατηρείται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν χρησιμοποιούν το ένα χέρι για να περιστρέψουν ένα μολύβι για να χρησιμοποιήσουν τη γόμα ή όταν περιστρέφουν τα κραγιόν καθώς χρωματίζουν. Συγκρίνοντας παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας με παιδιά που είχαν



καθυστερήση στις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας η Case-Smith (1993) διαπίστωσε ότι τα παιδιά με λεπτές κινητικές καθυστερήσεις είχαν πιο αργή και λιγότερο αποτελεσματική επιδεξιότητα στον έλεγχο του χεριού από ό, τι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με καθυστερήσεις στην λεπτή κινητικότητα χρειάζονταν περισσότερο χρόνο, μείωση των αντικειμένων και απαιτήθηκε εξωτερική σταθερότητα (π.χ., επιφάνεια του πίνακα) για να ολοκληρώσουν το έργο τους. Αυτή η έλλειψη επιδεξιότητας φαίνεται κατά το γράψιμο ή τη σχεδίαση ή σε εργασίες που πρέπει να ελέγχεται το μολύβι κατά τη γραφή, να περιστρέφεται για να σβήσει (Case-Smith, 1993· Exner, 2005). Οι Pehoski, Henderson, και Tickle-Degnen, (1997) δεν διαπίστωσαν καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις επιδόσεις τους σχετικά με τον έλεγχο του χεριού. Οι Cornhill και Case-Smith (1996) διερεύνησαν τις δεξιότητες μεταφοράς και περιστροφής σε παιδιά της πρώτης δημοτικού που χωρίστηκαν σε φτωχούς και καλούς γραφείς όπως υποδείχθηκαν από τους δασκάλους τους. Ευρήματα έδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ του ελέγχου του χεριού (π.χ. δεξιότητες περιστροφής και μεταφοράς) και της γραπτής εξέτασης ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι δεξιότητες μεταφοράς εξήγησαν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στις βαθμολογίες γραφής των παιδιών, σε σύγκριση με άλλες δεξιότητες γραφής. Ακριβής έλεγχος των δακτύλων και των χεριών (π.χ., στο χέρι χειραγώγηση) φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το σχηματισμό γράμματος. Μια προγνωστική σχέση μεταξύ ελλειμμάτων λεπτής κινητικότητας και φτωχών στην δεξιότητα ελέγχου των χεριών βρέθηκε σε μικρά παιδιά (Breslin & Exner, 1999). Η αξιολόγηση της κινητικής λειτουργίας στα μικρά παιδιά έχει γίνει όλο και πιο σημαντική τα τελευταία χρόνια με την παραδοχή ότι οι κινητικές δυσλειτουργίες συνδέονται με γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένα χρυσό εργαλείο πρότυπο αξιολόγησης για να διερευνήσει την κινητική ικανότητα των παιδιών (Piek, Hands & Licari, 2012). Επιπλέον, διαχρονικές μελέτες έχουν εντοπίσει μια σχέση μεταξύ της πρώιμης κινητικής ικανότητας και των μετέπειτα γνωστικών (π.χ., Murray et al 2006· Piek et al 2008), ακαδημαϊκών (π.χ., Kurdek και Sinclair 2001), και συναισθηματικών (π.χ., Piek et al 2010· Sigurdsson et al 2002) αποτελεσμάτων. Επομένως, ο έγκαιρος εντοπισμός των κινητικών ελλείψεων, θα διασφαλίσει ότι το παιδί θα έχει την κατάλληλη στήριξη, ιδιαίτερα πριν από την έναρξη του σχολείου, όπου οι

πρόσθετες πιέσεις από την κακή κινητική απόδοση του μπορεί να έχουν αρνητικές επιδράσεις στη γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική-συναισθηματική του ανάπτυξη.

### **1.8. Εργονομικοί παράγοντες στη γραφή**

Οι εργονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή είναι η θέση για τη γραφή, η κινητικότητα και η σταθερότητα των άνω άκρων, ο τρόπος σύλληψης των εργαλείων γραφής, η θέση και η ποιότητα του χαρτιού και ο τύπος των εργαλείων γραφής (Amundson 2005 · Amundson & Weil 1996 · Colangelo 1993).

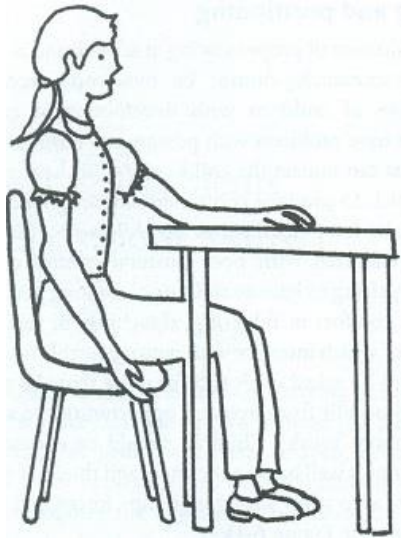
#### **1.8.1. Η Βιοκινητική προσέγγιση**

Η βιοκινητική προσέγγιση ασχολείται με την επίδοση της εκτέλεσης του έργου κυρίως από τη σκοπιά των όρων: εύρος κίνησης, δύναμη και αντοχή. Στα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή, η βιοκινητική προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως σε παράγοντες εργονομικούς όπως η καθιστή στάση, η θέση του χαρτιού, η σύλληψη του μολυβιού, τα εργαλεία γραφής, οι τύποι των χαρτιών για την γραφή και σε ειδικές ασκήσεις για την βελτίωση της μυϊκής δύναμης και αντοχής (Amundson 2005· Amundson & Weil 1996· Colangelo 1993· Hagedorn 1997).

#### **1.8.2. Η θέση γραφής**

Οι μαθητές περνούν την περισσότερη ώρα της σχολικής ημέρας καθισμένοι στο θρανίο. Για το λόγο αυτό πρέπει να επικεντρωθούμε άμεσα στην καθιστή θέση του μαθητή όταν είναι στην τάξη. Η Benbow (1990) προτείνει ότι ο μαθητής πρέπει να κάθεται με την πλάτη του να στηρίζεται στο κάθισμα, με τα πόδια σταθερά και αμετακίνητα στο πάτωμα η σπονδυλική στήλη και τα ισχία να σχηματίζουν γωνία 90°, καθώς επίσης και τα ισχία να σχηματίζουν γωνία 90° με τις γάμπες, παρέχοντας, έτσι, στήριξη στις μετακινήσεις βάρους και στις ρυθμίσεις της στάσης του σώματος καθώς γράφει.

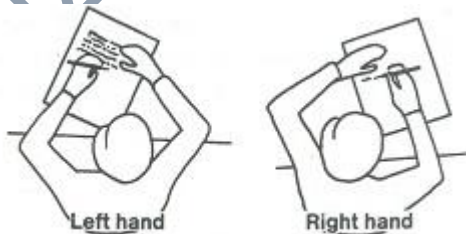




Kurtz, 2003

### **1.8.3. Η θέση του χαρτιού**

Η θέση του χαρτιού πρέπει να είναι πλάγια στο γραφείο έτσι ώστε να είναι παράλληλη με τον πήχη του χεριού που χρησιμοποιεί το παιδί για να γράψει. Αυτή η γωνία του χαρτιού επιτρέπει στο μαθητή να βλέπει τι γράφει και αποτρέπει την διακοπή του γραψίματος. Οι δεξιόχειρες μαθητές πρέπει να πλαγιαίνουν την κορυφή του χαρτιού 25-30 μοίρες αριστερά, με το χαρτί ακριβώς δεξιά από τη μέση γραμμή του σώματος. Αντιθέτως, για τους αριστερόχειρες μια κλίση 25-30 μοιρών δεξιά και τοποθέτηση του χαρτιού αριστερά της μέσης γραμμής του σώματος είναι απαραίτητη. Για τον αριστερόχειρα μαθητή που έχει σύλληψη του μολυβιού με κάμψη του καρπού (σαν γάντζο), η οποία μειώνει τις πλευρικές κινήσεις του καρπού, είναι κατάλληλη η πλάγια κλίση του χαρτιού προς τα αριστερά όπως κάνουν οι δεξιόχειρες μαθητές (Alston & Taylor 1985· Amundson 2005· Amundson & Weil 1996· Cavey 2000 ·Kurtz 2003).



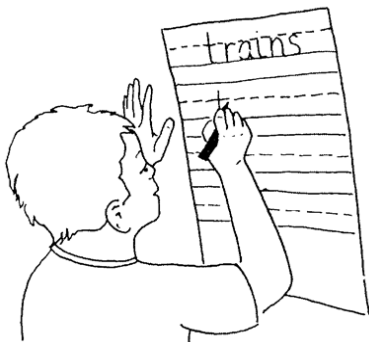
Alston & Taylor, 1985

#### **1.8.4. Εργαλεία - υλικά γραφής**

Τα εργαλεία γραφής που χρησιμοποιούνται από τον μαθητή παίζουν και αυτά το ρόλο τους στο αποτέλεσμα της γραφής. Οι μελέτες που αναφέρονται περιστασιακά στα σωστά εργαλεία για γραφή με το χέρι επικεντρώνονται συχνά στο σωστό χαρτί και στο αν θα πρέπει να χρησιμοποιείται χαρτί με ή χωρίς γραμμές. Σε μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 56 επτάχρονοι μαθητές που έγραψαν σε χαρτί με γραμμές και σε χαρτί χωρίς γραμμές το 75 τοις εκατό των γραπτών που βαθμολογήθηκαν ως πιο ευανάγνωστα ήταν αυτό που ήταν γραμμένο σε χαρτί με γραμμές (Burnhill, Hartley & Davies, 1980).

Η καλή οργάνωση του γραπτού που οφείλεται στην ευεργετική επίδραση των γραμμών στο χαρτί είχε διαπιστωθεί και σε προηγούμενη έρευνα (Krzyszni, 1971). Επίσης διαπιστώθηκε ότι το χαρτί με γραμμές είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στα πρώτα στάδια όταν τα μικρά παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να γράφουν τα σχήματα των γραμμάτων (Graham, 1992). Δεν είναι όμως ξεκάθαρο το αν τα χαρτιά με γραμμές εμποδίζουν τη δημιουργικότητα (Burnhill et al, 1980). Όσον αφορά τα εργαλεία γραφής, συνιστώνται μεγάλου μεγέθους μολύβια για τα παιδιά που ξεκινάνε να γράφουν (Gray, 1956). Μολύβια με τριγωνικές διατομές και μολύβια με «πιάστρες» χρησιμοποιούνται παρά την έλλειψη εμπειρικών στοιχείων για την υποστήριξη τους (Judd, 2000· Larsen & Hammill, 1989). Σε ορισμένα νηπιαγωγεία και στην πρώτη δημοτικού οι μαθητές χρησιμοποιούν το μολύβι για αρχάριους όταν γράφουν. Σε σύγκριση με ένα κανονικό μολύβι, το μολύβι αρχαρίων είναι μεγαλύτερο και έχει μεγαλύτερη διάμετρο. Οι υπέρμαχοι των μολυβιών αρχαρίων υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη διάμετρος ενθαρρύνει τη σωστή θέση του δαχτύλου, και αποθαρρύνει την κινητικότητα των δαχτύλων, μειώνει τις κράμπες, και είναι ευκολότερο να τα ελέγξουν τα μικρά παιδιά (Graham, 1992). Οι Carlson και Cunningham (1990) εξέτασαν την υποτιθέμενη ανωτερότητα του μολυβιού αρχαρίων στα πρώτα βήματα γραφής των μικρών παιδιών. Σαράντα οκτώ παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες παρατηρήθηκαν καθώς χρησιμοποιούσαν τα δύο είδη μολυβιών. Ούτε η ποιότητα της γραφής αυτών των παιδιών, ούτε η θέση και οι κινήσεις των δαχτύλων ή ο έλεγχος του μολυβιού επηρεάστηκε από τη χρήση του μολυβιού αρχαρίων να σημειωθεί ότι ορισμένα από

τα συμμετέχοντα παιδιά έκαναν καλύτερα γράμματα με το μολύβι αρχαρίων και άλλα με ένα κανονικό μολύβι. Δύο μελέτες έχουν συγκρίνει τα αποτελέσματα τριών διαφορετικά εργαλείων γραφής (μολύβι, στυλό, πένα) (Krzeszni, 1971) και την επίδραση αυτών των εργαλείων γραφής σε σχέση με την απόδοση των παιδιών καθώς και τις προτιμήσεις τους (Καο, 1976). Και στις δύο μελέτες το στυλό αναδείχθηκε ως το πιο ευνοημένο εργαλείο.. Το σχολείο μπορεί να προτείνει εργαλεία γραφής για χρήση στην τάξη. Ωστόσο, θα πρέπει τα παιδιά να έχουν επιλογές ανάμεσα σε μια πληθώρα διαφορετικών υλικών και εργαλείων για γραφή (κιμωλία, ειδικά μολύβια και στυλό, δακτυλομπογιές, νερομπογιές, παστέλ κ.α., πολλά και διαφορετικά είδη χαρτιών χοντρά ή λεπτά, ματ ή γυαλιστερά, χρωματιστά, με γραμμές ή χωρίς γραμμές, με περιθώρια ή όχι, με τετραγωνάκια, με διακριτές γραμμές για την σωστή τοποθέτηση των γραμμάτων) (Coles και Goodman, 1980· Graham, 1992). Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά και άλλες επιφάνειες γραφής όπως πίνακας κιμωλίας, σε κάθετη επιφάνεια (στον τοίχο), προάγοντας έτσι την ενδυνάμωση και τη σταθερότητα του ώμου και του καρπού.



Kurtz, 2003

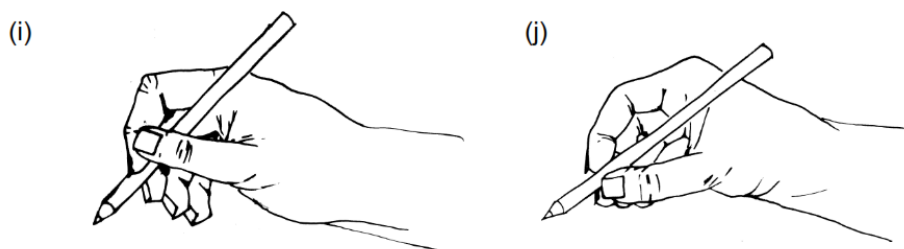
#### **1.8.5. Η λαβή του μολυβιού**

Το γράψιμο είναι ένα θέμα που απασχολεί το άτομο σε όλη τη ζωή του και όχι μόνο στα χρόνια που βρίσκεται στο σχολείο. Επίσης έχει αντίκτυπο τόσο στον συγγραφέα όσο και στον αναγνώστη. Το να γράφει κάποιος με άνεση είναι σημαντικό γιατί μπορεί να γράψει τις σκέψεις του γρήγορα χωρίς να κουράζεται. Σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να επιλέξει να μη γράψει και να χάσει το ενδιαφέρον του για αυτήν την ικανότητα.

Από την άλλη μεριά η αναγνωσιμότητα το αν δηλαδή είναι ευανάγνωστο το γραπτό ή είναι δύσκολο να αποκρυπτογραφηθεί επηρεάζει τον αναγνώστη (Selin, 2003). Εκτός από την εργονομία, το όργανο γραφής, τη δεξιότητα του συγγραφέα

και το κίνητρο για ακαδημαϊκή επίδοση ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που έχει αντίκτυπο στη γραφή είναι η λαβή μολυβιού. Το παιδί για να μπορεί να γράψει αποτελεσματικά, χωρίς κόπωση πρέπει να έχει κατακτήσει τις δεξιότητες άκρας χείρας, συγκεκριμένα να έχει *δυναμική τριποδική λαβή* για την σύλληψη του μολυβιού (Burton & Dancisak, 2000· Yakimishyn & Magill–Evans, 2002). Ο όρος αναφέρεται στη χρήση του αντίχειρα, του δείκτη και του μεσαίου δάκτυλου, έτσι ώστε να λειτουργούν μαζί αποδίδοντας καλά συντονισμένες κινήσεις (Ziviani, 1983). Αυτή είναι η λαβή που συστήνεται ευρέως και που απεικονίζει το εργαλείο γραφής μεταξύ του αντίχειρα και του δείκτη με τον άξονα να στηρίζεται πάνω στο τρίτο δάχτυλο. Ονομάστηκε για πρώτη φορά δυναμική τριποδική από τον Wγνη-Parry το 1966 (Selin, 2003). Οι Rosenbloom και Horton (1971) έχουν περιγράψει τη δυναμική τριποδική λαβή ως τη στάση του σώματος κατά την οποία ο ώμος, ο αγκώνας και ο καρπός είναι σταθεροποιημένοι, επιτρέποντας στις μεσοφαλαγγικές αρθρώσεις να εκτελέσουν πολύ λεπτές και περίπλοκες κινήσεις. Περαιτέρω, η κάμψη του δακτυλίου και τα μικρά δάχτυλα που ξεκουράζονται πάνω στην επιφάνεια γραφής παρέχουν σταθερότητα, σχηματίζοντας ένα τόξο. Η τριποδική αντίσταση του αντίχειρα και των δύο δαχτύλων είναι ακριβής και στο απώτατο άκρο του μολυβιού (Erhardt, 1994). Η Benbow (1990) όρισε την ιδανική σύλληψη του μολυβιού ως μια δυναμική τριποδική σύλληψη με έναν ανοιχτό χώρο μέσα στην παλάμη. Αυτός ο ανοιχτός χώρος σε συνδυασμό με τον παράμεσο και τον μικρό επιτρέπει στον αντίχειρα, το δείκτη και το μέσο να έχουν μεγαλύτερη κάμψη, έκταση και κυκλική κίνηση με το μολύβι κατά τη διάρκεια του γραψίματος. Η βιβλιογραφία που ασχολείται με την ανάπτυξη θεωρεί τη δυναμική τριποδική λαβή ως την πιο ώριμη λαβή που αποκτούν τα παιδιά μεταξύ 4 και 6 ετών (Erhardt1982· Rosenbloom & Horton, 1971· Saida & Myashita, 1979· Schneck & Henderson, 1990). Αν και όπως φαίνεται η δυναμική τριποδική λαβή θεωρείται γενικά ως η τυπική πρότυπη λαβή στους ενήλικες με όλες τις άλλες λαβές να θεωρούνται άτυπες και αδέξιες, τα αποτελέσματα, δύο πρόσφατων μελετών από τους Schneck και Henderson(1990) και Jaffe (1987) αμφισβήτησαν την παραδοσιακά αποδεκτή ανάγκη για δυναμική τριποδική λαβή. Οι Schneck και Henderson(1990) ερεύνησαν την αναπτυξιακή εξέλιξη της λαβής μολυβιού και κραγιόν 320 παιδιών από 3 ετών ως 6 ετών και 11 μηνών. Κατηγοριοποίησαν τις λαβές σε πρωτόγονες μεταβατικές και ώριμες. Η

μελέτη τους αποτελεί έναν οδηγό για την κατανόηση της φυσιολογική ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών. Η αναπτυξιακή εξέλιξη έδειξε ένα αυξανόμενο ποσοστό των παιδιών σε κάθε ηλικιακό επίπεδο που χρησιμοποιούσε τόσο τη δυναμική όσο και μια άλλη παρόμοια λαβή την πλευρική τριποδική λαβή οι οποίες θεωρήθηκαν εξίσου ώριμες λαβές. Τα ποσοστά των παιδιών που χρησιμοποιούσαν τέτοιες λαβές κυμαίνονταν από ένα αρχικό επίπεδο του 48% στα τρίχρονα έως 90% στα επτάχρονα. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι το 25% των εσχάχρονων έδειξε μια πλευρική τριποδική παρά μια δυναμική τριποδική λαβή μολυβιού. Η λαβή αυτή διαφέρει από την δυναμική ως προς τη θέση του αντίχειρα, ο οποίος αντιτίθεται στην πλευρική επιφάνεια του δείκτη.



*Sofia Flinck, 2002*

Όριμες λαβές σύμφωνα με την κλίμακα των Schneck και Henderson (1990): [i] πλευρική τριποδική λαβή (Schneck, 1987, as cited in Schneck and Henderson, 1990) και [j] δυναμική τριποδική λαβή (Rosenbloom & Horton, 1971. Wynn-Parry, 1966, στο Selin, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν την πλευρική τριποδική λαβή δεν φάνηκε να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση της λεπτής κινητικότητας. Επίσης απόδειξη της λειτουργικότητας της πλευρικής τριποδικής λαβής έδωσε και άλλη έρευνα. Διερευνώντας την επίδραση της λαβής ως προς την ταχύτητα, την αναγνωσιμότητα, και την κόπωση σε ενήλικες δεν διαπίστωσε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ της δυναμικής τριποδικής και των άλλων λαβών συμπεριλαμβανομένης και της πλευρικής τριποδικής και της τετραποδικής λαβής (Jaffe 1987). Η Benbow (1987) επίσης διαπίστωσε ότι σε λιγότερο από τα μισά παιδιά της δευτέρας τάξης είχε επιτευχθεί η δυναμική τριποδική λαβή. Αποτέλεσμα που ερχόταν σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες.

Αντ' αυτής τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ένα άλλο μοτίβο λαβής την δυναμική τετραποδική η οποία ήταν παρόμοια με την τριποδική αλλά σε αυτήν εμπλέκονταν ο αντίχειρας και τρία δάχτυλα (ο μέσος δάκτυλος βρίσκεται στην πλευρική επιφάνεια του μολυβιού).

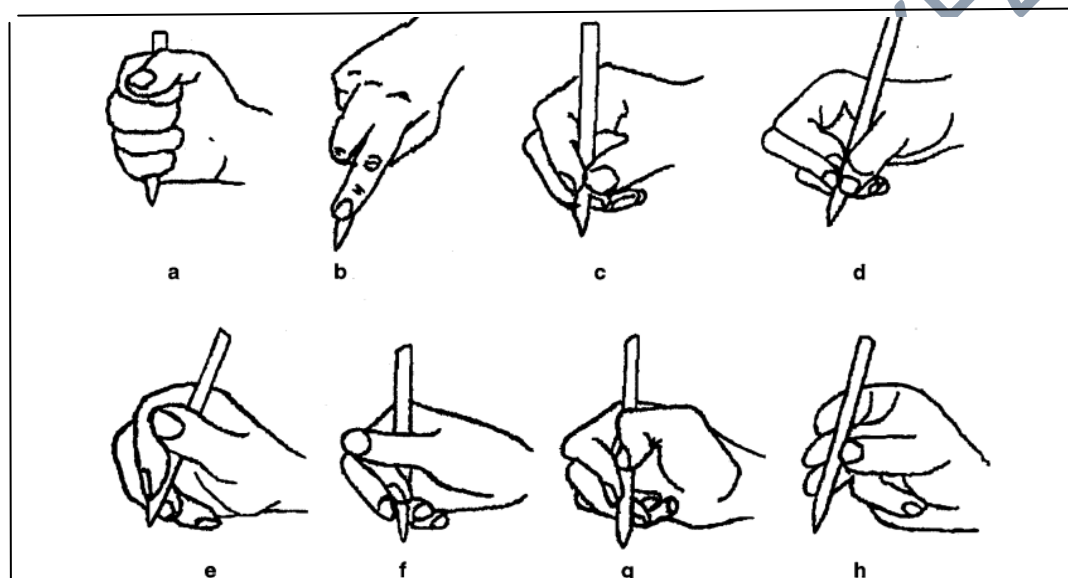
Οι Dennis και Swinth (2001) προσδιόρισαν μία τέταρτη λαβή την πλευρική τετραποδική λαβή, όπου ο καρπός του χεριού βρίσκεται σε ελαφρά κάμψη, που θεωρήθηκε αποδεκτή. Οι Koziatek και Powell (2003) βρήκαν την κατανομή των προτύπων λαβής : το 38% των μαθητών της τετάρτης τάξης χρησιμοποιούσε την δυναμική τριποδική λαβή το 21% την πλευρική τετραποδική, το 22% την πλευρική τριποδική και το 18% την δυναμική τετραποδική λαβή.

#### **1.8.6. Η αναπτυξιακή πορεία μιας λειτουργικής λαβής**

Τα περισσότερα παιδιά μέχρι την ηλικία των 5 ετών έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες λεπτής κινητικότητας για την ανάπτυξη και σταθεροποίηση μιας ώριμης λαβής μολυβιού. Τα τόξα του χεριού έχουν αναπτυχθεί, οι δύο πλευρές της παλάμης λειτουργούν ανεξάρτητα, ο χειρισμός αντικειμένων στην παλάμη γίνεται επιδέξια, οι κινήσεις του κάθε δακτύλου απομονώνονται από τις κινήσεις των υπολοίπων. Η διαδικασία ανάπτυξης μιας λειτουργικής λαβής ξεκινά από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, τότε που αρχίζει να φέρνει το βάρος του προς τα χέρια (π.χ. έρπισμα, μπουσούλημα) και πειραματίζεται με τα πρώτα του παιχνίδια (Erhardt, 1994, Rosenbloom & Horton, 1971). Ο Erhardt (1994) περιέγραψε μια φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία εξέλιξης της λαβής του μολυβιού από το πρώτο μέχρι το έκτο έτος. Μεταξύ 1 έτους και 2 ετών, τα παιδιά συνήθως πιάνουν τα μολύβια ή τα κραγιόν με παλαμιαία σύλληψη. Το μολύβι κρατιέται στην παλάμη με τον αντίχειρα από επάνω και το αντιβράχιο σε «ύπτια» θέση. Στη συνέχεια μεταξύ 2 και 3 ετών αναδύεται μια πιο ώριμη λαβή, η ψηφιακή λαβή. Όλα τα δάκτυλα κρατούν το εργαλείο γραφής αλλά ο καρπός είναι σε κάμψη έτσι ώστε η παλάμη να «κοιτά» προς τα κάτω. Μια στατική τριποδική σύλληψη αναδύεται περίπου στα 3 με 4 έτη. Το παιδί μπορεί πλέον να κρατήσει το εργαλείο γραφής, με τον αντίχειρα και τον δείκτη ενώ το στηρίζει πάνω στην άρθρωση του μεσαίου δακτύλου. Πλέον υπάρχουν τρία σταθερά δάκτυλα που κρατούν το εργαλείο γραφής. Οι κινήσεις κατά την ζωγραφική και την σχεδίαση ξεκινούν από τις



μεγαλύτερες αρθρώσεις του βραχίονα, όπως τον ώμο και τον αγκώνα. Καθώς βελτιώνονται οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας μεταξύ 4 και 6 ετών αναδύεται μια δυναμική τριποδική λαβή. Η θέση του μολυβιού στα δάχτυλα είναι πανομοιότυπη με το στατικό τρίποδο, οι αρθρώσεις του βραχίονα είναι σταθεροί, και οι μύες του χεριού ελέγχουν την κίνηση κατά την γραφή. Η δυναμική τριποδική λαβή θεωρείται γενικά από τους εργοθεραπευτές και τους εκπαιδευτικούς ότι είναι αυτή που θα πρέπει να έχει κατακτηθεί από το παιδί, ώστε να μπορεί να χειριστεί το μολύβι και να σχηματίσει ευανάγνωστα γράμματα. (Amundson & Weil, 1996· Tseng & Cermak, 1993).



**Figure 1.** Typical developmental progression of pencil grasp: (a) palmar supinate grasp, (b) digital pronate grasp, (c) static or dynamic tripod grasp. Atypical pencil grasps: (d) quadropod grasp, (e) lateral tripod grasp, (f) lateral quadropod grasp, (g) tripod grasp without web space, (h) four finger with tips only grasp.

*Dennis & Swinth (2001)*

Αρκετοί ερευνητές έχουν ερευνήσει τις επιδράσεις της λαβής μολυβιού στο ποσό της πίεσης πάνω στο μολύβι τις αντιληπτικο-κινητικές ικανότητες και την κιναισθητική ευαισθησία στην ταχύτητα γραφής, την ακρίβεια και την καλή αναγνωσιμότητα (Bailey 1988· Harris & Livesey 1992· Schneck, 1991· Weil & Amundson 1994). Οι Ziviani και Elkins, (1986) μελέτησαν την επίδραση που είχαν τέσσερις παραλλαγές της δυναμικής τριποδικής λαβής στην ταχύτητα και την καλή αναγνωσιμότητα σε 282 παιδιά ηλικίας μεταξύ 8 και 14 ετών. Δεν βρήκαν σημαντική διαφορά σε σχέση με την ταχύτητα ούτε με την αναγνωσιμότητα. Η περαιτέρω ανάλυση του προτύπου σε σχέση με μη τυποποιημένες λαβές και την ταχύτητα ή την αναγνωσιμότητα απέτυχε να υποστηρίξει την άποψη ότι η γραφή



είχε σχέση με τον τύπο της λαβής που χρησιμοποιούνταν. Επίσης μελέτες από τους Burton και Dancisak (2000) και από τους Dennis και Swinth (2001) διαπίστωσαν ότι οι τύποι λαβής μολυβιών δεν επηρέαζαν την ακρίβεια του γραφοκινητικού ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά αμφισβητούν την έμφαση που δίνεται στην λεγόμενη «σωστή» λαβή μολυβιού και εγείρουν το ερώτημα που απασχολεί συχνά εκπαιδευτικούς και εργοθεραπευτές για το αν θα πρέπει να υποχρεώνουν τους μαθητές να υιοθετούν την παραδοσιακή δυναμική τριποδική λαβή ή θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να υιοθετήσουν μια άλλη λαβή.

#### **1.8.7. Λαβή μολυβιού και φύλο**

Δεν έχουν παρατηρηθεί σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τη λαβή του μολυβιού. Οι Rosenbloom και Horton (1971) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την ωριμότητα μιας καλής σύλληψης σε 128 μικρά παιδιά από 1 έτους και 6 μηνών έως το έβδομο έτος της ηλικίας τους. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των Saida και Miyashita (1979) με εκείνα των Rosenbloom και Horton (1971) διαπίστωσε ότι τα κορίτσια από 3 ετών και 6 μηνών και τα αγόρια των 4 ετών είναι στο ίδιο επίπεδο ωρίμανσης ως προς τη σύλληψη του μολυβιού. Στη μελέτη των Schneck και Henderson (1990) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετική αναπτυξιακή εξέλιξη, αν και οι γενικές αναπτυξιακές τάσεις είναι παρόμοιες. Σε άλλη έρευνα τονίστηκε η αύξηση της δύναμης στη λαβή στα αγόρια σε σχέση με αυτή των κοριτσιών κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Levine, 1987), ενώ η σύγκριση λαβών 60 εσχάχρονων αγοριών και κοριτσιών με ή χωρίς δυσκολίες στο χειρόγραφο δεν έδειξε διαφορές μεταξύ τους (Schneck 1991). Η Ziviani (1983) μελέτησε τις μεταβολές στη δυναμική τριποδική λαβή σε 287 μαθητές 6 ετών και 8 μηνών έως 14 ετών. Τα ευρήματά της υποδηλώνουν ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν λιγότερη πίεση από τα κορίτσια όταν γράφουν. Αυτό μάλλον συμβαίνει γιατί τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη υπερέκταση της άρθρωσης του άκρου του δείκτη από ό,τι τα αγόρια στα 6 έτη και 8 μήνες έως τα 9 έτη και 9 μήνες και τα νεότερα αγόρια είναι πιο πιθανό από τα κορίτσια να δείξουν μεγαλύτερη αδράνεια του αντιβραχίου. Η Blöte (1988) βρήκε την ίδια διαφορά όπως η Ziviani (1983) στην κάμψη του «δείκτη» αγοριών και κοριτσιών.

### **1.8.8. Λαβή μολυβιού και προτίμηση χεριού**

Οι Saida και Miyashita (1979) ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ δεξιόχειρων, αριστερόχειρων ή αμφίπλευρων όσον αφορά τα αναπτυξιακά στάδια της λαβής μολυβιού στα παιδιά ηλικίας από 2 ως 6 ετών. Η Schneck (1989) εντόπισε μια σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της προτίμησης χεριού και της ανάπτυξης μιας ώριμης λαβής. Είχε υποθέσει ότι τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει προτιμώμενη πλευρά δεν έχουν αναπτύξει και πιο εκλεπτυσμένες δεξιότητες που απαιτούνται για τον καλό χειρισμό του μολυβιού. Σε μεταγενέστερη έρευνα που έκανε σε 60 μη δυσλειτουργικά παιδιά της πρώτης δημοτικού με ή χωρίς προβλήματα στο χειρόγραφο διαπίστωσε ότι η λαβή μολυβιού μπορεί να επηρεαστεί από την έλλειψη προτίμησης χεριού. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι τα παιδιά που δεν είχαν ξεκάθαρη προτίμηση χεριού παρουσίαζαν κακό χειρόγραφο αλλά δεν διαπίστωσε σχέση ανάμεσα στο καλό χειρόγραφο και την προτίμηση χεριού (Schneck, 1991).

---

## 2. Η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη της γραφής αρχίζει με το τυχαίο μουτζούρωμα που με το πέρασμα του χρόνου εξελίσσεται σε κάποια σχεδιαστικά πρότυπα, στη συνέχεια σε πιο ακριβή σχήματα και τέλος σε γράμματα. Σχήματα γραμμάτων μπορεί συχνά να δει κάποιος στις παιδικές ζωγραφιές και μπορεί αυτό να θεωρηθεί ως προετοιμασία για γραφή (Willats 1985). Ένα παιδί μαθαίνει να ζωγραφίζει γράμματα όταν αρχικά μιμείται γεωμετρικά σχήματα αρχίζοντας με κάθετες πινελιές στην ηλικία των 2 ετών που ακολουθούνται από οριζόντιες πινελιές 6 μήνες μετά και κύκλους στην ηλικία των 3 ετών. Στα 4 χρόνια το παιδί μπορεί να αντιγράψει ένα σταυρό στα 5 ένα τετράγωνο και έξι μήνες μετά ένα τρίγωνο (Beery & Buktenica 1989).

Στη μελέτη των Weil και Amundson (1994) υποστηρίχθηκε ότι όταν το παιδί είναι ικανό να αντιγράψει γεωμετρικά σχήματα και ιδιαίτερα έναν λοξό σταυρό αυτό είναι ένδειξη της ετοιμότητάς του για γραφή. Στην έρευνα αυτή τα παιδιά που ήταν σε θέση να αντιγράψουν τα πρώτα εννέα σχήματα της δοκιμασίας Visual-Motor Integration (VMI) (Beery και Buktenica 1989), συμπεριλαμβανομένου του λοξού σταυρού, ήταν σε θέση να αντιγράψουν σημαντικά περισσότερα γράμματα από ό,τι εκείνα που δεν μπορούσαν να τα αντιγράψουν.

Οι Donoghue (1975) και Lamme (1979) προσδιόρισαν έξι δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά πριν αρχίσουν να διδάσκονται τη γραφή :

1. Την ανάπτυξη των μικρών μυών
2. Τον οπτικοκινητικό συντονισμό
3. Τη δυνατότητα να κρατούν αντικείμενα ή εργαλεία γραφής
4. Την ικανότητα να σχηματίζουν με βασικές πινελιές κύκλους και γραμμές
5. Την αντίληψη των γραμμάτων, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις φόρμες των γραμμάτων, να κάνουν τις απαραίτητες κινήσεις προκειμένου να παράγουν τις μορφές και να δίνουν ακριβείς λεκτικές περιγραφές σχετικά με το τι παρατήρησαν
6. Τον προσανατολισμό όσον αφορά την τυπωμένη γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει την οπτική ανάλυση των γραμμάτων και λέξεων, μαζί με τη διάκριση δεξιού αριστερού.

Αν και είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επακριβώς οι παράγοντες που ευθύνονται για αναπτυξιακές αλλαγές στη γραφή, φυσικές τάσεις, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης αναμφισβήτητα επηρεάζουν τη διαδικασία (Thomassen και Teulings, 1983). Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων μπορεί να παρατηρηθεί εύκολα σε μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της γραφής των μικρών παιδιών.

Η μελέτη των Tolchinsky-Landsman και Levin (1985) που έγινε στο Ισραήλ σε 42 παιδιά μεταξύ των ηλικιών 3 ετών και 4 μηνών ως 5 ετών, έδειξε για τα μικρότερα παιδιά των 3-ετών ότι υπήρξε μικρή διαφορά ανάμεσα στο γράψιμο και τις ζωγραφιές τους. Αντίθετα, ήταν σαφώς διακριτή η διαφορά στη ζωγραφική και τη γραφή των τετράχρονων παιδιών. Επίσης, στην ηλικία των 4 ετών, αναπτύσσονταν υποδεέστερα χαρακτηριστικά της γραφής, όπως η κατευθυντικότητα (ως επί το πλείστον από τα αριστερά προς τα δεξιά), η μείωση του μεγέθους των γραμμάτων σε σχέση με τις ζωγραφιές και η γραμμική οργάνωση αυτών και με κενά μεταξύ τους. Τα πεντάχρονα παιδιά χρησιμοποιούσαν (κατά 70% σε αναντιστοιχία με την έκφραση ή άρθρωση) όλα τα εβραϊκά γράμματα.

Η έρευνα των De Goes και Martlew (1983) στην Αγγλία έδειξε επίσης μια αναπτυξιακή εξέλιξη από το μουντζούρωμα σε αδιαφοροποίητες μορφές και τελικά στη γραφή γραμμάτων. Η ανάλυση της γραφής των παιδιών οδήγησε στον προσδιορισμό επτά επιπέδων : (1) σήματα ή μουντζούρες με καμία ομοιότητα με τα αντικείμενα που απεικονίζονται, (2) εικονογραφικές αναπαραστάσεις από υπαγορευμένες λέξεις και κάποια γράμματα αναπαράγονται κατά την αντιγραφή, (3) εικονογραφικές αναπαραστάσεις υπαγορευμένων λέξεων και λέξεις που ξαναγράφονται από μνήμης, και αμήχανη αναπαραγωγή γραμμάτων κατά την αντιγραφή (4) εικονική αναπαράσταση των υπαγορευμένων λέξεων (5) λέξεις που έχουν αντιγραφεί και ξαναγραφεί εύκολα, και γράμματα που δημιουργήθηκαν σε αναντιστοιχία με τους ήχους μέσα στις λέξεις για να γράψουν ονόματα και υπαγορευμένες λέξεις, (6) παρόμοιες αποκρίσεις του προηγούμενου επιπέδου αλλά τυπικά αρνούνται να γράφουν υπαγορευμένες λέξεις που δεν μπορούν (σε μερικές περιπτώσεις συμφωνούν να τις ζωγραφίσουν), και (7) αναγνωρίσιμες λέξεις που παράγονται σε όλες τις εργασίες όταν αντιγράφουν και ξαναγράφουν ονόματα, ενώ τα γράμματα είναι πιο ευανάγνωστα.

Περαιτέρω ανάλυση της γραφής των παιδιών ανάλογα με την ηλικία έδειξε ότι τα τρίχρονα παιδιά κυρίως επιδίδονταν σε μουτζούρωμα και εικονογραφικές αναπαραστάσεις (επίπεδα 1 και 2). Τα τετράχρονα παιδιά επίσης έκαναν εικονογραφικές παραστάσεις, αλλά περίπου το ένα τρίτο από αυτά τα παιδιά είχαν αρχίσει να κάνουν τη διάκριση μεταξύ ζωγραφικής και γραφής (επίπεδο 4). Μεταξύ των 5-6 ετών τα παιδιά εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν εικονογράμματα, αλλά ήταν πολύ πιο πιθανό να γίνει διάκριση μεταξύ ζωγραφιάς και γραφής (επίπεδα 5 και 6), σε ένα μαθητή που παράγει αναγνωρίσιμες λέξεις σε όλες τις εργασίες (επίπεδο 7). Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μια άλλη ομάδα παιδιών από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έφθασαν τα προχωρημένα επίπεδα σε νεαρότερες ηλικίες.

Σε μια άλλη μελέτη της γραφής παιδιών 3- έως 6 ετών στη Γαλλία, από τους Gombert και Fayol (1992) επίσης βρέθηκε στο γραπτό μια διαδικασία από το μουτζούρωμα στις αδιαφοροποίητες μορφές σχημάτων και γραμμμάτων και τελικά στην αυξανόμενη με την πάροδο του χρόνου εμφάνιση των γραμμμάτων. Επίσης παρατηρήθηκε και άρνηση για γραφή υπαγορευμένων λέξεων (επίπεδο 6 στους De Goes και Martlew, 1983). Τα παιδιά σε αυτή τη μελέτη κλήθηκαν να γράψουν και αργότερα να ζωγραφίσουν ζευγάρια λέξεων που τους υπαγορεύονταν και σύνολα προτάσεων που σχεδιάστηκαν έτσι ώστε ένα μέλος του ζεύγους ή του συνόλου να περιλαμβάνεται φωνολογικά στο άλλο. Το γραπτό των τριχρονων παιδιών μετακινούνταν συνήθως από το μουτζούρωμα στις κυματιστές γραμμές. Είχαν, αρχίσει να αποκτούν κάποια από τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά της γραφής, την κατευθυντικότητα και την γραμμικότητα. Από 3 έως 4 ετών, η γραφή των παιδιών χαρακτηριζόταν από χορδές κύκλων ή ψευδογράμματα και με αυξανόμενη χρησιμοποίηση διακριτών μονάδων που ποικίλουν σε αριθμό με το μέγεθος του υπαγορευμένου κειμένου. Στην ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν γράμματα στο γραπτό τους, αρχικά γράμματα από το όνομά τους. Πιο προχωρημένα παιδιά, ως επί το πλείστον τα πεντάχρονα παράγουν έναν αριθμό γραμμμάτων που ταιριάζει με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του υπαγορευμένου κειμένου. Η αντιστοιχία μεταξύ ήχων και γραμμμάτων σε μερικές περιπτώσεις κατακτήθηκε. Επιπλέον, αρκετά από τα μεγαλύτερα παιδιά, που είχαν επίγνωση των κενών στις γνώσεις τους, αρνήθηκαν να γράψουν το υπαγορευμένο κείμενο. Η

Dyson (1982) έδειξε επίσης ότι τόσο η γραφή όσο και η ζωγραφική είναι σημαντικά συστατικά στις αρχικές προσπάθειες γραφής των μικρών παιδιών. Αυτή εξέτασε τη σχέση μεταξύ γραφής και ζωγραφικής, σε παιδιά 5 ετών από την Αμερική που εργάζονταν σε ένα κέντρο γραφής σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Λιγότερο από το ένα τέταρτο των συνθέσεων των παιδιών περιείχε μόνο γραφή. Αν και ήταν ελαφρώς πιο κοινό για τα παιδιά να συνδυάσουν γραφή και ζωγραφική με ουσιαστικό τρόπο (29%), ήταν ακόμη πιο πιθανό (48%) να μπερδεύονται άσχετα γραφή και ζωγραφική στην ίδια σελίδα Έτσι, όσο όχι τόσο συχνά οι συνθέσεις αυτών των μαθητών συνέδεαν τη ζωγραφική και τη γραφή με αντισυμβατικούς τρόπους. Επίσης, συχνά τα παιδιά ακολουθούσαν ένα εναλλασσόμενο μοτίβο ανάμεσα στη ζωγραφική και στη γραφή ειδικά όταν περιέγραφαν γραπτώς τη σύνθεσή τους.

### **2.1. Η αναπτυξιακή πορεία των γραφοκινητικών δεξιοτήτων**

Μελέτες χειρόγραφου σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις ηλικίες 6 ως 11 ετών έχουν βρει ότι η ποιότητα του χειρογράφου αναπτύσσεται γρήγορα κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων στις ηλικίες 6 ως 7 και φτάνει σε μία κορύφωση στις μεσαίες τάξεις δηλαδή στις ηλικίες 7 ως 8 ετών. Στις ηλικίες 8 με 9 ετών η γραφή αυτοματοποιείται οργανώνεται και γίνεται εργαλείο για να διευκολύνει την ανάπτυξη των ιδεών. Η ταχύτητα της γραφής αναπτύσσεται σε μια κάπως γραμμική πορεία σε όλο το δημοτικό σχολείο, και η συνολική ανάπτυξη του χειρογράφου συνεχίζεται και στο γυμνάσιο (Blote και Hamstra-Bletz 1991· Karlsdottir και Stefansson 2002).

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Thomassen και Teulings (1983) που υποστήριξαν ότι η ταχύτητα αυξάνεται σταθερά από έτος σε έτος και στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά έγραφαν με την ίδια ταχύτητα που γράφει ένα μέσο ενήλικο άτομο.

Η Mojet (1991), σε μια μελέτη σε 219 παιδιά στην Ολλανδία πρώτης ως έκτης τάξης περιγράφει μια μεγάλη πρόοδο αρχικά στο χειρόγραφο που ακολουθείται από μια περίοδο σταθεροποίησης της απόδοσης. Από την πρώτη ως την τετάρτη τάξη μειώνεται σταδιακά ο χρόνος γραφής ψευδολέξεων οι οποίες παράγονται πιο ομαλά και με λιγότερη πίεση. Την ίδια στιγμή, το μέγεθος των γραμμάτων μειώνεται και το σχήμα των γραμμάτων γίνεται πιο τακτικό.

Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στη άποψη ότι οι ΓΔ βελτιώνονται με το χρόνο, υπάρχουν και έρευνες που απέτυχαν να επιβεβαιώσουν αυτή τη σχέση. Οι Tarnopoli και Feldman (1987) ερευνώντας τη ποιότητα γραφής παιδιών στις ηλικίες από 6 ως 11 ετών στην Αγγλία, στις Η.Π.Α. και την Βενεζουέλα δεν παρατήρησαν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα γραφής τους. Οι Meulenbroek και van Galen (1986) επίσης απέτυχαν να βρουν μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τις κινηματικές ιδιότητες του χειρογράφου (χρόνος κίνησης, ταχύτητα). Σε πολύ μικρότερο δείγμα παιδιών πρώτης ως τρίτης τάξης δεν βρήκαν διαφορές στο χειρόγραφο από την άποψη του χρόνου κίνησης της ταχύτητας, ή το μέγεθος. Η Mojet (1991) ωστόσο εφιστά την προσοχή όσον αφορά τη γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων για δύο λόγους, ο ένας είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, και ο δεύτερος και πιο σημαντικός, ότι οι διαφορές στις κινηματικές ιδιότητες παραγωγής προτύπων και των λέξεων έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Mojet, 1991).

## **2.2. Η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και φύλο**

Δεδομένου ότι η γραφή αποτελεί μια αντιληπτικο-κινητική δεξιότητα και ότι οι αντιληπτικο-κινητικές επιδόσεις των ατόμων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο (Grouios και Tsorbatzoudis 1998) θα περίμενε κανείς να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στην ανάπτυξη των ΓΔ. Πραγματικά έρευνες που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 επιβεβαίωσαν γενικά προηγούμενα ευρήματα ότι τα κορίτσια γράφουν καλύτερα από τα αγόρια (Brown, 1990· Graham & Miller, 1980). Μάλιστα σε μια μελέτη, της Spear (1989), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν διάκριση μεταξύ της γραπτής εργασίας των αγοριών και των κοριτσιών. Ανέφεραν ότι το γραπτό των κοριτσιών ήταν τακτοποιημένο, μεγαλύτερο και πιο ευανάγνωστο.

Μελέτες σε μεγαλύτερα παιδιά, ηλικίας 7 ετών και πάνω, έχουν καταδείξει επίσης σημαντικά χαμηλότερη ποιότητα της γραφής και της βραδύτερης ταχύτητας στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Berninger & Fuller 1992· Ziviani & Watson-Will 1998).



Υπάρχουν όμως και άλλες έρευνες που υποστήριξαν ότι το φύλο δεν ασκεί κανενός είδους επίδραση στις ΓΔ (Meulendbroek & van Galen, 1986· Smith & Reed 1959· Shimoyama et al, 1990). Η Lamme και Ayris (1983) παρατήρησαν πως όταν πρόκειται για μικρά παιδιά που ξεκινούν να γράφουν το φύλο δεν σχετίζεται με την ταχύτητα γραφής. Υπήρξαν τέλος και έρευνες που έδωσαν το προβάδισμα στα αγόρια όσον αφορά την ταχύτητα γραφής (Zivianni, 1996), την ακρίβεια στο σχηματισμό κεκλιμένων γραμμών και γωνιών (Laszlo & Broderick, 1991) και τις καλύτερες τιμές στη μέγιστη επιτάχυνση και την πίεση κατά την γραφή (Mergl et al, 1999).

### **2.3. Η διδασκαλία της γραφής**

Κατά την περίοδο 1980-1994, τρεις μελέτες εξέτασαν πώς και αν μπορεί να διδαχθεί η γραφή Σε καμία από αυτές τις μελέτες δεν συμπεριλήφθηκαν άμεσες παρατηρήσεις. Αντ' αυτού, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις πρακτικές χειρογράφου στις τάξεις και τα σχολεία τους (Graham & Weintraub, 1996). Η πρώτη μεγάλη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ από μια εταιρία που παρήγαγε υλικά γραφής (Zaner-Bloser 1993) και που συμμετείχαν πάνω από 2500 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι για τη γραφή απαιτείται διδασκαλία και μάλιστα για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησαν ένα πρόγραμμα γραφής από το εμπόριο. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αφιέρωναν 30 ως 60 λεπτά την εβδομάδα στην διδασκαλία της γραφής τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων πίστευαν ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη γραφή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70%) ανέφεραν επίσης ότι η γραφή των παιδιών δεν ήταν τόσο καλή όσο θα έπρεπε και μόνο το 36% των δασκάλων δήλωσαν ότι έλαβαν κάποια επίσημη εκπαίδευση στη διδασκαλία γραφής κατά την εκπαίδευσή τους.

Η δεύτερη μελέτη έγινε στην Αγγλία από τους Rubin και Henderson (1982) στην οποία συμμετείχαν δάσκαλοι που δίδασκαν σε παιδιά ηλικίας 10 ετών. Τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δίδαξε γραφή κατά τη διάρκεια μιας ξεχωριστής περιόδου, ενώ μόνο ένας στους δέκα δασκάλους δήλωσαν ότι δεν δίδαξαν καθόλου γραφή. Η πλειοψηφία των δασκάλων που δίδασκαν γραφή

δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν φύλλα εργασίας και αφιέρωναν περίπου 20 ως 60 λεπτά διδασκαλίας την εβδομάδα.

Στην τρίτη μελέτη, που έγινε στο Μίτσιγκαν από την Stein (1990) δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε 274 ειδικούς δασκάλους, που ασχολούνταν με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Αν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή γιατί μόνο το 34% των ερωτηθέντων ανταποκρίθηκε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (70%) δήλωσαν ότι η γραφή διδάσκεται κυρίως από τους δασκάλους γενικής αγωγής και ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί παρέχουν κυρίως πρόσθετη υποστήριξη όταν απαιτείται. Κατά την παροχή οδηγιών, λίγοι μόνο από τους ειδικούς δασκάλους χρησιμοποιούσαν τετράδια εργασιών. Αντί αυτού χρησιμοποιούσαν φύλλα εργασίας ή πρακτικές όπως γραφή στον αέρα στην άμμο κ.α.

Ένα κρίσιμο ζήτημα στη διδασκαλία γραφής είναι κατά πόσον η γραφή θα πρέπει να διδάσκεται μεμονωμένα. Ο Graham, (1992) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνοι για τη συνολική διδασκαλία γραφής, η οποία περιλαμβάνει το περιεχόμενο καθώς και την καλή αναγνωσιμότητα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων γλώσσας άλλων αναπτυξιακών πρακτικών γραφής και πραγματικής διδασκαλίας γραφής.

Στην έρευνα των Zaner-Bloser (1993) οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν υποστήριξαν την σκέψη ότι η διδασκαλία γραφής θα πρέπει να ενσωματωθεί στα γλωσσικά μαθήματα. Ομοίως και άλλοι υποστηρικτές της γλώσσας πρεσβεύουν ότι η γραφή είναι καλύτερα να μαθαίνεται με τη χρήση φυσικά και σε συνδυασμό με άλλες γλωσσικές δεξιότητες (Graham & Harris, 1994).

Σε μία έρευνα συσχέτισης ανάμεσα σε σχολεία που δίδασκαν συστηματικά τη γραφή και σε άλλα που δεν την δίδασκαν συστηματικά, οι Άγγλοι μαθητές που φοιτούσαν σε 14 σχολεία που ακολουθούσε συστηματικό πρόγραμμα φάνηκε ότι ήταν εξίσου πιθανό να έχουν προβλήματα γραφής, όπως οι μαθητές που φοιτούσαν σε δύο σχολεία που η διδασκαλία της γραφής ήταν λιγότερο συστηματική (Alston, 1985). Ένας σημαντικός στόχος της μελλοντικής έρευνας, ως εκ τούτου, είναι να μελετήσει ευρύτερα και άμεσα τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη σχολείο όσον αφορά τη γραφή.

### 3. Η παράδοση

Η λέξη παράδοση είναι παράγωγο του ρήματος «παραδίδωμι», που σημαίνει: δίνω στα χέρια κάποιου, εμπιστεύομαι κάτι σε κάποιον, επιτρέπω. Η παράδοση λοιπόν είναι μια ζωντανή διαδικασία παράδοσης έργου. Ο Μερακλής (2004) θεωρεί ως λαϊκό πολιτισμό αυτόν που δημιούργησαν οι άνθρωποι των αγροτικών στρωμάτων οι οποίοι τον μετέφεραν μαζί τους όταν μετακινούνταν σε αστικούς χώρους. Η συλλογή στοιχείων, η διάσωση, η διαφύλαξη και η παράδοση των έργων του λαϊκού μας πολιτισμού στις επόμενες γενιές θεωρήθηκε βασική επιδίωξη των δασκάλων από την εποχή του Νικόλαου Πολίτη.

Η παιδαγωγική χρήση της Λαογραφίας για τη βαθύτερη γνώση του λαϊκού πολιτισμού έχει τεκμηριωθεί τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα. Ο Μέγας σημειώνει ότι η Ελληνική Λαογραφία οφείλει πολλά στους δασκάλους για τη συνεργασία τους. Σε μια ομιλία του το 1938 προς τους σπουδαστές της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας επισημαίνει ότι:

«...το έργο της περισυλλογής και διασώσεως των μνημείων του βίου και της γλώσσης του λαού, το οποίον η Πολιτεία ανέλαβε το 1918 δια της ιδρύσεως και συντηρήσεως του Λαογραφικού Αρχείου, εξαρτάται κυρίως εκ της εις αυτό συνεργασίας των ανά το Κράτος υπηρετούντων δημοδιδασκάλων και δημοδιδασκαλισσών. Χωρίς τη συνεργασίαν αυτών το υλικόν, το αποταμιευμένον εις το στόμα, τας πράξεις και τα έργα του λαού, θα παραμείνει άγνωστον και αχρησιμοποίητον από την επιστήμην και θα κινδυνεύση ν' απολεσθή παντελώς, εφ' όσον με τας παρερχομένας γενεάς και αυτό λησμονείται και χάνεται...» (Μέγας, 1967).

Η σχέση αυτή της παιδαγωγικής επιστήμης και του λαϊκού πολιτισμού είναι τόσο δυναμική, ώστε της έχει αποδοθεί ο όρος «παιδαγωγική λαογραφία» (Μαρκαντώνης, 1990). Ο Μερακλής (1992) θεωρεί εξαιρετικά πολύτιμο το να πιστεύει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός στη δυνατότητα μεταφοράς της πολιτισμικής κληρονομιάς από μια εποχή σε μιαν άλλη και το να προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους νέους απέναντί της κι αυτό γιατί συντελεί στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας ενός λαού, προστατεύει τον πολιτιστικό πλούτο του παρελθόντος, προσφέρει παραδείγματα και πρότυπα

για μίμηση, οδηγεί στην εθνική αυτογνωσία και ενισχύει την εθνική ενότητα (Μερακλής, 1992).

Παρόλο που, όπως συνάγεται από τα παραπάνω, η σχέση λαογραφίας και επίσημης εκπαίδευσης είναι αρκετά παλαιά, δεν υπήρχε ποτέ ειδικό μάθημα για το Λαϊκό Πολιτισμό, ωστόσο, η παρουσία του ήταν και είναι ιδιαίτερα αισθητή σε πολλά από τα διδασκόμενα αντικείμενα, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ πολλές σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις έχουν ως αφετηρία τη λαϊκή παράδοση.

### **3.1. Λαϊκή Τέχνη**

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού είναι η λαϊκή τέχνη. Ο Ant. Buttitta (1976) θεωρεί τη λαϊκή τέχνη ως «Μια διαδικασία που ξεκινά από την ικανοποίηση πρακτικών αναγκών ενώ ήδη εμπεριέχει και την τάση, την εντελέχεια για την εκδήλωση μιας καλλιτεχνικής βούλησης για την εκδήλωση μιας επιθυμίας, της διακόσμησης του περιτού».

Όπως επισημαίνει ο Μερακλής (1992) η Λαϊκή τέχνη είναι μια σύνθετη και πολλαπλή συνήθως, οργανικά αξεδιάλυτη ενότητα του εργαλείου και του προϊόντος του, του οργάνου και της ενέργειά του, της αιτίας, πιο πέρα, και του αποτελέσματός της. Η χειροτεχνία και η τέχνη, ο τεχνίτης και ο δημιουργός συνυπάρχουν ως αδιαχώριστα στοιχεία του ίδιου αντικειμένου και του ίδιου παραγωγού με πρωταρχική ωστόσο τη διάσταση της χρηστικότητας και της συλλογικής λειτουργικότητας.

Μιλώντας για λαϊκή τέχνη αναφερόμαστε συγχρόνως σε υλικά αντικείμενα καταταγμένα σε διάφορες ομάδες και κατηγορίες που καλύπτουν πρακτικές ανάγκες και σε εκφραστικές μορφές, όπως τις δημιουργούν οι «καλές», οι ωραίες τέχνες. Η τέχνη είναι μια εξελιγμένη βαθμίδα της ζωής, είναι η ίδια η ζωή σε άλλο επίπεδο (Μερακλής, 2001).

Σύμφωνα με την λαογράφο Κυριακίδου-Νέστορος (1997) «η παράδοση μαθαίνεται». Η γνώση της μάλιστα μεταδίδεται σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο η μεταβίβαση γίνεται με λειτουργικό τρόπο μέσα από την οικογένεια και σε δεύτερο επίπεδο επιτελείται μέσα από το σχολείο με τη βαθμιαία ένταξη του παιδιού στην ευρύτερη κοινωνία. Στα πλαίσια του σχολείου το παιδί πρέπει να

συνδέσει τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού με τα οποία έρχεται σε επαφή στην καθημερινή του ζωή, ώστε αυτά να αποκτήσουν μια συνολική και συνεχή εικόνα στη σκέψη του. Η γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά πρέπει να γίνεται έγκαιρα, ώστε τα μικρά παιδιά να αφομοιώσουν τις αξίες που απορρέουν από αυτήν στην καίρια φάση της οικοδόμησης της προσωπικότητάς τους και να έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τη νόηση, το συναίσθημα και τη φαντασία τους (Μωραΐτη, 1997).

Τα περισσότερα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή με στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Για να σημαίνουν όμως κάτι τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να μορφοποιηθούν στη σκέψη των παιδιών, να ενσωματωθούν στις παλαιότερες γνώσεις τους, να οργανωθούν σε ενιαία σύνολα. Τότε μόνο θα τους δοθεί η δυνατότητα να ερμηνεύσουν και να τα γνωρίσουν, να εκτιμήσουν και να αγαπήσουν τον πολιτισμό των γενεών που προηγήθηκαν εδώ και αλλού (Μωραΐτη, 1997).

Οι παραδοσιακές κοινωνίες μπορούν να δώσουν αληθινό μάθημα πολιτισμού στις σύγχρονες, ένα μάθημα ένταξης του ατόμου στην ομάδα, της τέχνης στην καθημερινότητα, της φύσης στον πολιτισμό. Είναι δυνατή η διατήρηση, αλλά και η μεταφορά στοιχείων του πολιτισμού από μια εποχή σε μια άλλη ακόμη και αν πρόκειται για πολύ διαφορετικές εποχές. (Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη, 2006).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προχωρήσει σε μια ρεαλιστική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού, με το σχεδιασμό σχολικών προγραμμάτων που στηρίζονται στην έρευνα στην καταγραφή παραδόσεων, παραμυθιών, μαρτυριών και αφηγήσεων σε σύνδεση με την καθημερινή ζωή του παρελθόντος σε αντίστιξη με ζητήματα του παρόντος, σε ερμηνείες αντιλήψεων, κοινωνικών σχέσεων και συνηθειών.

### **3.2. Η θέση του λαϊκού πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών.**

Ο λαϊκός πολιτισμός κατέχει σημαντική θέση στα Α.Π.Σ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παρόλο που δε διδάσκεται ως διακριτό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, εξακτινώνεται στους άξονες γνωστικού περιεχομένου όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Επίσης πολλές από τις ενδεικτικές δραστηριότητες προσφέρουν την

ευκαιρία στους μαθητές για συνεξέταση, σύγκριση και σχολιασμό πολιτισμικών στοιχείων.

Συγκεκριμένα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη «τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας...» (Π.Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003 : 21).

Στο Α.Π. της ελληνικής γλώσσας στους ειδικούς σκοπούς ο λαϊκός πολιτισμός εννοείται ως υποενότητα του ελληνικού πολιτισμού: Ο μαθητής «...Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας... Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» (ό.π., σ 25). Άμεσες αναφορές εντοπίζονται στη συνέχεια του ΑΠ: Γραπτός λόγος-λογοτεχνία. Στους στόχους για τις τάξεις Α' και Β' αναφέρεται ότι το παιδί πρέπει να έρθει «...σε επαφή με την παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό». Για το σκοπό αυτό προτείνονται μια σειρά από δραστηριότητες όπως « Ακρόαση και αναδιήγηση παραμυθιών .....συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παροιμιών, παιχνίδια, δραματοποίηση στην τάξη» (ό.π., σ 37).

Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της πρώτης τάξης, στο γνωστικό άξονα «πολιτισμός του τόπου μας» στους γενικούς στόχους συμπεριλαμβάνεται η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου τους καθώς και μια αρχική εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με τα πολιτισμικά του στοιχεία (ό.π., σ.372.) ενώ στη θεματική ενότητα «αλληλεπίδραση ανθρώπου περιβάλλοντος» να γνωρίσουν σημαντικά στοιχεία από την τοπική ιστορία και τη λαϊκή Παράδοση (ό.π., σ.382, ). Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για τις δύο πρώτες τάξεις στους γενικούς στόχους προβλέπεται αντίστοιχα «να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής λαϊκής παράδοσης» (ό.π., σ. 661) και «να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο» (ό.π., σ. 671).

Επίσης στα πρώτα βιβλία που αποτελούν το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη ζώνη, είναι έντονη η παρουσία του λαϊκού πολιτισμού ως θεματική ενότητα, γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία που του αποδίδεται. Στο πρόγραμμα «Η διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια



Εκπαίδευση» των Μερακλή και Κακάμπουρα-Τίλη (Π.Ι. 2001), όπως αναφέρει η συντάκτρια του Προγράμματος, «ο σκοπός του ήταν η πιο συστηματική επαφή των μαθητών με τον παραδοσιακό αλλά και σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στους γνωστικούς στόχους αναφέρεται η κατανόηση από τους μαθητές της διαδικασίας εξέλιξης του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού στο σύγχρονο λαϊκό της μεταπολεμικής εποχής και η συνειδητοποίηση της τοπικής και εθνικής ταυτότητας των μαθητών στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να γνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των νοοτροπιών, των τελετουργιών και των κοινωνικών πρακτικών από περιοχή σε περιοχή και από γενιά σε γενιά και να εντοπίσουν πολιτισμικές συνέχειες και ασυνέχειες. Στους στόχους του Προγράμματος είναι και η καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών, όπως ο σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα και τη διαφορετικότητα του Άλλου».

Εξάλλου, ο εμπλουτισμός του πολιτισμικού τοπίου με στοιχεία άλλων λαών, κάτι ιδιαίτερα σύννητες και χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών με τη μεγάλη κινητικότητα πληθυσμών, μπορεί να βοηθήσει στη βαθύτερη γνώση και κατανόηση αυτού του Άλλου, καθώς από τη σχέση αυτή θα προκύψει και η νέα ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη.

### **3.3. Λαϊκός Πολιτισμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Ο λαϊκός πολιτισμός θεωρείται ως μια πολύ σημαντική θεματική ενότητα στο πλαίσιο της στοχοθεσίας για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του «εγώ» έναντι του άλλου ή των άλλων» και ταυτόχρονα διαπολιτισμικής συνείδησης (Williams 1994, Αυδίκος 1999). Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002), με τον λαϊκό πολιτισμό αναδεικνύονται τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στους λαούς χωρίς να παραγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες οι οποίες καθορίζουν τη διαφορετικότητα κάθε λαού.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης στον τέταρτο άξονα που αφορά «την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας» ανάμεσα στα άλλα αναφέρεται ότι η πραγματικότητα της πολιτισμικής ποικιλότητας «επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας»



επίσης για την επίτευξη της αρμονικής και κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης είναι απαραίτητο κάθε άτομο να «...μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους...». Αυτό απαιτεί ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (Π.Ι..2002, σ.7).

Επίσης στο «Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη για τις τάξεις Α΄ και Β΄» στο πρόγραμμα για το λαϊκό πολιτισμό ως μακροπρόθεσμος στόχος αναφέρεται: «Η καλλιέργεια μέσα στη συνείδηση των μαθητών της ιδέας μια απώτερης κοινότητας των Ευρωπαϊκών λαών, η οποία και έχει τη δύναμη να δρα ενοποιητικά, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις...» (Π.Ι., 2001).

Η παρατήρηση, ο εντοπισμός και η διδακτική προσέγγιση των στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού οδηγούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ιστορική συνέχεια να κάνουν συγκρίσεις να βρουν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τους άλλους λαούς και να ανακαλύψουν όσα ενώνουν τους πολιτισμούς. Μέσα από το παραμύθι, τις παροιμίες, το θέατρο, τα μουσεία, τις νέες τεχνολογίες, τα ήθη και έθιμα, τα λαϊκά όργανα, τα δημοτικά τραγούδια, τα λαϊκά δρώμενα, την ενδυμασία των ανθρώπων, τις γιορτές στον κύκλο του χρόνου και άλλες εκφάνσεις της καθημερινότητας, που είναι κοινές ανάμεσα στους λαούς και έχουν καταγραφεί σε πολλές ανθρωπολογικές και λαογραφικές μελέτες, οι μαθητές συναντιούνται πολιτισμικά, μαθαίνουν να σέβονται τον πολιτισμό των άλλων και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία και αρμονική συνύπαρξη.

#### 4. Διαθεματικότητα

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), εισάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Αλαχιώτης, 2002) η οποία υποστηρίζει την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό,τι η κάθε μία χωριστά (Ψυχάρης & Γιαβρής, 2003).

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002).

Η Jacobs (1989) αναφέρει ότι διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος, που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία. Υπό αυτήν την έννοια η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για μία δια βίου μάθηση. Με τη διαθεματικότητα το σχολείο από γνωσιοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό και ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός συμμετοχός. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης είναι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με εμπειρίες και βιώματα των μαθητών, αλλά και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης με απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002). Οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν όχι μόνο γενική μόρφωση αλλά επίσης να αναπτυχθούν γνωστικά και συναισθηματικά και να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά

περιβάλλοντα, σε πραγματικές, προβλεπόμενες ή μη καταστάσεις (Mathison & Freeman, 1998).

Κατά το Χρήστο Θεοφιλίδη «Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής» (Θεοφιλίδης, 1987).

Η έννοια της ενιαιοποίησης χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς για να περιγράψει το ολιστικά οργανωμένο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης ή για υπογραμμίσει την εμπλοκή του παιδιού στην ολότητά του κατά τη διερευνητική διαδικασία προσέγγισης της σχολικής γνώσης (Beane, 1997). Με αυτήν την έννοια τα ενιαιοποιημένα προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως παιδοκεντρικά, γιατί αναπτύσσουν όλες τις πλευρές του παιδιού (φυσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική) και αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του (Mathison & Freeman, 1997).

Οι ρίζες της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης και της εκπόνησης διαθεματικών προγραμμάτων μπορούν να αναζητηθούν στις προοδευτικές παιδαγωγικές θέσεις που ανέλυσαν παιδαγωγοί όπως οι Rousseau, Pestalozzi και Froebel, που έζησαν τον 18ο και 19<sup>ο</sup> προετοιμάζοντας το έδαφος για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών που επικράτησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με εκφραστές τον Dewey και τον Kilpatrick «με τη μέθοδο των πρότζεκτς». Οι παιδαγωγοί αυτοί υποστήριζαν ότι η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει ένα νέο είδος νοήματος, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη σκέψη για τη γνώση, τη μάθηση, την ανθρώπινη ανάπτυξη και τις κοινωνικές ανάγκες (Beane, 1997). Στον ελλαδικό χώρο ανάλογες παιδαγωγικές κινήσεις στην εκπαίδευση έχουμε με το Δελμούζο και το Γληνό.

Σύμφωνα με τον Werner (1996), λόγοι για την υιοθέτηση της διαθεματικής διδασκαλίας είναι οι εξής: (1) κάθε θέμα διερευνάται σε βάθος και η μάθηση διατηρείται, (2) προάγεται η ενεργητική μάθηση, (3) υπάρχουν περισσότερες επιλογές και επομένως μεγαλύτερη παρακίνηση για μάθηση, (4) δίνεται η ευκαιρία στους διδάσκοντες να επιδείξουν το μοντέλο της δια βίου μάθησης και (5) υπάρχει αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας.

Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδυαστικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002). Τα σχέδια εργασίας αποτελούν την τέλεια έκφραση της διαθεματικότητας, καθώς επιτρέπουν την αξιοποίηση γνώσεων από ποικίλα γνωστικά πεδία και πολυάριθμων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνολική γνώση για το θέμα που προσεγγίζουν (Ματσαγγούρας, 2002). Χαρακτηριστικό γνώρισμά τους είναι ότι η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά προκύπτει μέσα από έρευνα της ομάδας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς στις πηγές της γνώσης (Χρυσοφίδης, 2003). Επίσης ο μαθητής τίθεται μπροστά σε ένα πρόβλημα και παρακινείται από μια επιθυμία να ολοκληρώσει ένα χάσμα. Ο εκπαιδευτικός έχει διπλή αποστολή. Πρώτον να θέσει το μαθητή μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις και, δεύτερον, να τον παρακινήσει σε δράση (Θεοφιλίδης, 1987).

Ο Ματσαγγούρας (2003) θεωρεί ότι τα σχέδια εργασίας αποτελούν σχεδόν μονόδρομο για τη μετάβαση στη διαθεματική ενιαιοποίηση για τους εξής λόγους :

- Εξετάζουν τη γνώση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια στα οποία ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις και άρα επιτυγχάνεται καλύτερος βαθμός κατανόησης των πραγμάτων
- Δημιουργούν κοινότητες δράσης και συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη στο κοινωνικό γίνεσθαι μαθητών κάθε προέλευσης
- Βελτιώνουν τις διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- Οικοδομούν προϋποθέσεις αυτομάθησης
- Συνδέουν την επιστημονική γνώση με αυθεντικές καταστάσεις ζωής
- Εναιοποιούν την εσωσχολική και την εξωσχολική ζωή
- Παρέχουν δυνατότητες κριτικής ανάλυσης και ελέγχου της γνώσης και των πηγών της (Ματσαγγούρας, 2003).

#### **4.1. Η Ευέλικτη Ζώνη**

Η Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.) είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα ενταγμένο στην πρωινή λειτουργία του σχολείου που προτάθηκε από το Π.Ι. ως πλαίσιο υλοποίησης των επιδιώξεων της προωθημένης διαθεματικότητας. Αποβλέπει στην αναβάθμιση του πολιτιστικού και κοινωνικού ρόλου του σχολείου και στην ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Η εφαρμογή της Ε.Ζ. βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προωθείται μέσα από την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας (projects) και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η δημιουργική και διερευνητική μάθηση και η κριτική σκέψη. Μέσα από την Ε.Ζ. το σχολείο γίνεται περισσότερο ευέλικτο και αυτόνομο, εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό το θεσμικό και το χρονικό πλαίσιο για να μελετήσει η τάξη του, θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, ακολουθώντας τρόπους που δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει στο συμβατικό πρόγραμμα. Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των μαθητών, η συνεργασία και η βελτίωση των διαμαθητικών και δασκαλομαθητικών σχέσεων. Επίσης ενισχύονται οι αδύνατοι μαθητές και οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα η Ε.Ζ. καθιστά αναγκαία την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αλλά και την εμπλοκή ατόμων ή φορέων από τον άμεσο κοινωνικό χώρο, γεγονός που συνδέει φυσικά και αβίαστα το σχολείο με το κοινωνικό του πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2003). Έτσι η Ε.Ζ. δεν αποτελεί ένα αποσπασματικό πρόγραμμα αλλά αντίθετα εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προβάλλεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.

#### **4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Το μέλλον μιας μεταρρύθμισης και εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται με τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όλες οι εκπαιδευτικές έρευνες συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης (Χριστιάς, 1998· Κόκοτας, 2004), αφού το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές καθορίζεται από τη σκέψη, τα πιστεύω και την πράξη των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη,

αλλά και αφού η αποτελεσματικότητα της αλλαγής εξαρτάται από τον τρόπο μεταφοράς της στην εκπαιδευτική πράξη (Hargreaves & Fullan, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι απλός, αλλά σύνθετος και δύσκολος. Η βασική δυσκολία έγκειται στην ανάγκη αλλαγής αντίληψης τόσο για τον τρόπο όσο και για τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Η δυσκολία αυτή προκύπτει από το ίδιο το επαγγελματικό προφίλ τους, το οποίο στα ελληνικά δεδομένα έχει διαμορφωθεί με βάση τα παραδοσιακά πρότυπα της παιδαγωγικής, τόσο για τη μεθόδευση της διδασκαλίας όσο και για την επικοινωνιακή σχέση τους με το μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση προϋποθέτει έναν δάσκαλο που θα εγκαταλείψει τις μονολογικές παραδόσεις και θα προχωρήσει σε διερευνητικές και επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες συντελούνται μέσα σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης (Κόκκοτας, 1999). Προϋποθέτει επίσης, «έναν στοχαστικό δάσκαλο, ένα δάσκαλο που όχι μόνο θα στέκεται κριτικά απέναντι σε κείμενα και σε παραδεδομένες ερμηνείες, αλλά θα αναγνωρίζει και στους μαθητές του το δικαίωμα να υιοθετήσουν μια τέτοια στάση και μάλιστα θα φροντίζει να τους εκπαιδεύσει για να ασκήσουν αυτό το δικαίωμα» (Τσάφος, 2004). Ο ρόλος του γίνεται επιπλέον σημαντικός και για το λόγο ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό ούτε τα ίδια κίνητρα μάθησης ή τα ίδια βιώματα και ενδιαφέροντα (Φύκαρης, 2005).

Κατά την εφαρμογή των διαθεματικών προγραμμάτων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του από απλού μεταδότη γνώσεων σε ρόλο, καθοδηγητή, συμβούλου, εμπνευστή, συντονιστή και συνεργάτη που θα προσφέρει στα παιδιά ποικίλο υλικό θα υποδεικνύει τις πηγές από όπου θα αντλούν πληροφορίες, θα εντοπίζει τυχόν προβλήματα, θα ενθαρρύνει την ομάδα για την επίλυσή τους, θα παρακολουθεί την εργασία και θα την καθοδηγεί εκφράζοντας την άποψή του (Χρυσυφίδης, 2003). Τα παιδιά μέσα σε ένα τέτοιο, φιλικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, και μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις που προωθεί η διαθεματική προσέγγιση γίνονται ικανά, με βάση τη γνώση που αποκτούν, να ερμηνεύουν, να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση (Ματσαγγούρας, 2003). Από απλοί δέκτες γνώσεων να μετατρέπονται σε ερευνητές, συνεργάτες και τελικά να γίνονται τα ίδια δημιουργικοί πομποί της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα στην

αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή συμβάλλουν καθοριστικά οι κονστрукτιβιστικές θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης με τη μετάβαση από την αντίληψη της μάθησης ως μεταβίβασης σε αυτή της οικοδόμησης (Χατζηγεωργίου, 2001). Έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την μηχανική μάθηση στην κατανόηση και την νοηματοδότηση, σε μια μάθηση δηλαδή με νόημα, οπότε και στην ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων και γνωστικών ή μεταγνωστικών στρατηγικών. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιείται όλο το φάσμα των εμπειριών των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή. Έτσι ο μαθητής από ενεργούμενο μετατρέπεται σε *«υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό του δράση να προσεγγίζει τη γνώση, να προσανατολίζεται στον κόσμο, να διακρίνει τις επιλογές που έχει και να διαμορφώνει την ταυτότητά του»* (Φρυδάκη, 2009).

Ουσιαστικά ο μαθητής ως ενεργός δημιουργός της γνώσης, ελέγχει τη διαδικασία της μάθησης. Κάποιοι μάλιστα κονστрукτιβιστές υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί ουσιαστικά να βελτιωθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να ακούσουν και να λάβουν σοβαρά υπόψη τους ό, τι οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν σχετικά με τη μάθησή τους. Εάν δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές γίνουν *«οι δημιουργοί των κατανοήσεών τους και οι αξιολογητές της μάθησής τους»* (Cook-Sather 2002).

## **5. Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η οργάνωση, η εφαρμογή και αξιολόγηση μιας διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση». Ο στόχος της παρέμβασης ήταν διττός: α) η ενίσχυση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων (ΓΔ) των παιδιών μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες που θα ανέπτυσσαν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τον οπτικοχωρικό προσανατολισμό, τη διποδική και τριποδική σύλληψη και β) η επαφή των μαθητών σε δραστηριότητες συνυφασμένες με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση.



## 6. Μέθοδος

### 6.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα εργασία έλαβαν μέρος 35 παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Τα παιδιά ήταν μαθητές των δύο τμημάτων της Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου στην περιοχή της Καλαμαριάς στη Θεσσαλονίκη. Για τους σκοπούς της εργασίας οι δύο τάξεις αποτέλεσαν με τυχαίο τρόπο τις δύο πειραματικές ομάδες: την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης αποτελούνταν από 18 παιδιά, 11 κορίτσια και 7 αγόρια. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 17 παιδιά, 10 κορίτσια και 7 αγόρια. Στην πειραματική ομάδα τα 15 παιδιά ήταν δεξιόχειρες και τα τρία (δύο αγόρια και ένα κορίτσι) ήταν αριστερόχειρες. Στην ομάδα ελέγχου μόνο ένα κορίτσι ήταν αριστερόχειρας και όλα τα άλλα ήταν δεξιόχειρες. Όλα τα παιδιά ήταν ελληνόφωνα, χωρίς κινητικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν εθελοντική με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και του διευθυντή του Σχολείου.

### 6.2. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 και διήρκησε από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς. Αρχικά, σε όλους τους συμμετέχοντες, έγινε ένας προέλεγχος, ο οποίος περιελάμβανε α) την αντιγραφή ενός κειμένου εξήντα τριών λέξεων, με γνωστές λέξεις από το αναγνωστικό τους και β) τέσσερις κλίμακες από το Αθηνά Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Στη συνέχεια, ακολούθησε η παρέμβαση διάρκειας 12 εβδομάδων για την ομάδα παρέμβασης. Για την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν ώρες από το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος και της ευέλικτης ζώνης συνολικά 6 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε κανονικά το σχολικό πρόγραμμα. Μετά το πέρας των 12 εβδομάδων της παρέμβασης ακολούθησε ένας μετέλεγχος με τα ίδια ακριβώς εργαλεία και στις δύο ομάδες.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η διαθεματική διδασκαλία γιατί ανάμεσα στα άλλα προέρχεται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών προάγει την καλλιέργεια

της αυτενέργειας, της δημιουργικότητας της ανακαλυπτικής μάθησης. και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες ενθαρρύνει και βοηθά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας να βρουν τρόπους αυτοέκφρασης και αυτοδιάθεσης, να γίνουν πιο δημιουργικοί και να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η εργασία συνδέθηκε διαθεματικά με τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών, της μελέτης περιβάλλοντος, της φυσικής αγωγής, της μουσικής της πληροφορικής, της θεατρικής αγωγής και των εικαστικών. Πιο συγκεκριμένα :

- Στη γλώσσα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους με λέξεις και φράσεις από την ελληνική παράδοση και με την συγγραφή από κάθε παιδί ξεχωριστά εγχειριδίου με τίτλο «Τα παλιά Χρόνια» με τα θέματα που μας απασχολήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (ενδυμασία, εξαρτήματα παραδοσιακής φορεσιάς, κεντήματα, γιορτές, έθιμα κ.α.)
- Στα μαθηματικά με την κατασκευή μοτίβων κεντημάτων σε χαρτί σε ύφασμα και σε καμβά
- Στη μελέτη περιβάλλοντος με την γνωριμία των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας, των καιρικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών τους σε σχέση με τις φορεσιές και με τα υλικά κατασκευής τους και με την ενασχόλησή τους με το υλικό της μουσειοβαλίτσας του μουσείου Μπενάκη σχετικά με τους παραδοσιακούς κεφαλόδεσμους
- Στη μουσική με την καλλιέργεια μουσικού αισθητηρίου και θετικής στάσης για την παραδοσιακή μουσική μέσα από την ακρόαση και εκμάθησή κλασικών παραδοσιακών τραγουδιών του γάμου
- Στην πληροφορική με την θέαση διάφορων power point σχετικών με το θέμα αλλά και με την παρουσίαση ενός power point από τα ίδια τα παιδιά προς τους γονείς τους με φωτογραφίες του και υλικό σχετικά με τις επισκέψεις, δράσεις και δραστηριότητες που έγιναν κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος
- Στη φυσική αγωγή με την εκμάθηση βασικών βημάτων παραδοσιακών χορών που χόρεψαν κατά την αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου που παρουσίασαν

- Στα εικαστικά με την ζωγραφική (εικονογράφηση του μπλοκ «Τα παλιά Χρόνια», ζωγραφική αναπαράσταση μοτίβων κεντημάτων.), κατασκευή και διακόσμηση χάρτινων παραδοσιακών ποδιών, ψηφιδωτών, υφαντών σε «αργαλειό» κεντημάτων σε χαρτί και σε καμβά, ραπτική πάνω σε ύφασμα (ποδιές και γιλέκα ως εξαρτήματα φορεσιάς που φόρεσαν κατά την αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου)
- Στη θεατρική αγωγή με την παρακολούθηση παράστασης Καραγκιόζη και με την συμμετοχή τους σε θεατρική παράσταση αναπαράστασης του παραδοσιακού γάμου

### **6.3. Εργαλεία προελέγχου - μετελέγχου**

#### **6.3.1. Αθηνά Τεστ**

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ένα κείμενο για αντιγραφή και τέσσερις κλίμακες από το *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Το *Αθηνά Τεστ* είναι ένα έγκυρο, αξιόπιστο και εύχρηστο εργαλείο για την συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, είναι ένα τεστ που χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα από δασκάλους και νηπιαγωγούς με σκοπό να περιγράψει συστηματικά το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης. Τα εξεταστικά αποτελέσματά του δίνουν ένα αναλυτικό-διαγνωστικό προφίλ του παιδιού, το οποίο προφίλ, δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι ελλειμματικές

Πιο συγκεκριμένα το *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης* είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο που κατασκευάστηκε στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή – Αζίζι και Γιαννίτσα. Για την κατασκευή και την στάθμισή του χρειάστηκαν 7 χρόνια και ολοκληρώθηκε το έτος 1999. Είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης το οποίο δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης. Μπορεί να χορηγηθεί: α) σε παιδιά ηλικίας 5 έως και 9 ετών, β) σε μεγαλύτερα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες (5-14 ετών) και γ) σε παιδιά όλων των ηλικιών από την νηπιακή έως την εφηβική ηλικία μπορούν να

χρησιμοποιηθούν ορισμένες μεμονωμένες επιμέρους κλίμακες όπως αυτές που αφορούν τον τομέα της νευρο-ψυχολογικής ωριμότητας. Ως πρότυπο για την κατασκευή του, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαγνωστικά τεστ: το Aston Index (Newton, M. & Thomson, M. (1982), και το Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων – ΙΤΡΑ (Παρασκευόπουλος, 1973).

Το Αθηνά Τεστ αποτελείται από δεκατέσσερις (14) κύριες κλίμακες και μία (1) συμπληρωματική, σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων που αξιολογούν πέντε (5) βασικούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού. Οι πέντε βασικοί τομείς είναι η νοητική ικανότητα (τρεις υποκλίμακες), η άμεση μνήμη ακολουθιών (τρεις υποκλίμακες), η ολοκλήρωση ελλিপών παραστάσεων (δύο υποκλίμακες) η γραφο-φωνολογική ενημερότητα (τρεις υποκλίμακες), καθώς και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα (τρεις υποκλίμακες) (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή- Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες που αφορούν μόνο τη νευρο-ψυχολογική πλευρά της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή η μία από τις τρεις κλίμακες που αφορούν τον τομέα ανάπτυξης της νοητικής ικανότητας αυτή της αντιγραφής σχημάτων και οι τρεις κλίμακες που αφορούν τον τομέα ανάπτυξης της νευρο-ψυχολογικής ωριμότητας: *Οπτικο-κινητικός συντονισμός, Αντίληψη «δεξιού – αριστερού» και Πλευρίωση.*

Πιο αναλυτικά η κλίμακα της αντιγραφής σχημάτων αποτελείται από 6 γεωμετρικά σχήματα: τρίγωνο, ανοικτό τετράγωνο και κύκλος, δύο τεμνόμενα τετράγωνα, τρεις τεμνόμενες ευθείες, οριζόντιος ρόμβος, τρίγωνο με κύκλους. Τα σχήματα αυτά για να αντιγραφούν σωστά απαιτούν, το κάθε επόμενο, μεγαλύτερη οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα.

Οι απαντήσεις του παιδιού βαθμολογούνται με βάση τρία μορφολογικά χαρακτηριστικά: α) την γενική ομοιότητα με το πρότυπο, β) τον προσανατολισμό του σχήματος, γ) την ισότητα των διαφόρων μερών. Αξιολογείται: α) η οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα, β) ο οπτικο-κινητικός συντονισμός (σταθερότητα γραμμών). Πρόκειται για μια πρακτική κλίμακα η οποία αν συγκριθεί με την επίδοση του παιδιού στις άλλες δύο γλωσσικές κλίμακες που αφορούν τον ίδιο τομέα ανάπτυξης (στην κλίμακα «Λεξιλόγιο» και στην κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες»), δείχνει κατά πόσον υπάρχει ενδοατομική διαφορά μεταξύ γλωσσικής και πρακτικής νοητικής ικανότητας του παιδιού. Στην κλίμακα αυτή ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού

εκφράζεται με δύο αριθμητικούς δείκτες: το αναπτυξιακό ηλικίο και την αναπτυξιακή ηλικία.

Η κλίμακα οπτικο-κινητικός συντονισμός αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών (του χεριού), συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης). Αποτελείται από ένα σχεδιάσμα σαν λαβύρινθο, που δείχνει το οδόστρωμα ενός «περιμετρικού» δρόμου σε πάρκο, με πολλές στροφές – γωνίες και πολλά στενέματα. Το παιδί καλείται να σύρει με το μολύβι, μια γραμμή «στο μέσον» του δρόμου, χωρίς η γραμμή να ακουμπήσει τα πλάγια του δρόμου. Το παιδί ξεκινάει να σύρει τη γραμμή, κρατώντας το μολύβι με το χέρι της προτίμησής του. Στην πορεία όμως καλείται να αλλάζει χέρι. Επίσης επειδή ο δρόμος είναι «ανώμαλος» και «κυκλικός», η διαδρομή κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις: «οριζόντια», «από πάνω προς τα κάτω», «από δεξιά προς τα αριστερά» και αντίστροφα. Με τον τρόπο αυτόν, έχουμε δεδομένα για ενδοατομικές διαφορές που μας δίνουν όχι μόνο μια πληρέστερη εκτίμηση του βαθμού οπτικο-κινητικού συντονισμού του παιδιού, αλλά και στοιχεία τα οποία συνδυαζόμενα με την κλίμακα «Πλευρίωση», αποκαλύπτουν και τυχόν λανθάνουσα αμφιχειρία ή πιεσμένη δεξιοχειρία.

Η κλίμακα Αντίληψη «δεξιού – αριστερού» αποτελείται από 12 εντολές που καλείται να εκτελέσει το παιδί χρησιμοποιώντας μέλη του σώματός του, όπως π.χ. «Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι», «Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι», «Ποιο είναι το δικό μου δεξί αυτί» κ.λπ. Τα αποτελέσματα δείχνουν κατά πόσο το παιδί γνωρίζει και διακρίνει, μεταξύ τους, τη δεξιά και την αριστερή «πλευρά» του σώματος, του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντι του (καθρεπτική αντίληψη) και να προσανατολίζεται αναλόγως..

Η κλίμακα Πλευρίωση αποτελείται από 14 εντολές που δείχνουν την προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του. Το παιδί χρησιμοποιεί μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) & μικροαντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, κυλινδρικός σωλήνας, ρολόι). Οι εντολές αυτές δείχνουν τη διαφορική προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του (τη δεξιά ή την αριστερή πλευρά του σώματός του όπως π.χ.: «πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι», «Σκύψε και κοίταξε με το μεγεθυντικό φακό τη μύτη του μολυβιού», «κάνε

κουτσό μέχρι την πόρτα και γύρισε», «πάρε το ρολόι, με τα δύο σου χέρια, και βάλε το στο αυτί σου. Προσπάθησε να ακούσεις τους χτύπους τικ-τακ. Πες μου όταν ακούγονται οι χτύποι» κ.λπ. Κάθε «δεύτερη» εντολή είναι επανάληψη της προηγούμενης, με μικρές παραλλαγές, για να διαπιστωθεί τυχόν ασυνέπεια στην προτίμηση, όπως π.χ. οι διαδοχικές εντολές «πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι» και «τώρα, πάρε την ξύστρα και ξύσε την ξυλομπογιά» κ.λπ.

Τα αποτελέσματα της κλίμακας αυτής δείχνουν κατά πόσον το παιδί έχει αναπτύξει σαφή και σταθερή προτίμηση για καθένα από τα τέσσερα αυτά μέλη του σώματος, τη λεγόμενη δηλαδή δεξιόπλευρη ή αριστερόπλευρη προτίμηση για μία πλευρά του σώματος, ή κατά πόσον το παιδί δεν έχει αναπτύξει σαφή και σταθερή προτίμηση αναφορικά με καθένα από τα παραπάνω μέλη του σώματος, οπότε παρουσιάζει τη λεγόμενη αδιαμόρφωτη πλευρίωση.

Στις τρεις τελευταίες κλίμακες που αφορούν τον τομέα της νευροψυχολογικής ωριμότητας ο βαθμός ανάπτυξης εκφράζεται με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς, όπως «Επαρκής», «Ελλιπής» ή με κατηγορικούς χαρακτηρισμούς όπως «Δεξιόπλευρη πλευρίωση», «Αριστερόπλευρη πλευρίωση», «Αδιαμόρφωτη πλευρίωση».

Οι τέσσερις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία (αντιγραφή σχημάτων, οπτικοκινητικός συντονισμός, αντίληψη δεξιού αριστερού και πλευρίωση) χορηγήθηκαν με τον ίδιο τρόπο τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

### **6.3.2. Αντιγραφή κειμένου**

Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε για αντιγραφή δόθηκε σε φύλλο A4 και αποτελούνταν από 63 λέξεις γνωστές στα παιδιά από το αναγνωστικό τους. Οι 63 λέξεις κάλυπταν 7 σειρές και γράφτηκαν με γραμματοσειρά times new roman μέγεθος 18. Ακριβώς από κάτω υπήρχαν 15 άδειες σειρές για την αντιγραφή. Νοηματικά το κείμενο ήταν εύκολα κατανοητό μια και αποτελούσε την περίληψη κειμένου που είχε διδαχθεί τις προηγούμενες ημέρες με αφορμή τη διδασκαλία του δίψηφου (οι) και τα παιδιά το είχαν ήδη επεξεργαστεί. Αφού το κείμενο διαβάστηκε από τη δασκάλα και τα παιδιά το διάβαζαν σιωπηρά, δόθηκε δύο λεπτά χρόνος για να αντιγραφεί. Το κείμενο ήταν το εξής:

*Η Ιωάννα την ημέρα που έβρεχε πολύ πήρε το κουτάβι στο σπίτι του παππού. Τα παιδιά αποφάσισαν να του δώσουν το όνομα Μολύβιος. Χτες ήρθε στο σχολείο χωρίς να το καταλάβει η Ιωάννα και τα έκανε όλα άνω κάτω. Σήμερα πήγε στο σπίτι της αδελφής του Πέτρου και πήρε ένα πινέλο. Τα παιδιά τον ψάχνουν στο οικόπεδο. Τι άλλες αταξίες θα κάνει άραγε;*

Αφού, μαζεύτηκαν όλα τα γραπτά καταμετρήθηκαν οι λέξεις που είχε προλάβει να αντιγράψει το κάθε παιδί στο διάστημα των δύο λεπτών. Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και μετά το πέρας των δώδεκα εβδομάδων της παρέμβασης κατά τον μετέλεγχο.

#### **6.4. Η διαθεματική παρέμβαση**

Σκοπός της διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση» ήταν η ενίσχυση των ΓΔ των παιδιών μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες, που θα ανέπτυσαν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, οπτικοχωρικό προσανατολισμό, διποδική και τριποδική σύλληψη και τη συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής σε έργα που απαιτούν εναλλασσόμενες κινήσεις χεριών (μοτίβο κίνησης ) με συντονισμένο τρόπο.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μια πρώτη επαφή των παιδιών με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση με σκοπό να γνωρίσουν ήθη, έθιμα, παραδόσεις και γενικά έναν τρόπο ζωής και μια αισθητική μιας άλλης εποχής που βασίζονταν στο μέτρο, στην αρμονία και στο σεβασμό στο περιβάλλον. Για την καλύτερη κατανόηση του λαϊκού πολιτισμού θεωρήθηκε αναγκαίο να έρθουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με αυθεντικά έργα λαϊκής τέχνης. Η επαφή αυτή έπρεπε να γίνει με ποικίλους τρόπους και μεθόδους προσέγγισης και ερμηνείας ανάλογη με την ηλικία των παιδιών. Η παρακολούθηση παράστασης Καραγκιόζη στο Λαογραφικό μουσείο, η μουσειοβαλίτσα του μουσείου Μπενάκη, για τους παραδοσιακούς κεφαλόδεσμους, που ήρθε στο σχολείο, η επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο της πόλης καθώς και η άμεση επαφή των παιδιών με έργα λαϊκής τέχνης (εργόχειρα, υφαντά, ρούχα) που ήρθαν στο σχολείο από τη δασκάλα, βοήθησαν προς αυτήν την κατεύθυνση μια και αποτέλεσαν μια σημαντική πρώτη επαφή των παιδιών με αυθεντικά έργα λαϊκής τέχνης αλλά αφύπνισαν και το



ενδιαφέρον των μικρών παιδιών. Οι στόχοι που τέθηκαν σε σχέση με το αντικείμενο του λαϊκού πολιτισμού ήταν :

- Η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού στην λαϊκή παράδοση
- Η γνωριμία με την ελληνική λαϊκή τέχνη και παράδοση, ιδιαίτερα με τις παραδοσιακές φορεσιές και τα κεντήματα, τα έθιμα τις παραδόσεις, τους χορούς και τα τραγούδια του γάμου
- Η καλλιέργεια μουσικού αισθητηρίου και θετικής στάσης για την παραδοσιακή μουσική μέσα από την ακρόαση κλασικών παραδοσιακών τραγουδιών του γάμου
- Η γνωριμία των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας, των καιρικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών τους σε σχέση με τις φορεσιές
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους με λέξεις και φράσεις από την ελληνική παράδοση
- Η εκμάθηση των βασικών βημάτων 2 χορών όπως ο συρτός και ο καλαματιανός

Η αισθητική προσέγγιση των έργων της λαϊκής τέχνης και η θεωρητική ενασχόληση των μαθητών με αυτά δεν είχαν μόνο γνωσιολογικό χαρακτήρα, αλλά συνδέθηκαν κυρίως με τη δημιουργία έργων από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι τα παιδιά στο πλαίσιο της αναπαράστασης ενός γάμου που θα παρουσίαζαν στο τέλος της χρονιάς, κέντησαν τις δικές τους υφασμάτινες ποδιές και γιλέκα ως μέρη της ενδυμασίας που θα φορούσαν, κατασκεύασαν την προίκα (μικρά κεντήματα σε καμβά), άκουσαν, και έμαθαν να τραγουδούν και να χορεύουν αντιπροσωπευτικά παραδοσιακά τραγούδια του γάμου.

#### **6.4.1. Επιμέρους στόχοι**

##### *Ψυχοκινητικοί στόχοι*

- Η ενδυνάμωση και ο συντονισμός των μικρών μυών των χεριών και των δαχτύλων, που θα επέτρεπαν τον επιδέξιο χειρισμό αντικειμένων όπως το ψαλίδι, το τσιμπιδάκι, το διακορευτή, χοντρή και λεπτή βελόνα με στρογγυλεμένη άκρη

- Η βελτίωση της κίνησής μέσα από την εκμάθηση των βασικών βημάτων 2 χορών όπως ο συρτός και ο καλαματιανός

#### *Γνωστικοί στόχοι*

- Η γνωριμία με την ελληνική λαϊκή τέχνη και παράδοση, ιδιαίτερα με τις παραδοσιακές φορεσιές και τα κεντήματα, τα έθιμα τις παραδόσεις, τους χορούς και τα τραγούδια του γάμου
- Η καλλιέργεια μουσικού αισθητηρίου και θετικής στάσης για την παραδοσιακή μουσική μέσα από την ακρόαση κλασικών παραδοσιακών τραγουδιών του γάμου
- Η γνωριμία των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας, των καιρικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών τους σε σχέση με τις φορεσιές
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους με λέξεις και φράσεις από την ελληνική παράδοση

#### *Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι*

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και με τους ενήλικες (μητέρες – γιαγιάδες) που θα συμμετείχαν σε κάποιες δραστηριότητες ως βοηθοί
- Η βιωματική ενεργητική ανακάλυψη της γνώσης μέσω της παρατήρησης της εξερεύνησης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
- Η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού στην λαϊκή παράδοση
  - Η καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης
  - Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης

#### **6.4.2. Περιγραφή της διαθεματικής παρέμβασης**

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν είχαν κλιμακούμενη δυσκολία και χωρίστηκαν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε δραστηριότητες που είχαν σκοπό να προετοιμάσουν τα παιδιά τόσο ψυχοσυναισθηματικά όσο και ψυχοκινητικά προκειμένου να αναπτύξουν κίνητρο, να εργαστούν οικειοθελώς και με ζήλο και να

αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να χειριστούν με ασφάλεια αντικείμενα όπως ψαλίδι, διακορευτή, τσιμπιδάκι και βελόνες και το δεύτερο μέρος περιελάμβανε δραστηριότητες που απαιτούσαν την πρακτική εφαρμογή όσων κατέκτησαν.

Πριν ξεκινήσει η παρέμβαση έγινε ενημέρωση των γονέων και τους ζητήθηκε και οικονομική συνδρομή. Συγκεκριμένα οι γονείς κλήθηκαν στο σχολείο και εκεί ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα που θα ακολουθούσε και που θα είχε στόχο την βελτίωση του γραφικού χαρακτήρα των παιδιών και την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Έγινε σαφές ότι ο στόχος δεν ήταν να μάθουν τα παιδιά να κεντάνε και να ράβουν, αλλά μέσω αυτών των ενασχολήσεων να έρθουν σε επαφή με την λαϊκή τέχνη και παράδοση και ταυτόχρονα να βελτιώσουν τις ΓΔ τους. Επίσης οι γονείς συμφώνησαν να ακολουθούν τις οδηγίες της δασκάλας σχετικά με την παροχή βοήθειας προς τα παιδιά, όπου θα ήταν αναγκαία, και να συγκεντρώσουν το ποσό των 180 ευρώ για την αγορά των απαραίτητων υλικών.

Η πρώτη επαφή των παιδιών με το θέμα μεθοδεύτηκε ώστε να είναι διασκεδαστική αλλά και σχετική με ό,τι είχαν ασχοληθεί τις προηγούμενες εβδομάδες στο σχολείο (ενότητα στο αναγνωστικό σχετικά με το θέατρο σκιών). Έτσι για αρχή παρακολούθησαν μια παράσταση Καραγκιόζη του λαογραφικού μουσείου Θεσσαλονίκης. Επίσης η πρώτη επίσκεψη στο χώρο του λαογραφικού μουσείου και η ξενάγηση τους εκεί έγινε η αφορμή για συζητήσεις γύρω από το θέμα της λαϊκής τέχνης και παράδοσης και άρχισε να δημιουργείται ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα.

Η παρέμβαση ξεκίνησε την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου με την άφιξη μιας μουσειοβαλίτσας στο σχολείο, από το μουσείο Μπενάκη, που αφορούσε τις παραδοσιακές φορεσιές και ιδιαίτερα τους κεφαλόδεσμους. Το εκπαιδευτικό υλικό της μουσειοβαλίτσας συνδέθηκε με το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος και έγινε αιτία να γνωρίσουν τα παιδιά τις παραδοσιακές φορεσιές σε σχέση με τα γεωγραφικά διαμερίσματα και τις κλιματικές ιδιαιτερότητες που επικρατούν σ' αυτά, αλλά και σε σχέση με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των κατοίκων τους. Επίσης τα παιδιά στο τέλος της εβδομάδας ετοίμασαν το εξώφυλλο από ένα μπλοκ με τίτλο «Τα παλιά χρόνια», όπου μέσα εκεί θα έγραφαν και θα ζωγράφιζαν θέματα σχετικά με την ελληνική παράδοση και τέχνη. Τέλος αξιοποιώντας κάποιες μάσκες

που βρήκαν στη βαλίτσα υποδύθηκαν ελεύθερα ρόλους. Οι περισσότεροι κεφαλόδεσμοι ήταν νυφικοί και έτσι αφού δουλεύτηκε το υλικό της βαλίτσας στο τέλος συμφωνήθηκε να κάνουν και τα παιδιά έναν παραδοσιακό γάμο τηρώντας όλα τα έθιμα και τις παραδόσεις και να τον παρουσιάσουν στους γονείς τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα θα έπρεπε εκτός από το να μάθουν τα λόγια του έργου, να κεντήσουν την προίκα να ράψουν μερικά από τα ρούχα που θα φορούσαν, να μάθουν να χορεύουν και να τραγουδούν παραδοσιακά τραγούδια του γάμου. Επίσης θα έπρεπε να παρουσιάσουν όσα έμαθαν και να εξηγήσουν την πορεία των εργασιών τους μέσα από ένα power point που θα ετοίμαζε η δασκάλα.

Τη δεύτερη εβδομάδα οι δραστηριότητες που έγιναν συνδυάστηκαν με το μάθημα των μαθηματικών και αφορούσαν μια δραστηριότητα με λαστιχάκια και δραστηριότητες που απαιτούσαν χειρισμό ψαλιδιού. Στη δραστηριότητα με τα λαστιχάκια τα παιδιά έπρεπε να παίρνουν ένα- ένα ξυλάκια και να κάνουν δεκάδες αλλά έχοντας τα πέντε δάχτυλά τους μέσα σε ένα λαστιχάκι. Στο τέλος όταν συμπληρώνονταν δέκα έπρεπε να περάσουν να τυλίξουν το λαστιχάκι γύρω από τα ξυλάκια και να το κάνουν δεματάκι. Στις δραστηριότητες με το ψαλίδι τα παιδιά έκοψαν σε χαρτί A4 ίσιες και τεθλασμένες τυπωμένες τελίτσες και σχήματα. Στη συνέχεια έκοψαν χελιδόνια σε χαρτί κάνσον. Τέλος με χαρτιά βελουτέ, και γκοφρέ έκοψαν λουλούδια και μοτίβα διακοσμώντας ποδιές. Σ' αυτό το σημείο ασχολήθηκαν με τον άξονα συμμετρίας κόβοντας σε χαρτί A4 συμμετρικές πεταλούδες που είχαν ζωγραφίσει τα ίδια. Πριν από τη δραστηριότητα με τις ποδιές είχε προηγηθεί επίσκεψη στο λαογραφικό και εθνολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης όπου τα παιδιά παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα σχετικό με τις φορεσιές και ειδικά με τις ποδιές.

Την τρίτη εβδομάδα οι δραστηριότητες που έγιναν απαιτούσαν εκτός από τη χρήση ψαλιδιού, τη χρήση διακορευτή, τη χρήση λεπτού μαρκαδόρου, και την εκμάθηση κατασκευής απλού κόμπου με μαλλί πλεξίματος. Αφορούσαν μοτίβα κεντήματος και συνδυάστηκαν με την ανάγνωση του παραμυθιού της Ευγενίας Φακίνου τα Ελληνάκια του οποίου η εικονογράφηση είναι από κεντήματα, υφαντά και λιθόγλυπτα της ελληνικής λαϊκής τέχνης. Δόθηκαν στα παιδιά σε χαρτί A4, 3 μοτίβα κεντήματος τα οποία αρχικά τα παιδιά θα έπρεπε να τα ξαναπατήσουν – ζωγραφίσουν με μαύρο λεπτό μαρκαδόρο, να τα χρωματίσουν με ξυλομπογιές και

να τα κόψουν περιμετρικά. Τα δύο από αυτά θα τα κολλούσαν στο μπλοκ τους (Ένα μπλοκ που είχε τίτλο « Τα παλιά χρόνια» και που μέσα έγραφαν πληροφορίες, ζωγράφιζαν και κολλούσαν εργασίες σχετικές με το θέμα της ελληνικής παράδοσης) ένα άλλο (πουλάκι μέσα σε στρογγυλό πλαίσιο) θα γινόταν καδράκι ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών.

Την τέταρτη εβδομάδα τα παιδιά ασχολήθηκαν με την ύφανση σε «αργαλειό». Δόθηκε στα παιδιά ανά δύο ένας αργαλειός, κατασκευασμένος από κουτιά παπουτσιών με περασμένο κάθετα το νήμα και τα παιδιά θα έπρεπε με τα δύο δάχτυλα, αντίχειρα και δείκτη, να περνάνε οριζόντια το νήμα δημιουργώντας το δικό τους υφαντό. Σαν συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας κατασκευάστηκαν και δόθηκαν στα παιδιά 18 αργαλειοί – ένας για το κάθε παιδί - πιο μικροί και πιο απλοί, από μικρά τετράγωνα χαρτονάκια με περασμένο κάθετα το νήμα, μόνο που τώρα θα έπρεπε να περάσουν το νήμα οριζόντια χρησιμοποιώντας χοντρή βελόνα την οποία θα έπρεπε να κρατούν τριποδικά.

Την τελευταία ημέρα πριν κλείσει το σχολείο για τις διακοπές του Πάσχα δόθηκαν στα παιδιά υλικά και οδηγίες για τις δραστηριότητες που θα έκαναν τις μέρες αυτές. Οι δραστηριότητες αφορούσαν «γραφτά» κεντήματα και διακόσμηση γιλέκων και ποδιών. Επιδείχτηκε στα παιδιά ο τρόπος που θα δούλευαν, έγινε η αρχή σε κάθε κέντημα και ενημερώθηκαν οι γονείς γραπτά και προφορικά για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά. Δόθηκε σε κάθε παιδί από ένας καμβάς με μεγάλες τρύπες (καμβάς χαλιού) όπου επάνω του ήταν ζωγραφισμένο ένα φρούτο ή δέντρο ή καρδιά, μια βελόνα και μαλλί πλεξίματος. Είχε κεντηθεί επίσης η πρώτη σειρά και επιδείχτηκε στα παιδιά πως θα πρέπει να συνεχίσουν τη σταυροβελονιά. Έγινε σαφές ότι όταν αντιμετώπιζαν δυσκολία θα έπρεπε να απευθυνθούν στους γονείς τους για να τους βοηθήσουν αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα ζητούσαν να τους τα κεντήσουν εκείνοι. Τέλος δόθηκε στις μητέρες των κοριτσιών από μία ποδιά και στις μητέρες των αγοριών από ένα γιλέκο, και τα απαραίτητα υλικά προκειμένου να ράψουν επάνω ένα σιρίτι (χρυσό κορδόνι). Θα το έραβαν πρώτα αυτές με μαύρη κλωστή και στη συνέχεια θα το ξαναέραβαν τα παιδιά με χρυσή κλωστή. Αυτές οι εργασίες επειδή ήταν χρονοβόρες θα μπορούσαν να παραδοθούν μέχρι και το τέλος Μαΐου δηλαδή δόθηκε περίπου ένας μήνας.

Μετά τις διακοπές του Πάσχα και για δύο εβδομάδες οι δραστηριότητες που έγιναν συνδυάστηκαν με το μάθημα των μαθηματικών και των εικαστικών και αφορούσαν ψηφιδωτά με όσπρια και με μπαλάκια από γκοφρέ χαρτί. Απαιτούσε τη χρήση ψαλιδιού, διακορευτή, τσιμπιδάκι. Για τα ψηφιδωτά με τα όσπρια δόθηκαν σε κάθε παιδί τρία χαρτιά A4 όπου ήταν τυπωμένα ένα εκκλησάκι, ένα караβάκι και ένα ψάρι και θα έπρεπε ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες να τα γεμίσουν με όσπρια, καλαμπόκι, ρύζι και ηλιόσπορους. Για το ψηφιδωτό με τα μπαλάκια από γκοφρέ χαρτί τα παιδιά έφτιαξαν από ένα μικρό καδράκι με χαρτί κανσόν που πάνω είχαν κολλήσει ήλιο, δέντρο, σπίτι, σύννεφο και χλόη και στη συνέχεια το γέμισαν με μπαλάκια που ετοίμασαν με γκοφρέ χαρτί χρησιμοποιώντας τσιμπιδάκι. Γύρω γύρω έκαναν τρύπες με διακορευτή.

Την ένατη εβδομάδα ακολούθησαν δύο δραστηριότητες εξαιρετικά απαιτητικές που αφορούσαν τα «μετρητά» κεντήματα και συνδυάστηκαν με το κεφάλαιο των μαθηματικών που ήταν σχετικό με τον προσανατολισμό στο χώρο. Στην πρώτη δραστηριότητα θα έπρεπε να αναπαραστήσουν με Χ (σταυροβελονιά) σε μισή σελίδα τετραδίου μαθηματικών ένα μετρητό κέντημα και στη συνέχεια θα το κεντούσαν και σε έναν μικρό τετράγωνο καμβά με τη χοντρή βελόνα τους με την οποία είχαν πλέον εξοικειωθεί.

Τη δέκατη εβδομάδα η δραστηριότητα που έγινε αφορούσε ράψιμο με πισωβελονιά πάνω σε χαρτί κανσόν. Τα παιδιά προκειμένου να χαρίσουν κάρτες στις μητέρες τους για τη γιορτή της μητέρας συμφώνησαν να κεντήσουν με τις βελόνες τους πάνω σε μία κάρτα την φράση «μαμά σ'αγαπώ». Δόθηκε στα παιδιά από ένα χαρτί κανσόν μεγέθους A4 διπλωμένο στα δύο με ζωγραφισμένο και τρυπημένο στη μία του πλευρά το «μαμά σ'αγαπώ». Τα παιδιά θα έπρεπε να μπαίνουν και να βγαίνουν από τις τρύπες, μία από πάνω και μία από κάτω καλύπτοντας τα κενά ανάμεσα στις τρύπες (πισωβελονιά).

Την ενδέκατη εβδομάδα η δραστηριότητα που ακολούθησε είχε να κάνει και πάλι με το μάθημα των μαθηματικών και με το κεφάλαιο που ήταν σχετικό με τα μοτίβα. Τα παιδιά λοιπόν κλήθηκαν να κατασκευάσουν σε ομάδες κομπολόγια αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί γράψει και ζωγραφίσει στο μπλοκ τους γι' αυτά ως ένα αξεσουάρ της ανδρικής φορεσιάς. Χρησιμοποιώντας χάντρες και κορδόνι και ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με τον αριθμό χαντρών

που θα χρησιμοποιούσαν, με ευκολία κατασκεύασαν 11 κομπολόγια. Ταυτόχρονα γίνονταν καθημερινά πρόβες για το θεατρικό που θα παρουσίαζαν και στο μάθημα της γυμναστικής άρχισαν να ασχολούνται με τους χορούς που θα χόρευαν στην παράσταση.

Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες της τελευταίας εβδομάδας σκοπό είχαν να ολοκληρώσουν την κατασκευή των ποδιών που είχε ξεκινήσει από το Πάσχα. Χρειάστηκε λοιπόν να πλεχτούν και να ραφτούν πάνω στις ποδιές ζώνες. Συγκεκριμένα τα παιδιά χρησιμοποιώντας μαλλί πλεξίματος που είχε κρεμαστεί στις κρεμάστρες της τάξης θα έπρεπε να «πλέξουν» ζώνες με τα χέρια ακολουθώντας ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο χρωμάτων και κινήσεων. Η εργασία έγινε ομαδικά ανά τρία παιδιά και πήραν μέρος και τα αγόρια άσχετα αν οι ποδιές ήταν των κοριτσιών. Αφού τελείωσαν οι ζώνες έπρεπε να ραφτούν πάνω στις ποδιές χρησιμοποιώντας τη λεπτή βελόνα που είχαν χρησιμοποιήσει για το ράψιμο των ποδιών και των γιλέκων. Επίσης τις δύο τελευταίες εβδομάδες του Μαΐου ολοκληρώθηκαν οι πρόβες του θεατρικού έργου καθώς και της παρουσίασης του όλου προγράμματος που θα έκαναν τα παιδιά μέσα στην πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου προς τους γονείς τους στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους.

### **Μετά την παρέμβαση**

Μέσα στο πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου, και αφού είχαν τελειώσει οι πρόβες του θεατρικού, στο χώρο του σχολείου που χρησιμοποιείται ως αίθουσα τελετών, τα παιδιά παρουσίασαν στους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων την αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου παίζοντας το έργο μπροστά σε κοινό προκειμένου να προετοιμαστούν καλύτερα πριν την παρουσίαση του στους συγγενείς τους. Λίγες μέρες πριν τη λήξη των μαθημάτων, σε απογευματινή ώρα παρουσιάστηκε στους γονείς και συγγενείς των παιδιών όλο το πρόγραμμα που περιλάμβανε στο πρώτο μέρος μία παρουσίαση από τα παιδιά των όσων είχαν κάνει και μάθει μέσα από ένα power point που ετοίμασε η δασκάλα και στο δεύτερο μέρος την αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου. Επίσης για την ημέρα αυτή τα παιδιά είχαν ετοιμάσει και γράψει μόνα τους τις προσκλήσεις με την καθοδήγηση της δασκάλας σε μία σελίδα A4 όπου στο επάνω μισό υπήρχε μία εικόνα από τα «Ελληνάκια» και από κάτω το



κείμενο που αντέγραψαν από τον πίνακα. Η σελίδα αυτή έγινε μικρό ρολό που δέθηκε γύρω γύρω με ασημένια κορδέλα για να μοιάζει παραδοσιακή.

### **Η παρουσίαση**

Η δασκάλα ετοίμασε ένα power point με φωτογραφίες των παιδιών κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, φωτογραφίες από την επίσκεψη στο μουσείο αλλά και πολλές φωτογραφίες από το power point της μουσειοβαλίτσας και από το διαδίκτυο με πληροφοριακό υλικό το οποίο τα παιδιά παρουσίαζαν διαβάζοντας μία παράγραφο το καθένα και εξηγώντας αυτό που φαινόταν σε κάθε διαφάνεια. Πληροφόρησαν τους γονείς για τα μέρη της παραδοσιακής φορεσιάς για τον τόπο που φοριόταν, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση αυτού που τη φορούσε τον τρόπο και τα υλικά κατασκευής της. Επίσης εκτός από τις φωτογραφίες όπου εμφανιζόταν ομάδες παιδιών μεθοδεύτηκε έτσι ώστε να εμφανιστούν και ατομικές φωτογραφίες των παιδιών τα οποία φορούσαν κεφαλόδεσμους από τη μουσειοβαλίτσα του μουσείου Μπενάκη με την οποία είχαμε ασχοληθεί την πρώτη εβδομάδα.

Η παρουσίαση ξεκίνησε με ένα κορίτσι, την αφηγήτρια, η οποία καλωσόρισε τους θεατές με παραδοσιακό τρόπο χτυπώντας ένα τυμπανάκι και απαγγέλοντας τους στίχους : *Χίλια καλωσορίσατε χίλια και δυο χιλιάδες, οι κάμποι με τα λούλουδα και με τις πρασινάδες. Χίλια καλωσορίσατε φίλοι μου στο σχολειό μας και για τον ερχομό πολύ ευχαριστώ σας.*

Αμέσως μετά εμφανίστηκαν τα 7 αγόρια που ήταν ντυμένα με πουκάμισο, το γιλέκο που είχαν ράψει και το φέσι (που ετοίμασε για το κάθε παιδί εξολοκλήρου η δασκάλα, χωρίς την παρέμβαση των παιδιών). Έκαναν μία αναδρομή στις πρώτες δραστηριότητες και στη συνέχεια μίλησαν για την ανδρική φορεσιά ενώ οι θεατές έβλεπαν φωτογραφίες δικές τους και από το διαδίκτυο. Μετά ήρθε η σειρά των κοριτσιών που εμφανίστηκαν φορώντας πουκάμισο και φούστα μακριά (δικά τους), την ποδιά που είχαν κεντήσει και στο κεφάλι από ένα άσπρο μαντίλι στο οποίο επάνω είχαν ραφτεί τρία φλουράκια (και αυτά από τη δασκάλα όπως και τα φέσια μια και ο χρόνος δεν επέτρεψε να γίνει από τα παιδιά όπως ήταν αρχικά σχεδιασμένο). Τα πρώτα 9 κορίτσια παρουσίασαν τα μέρη και τα αξεσουάρ της γυναικείας φορεσιάς και άλλες γενικές πληροφορίες μέσα από φωτογραφίες από το

διαδίκτυο και από το power point της μουσειοβαλίτσας και στο τέλος έδειξαν τις φωτογραφίες τους όπου φορούσαν τους νυφικούς κεφαλόδεσμους της μουσειοβαλίτσας. Τα επόμενα 3 κορίτσια μίλησαν ειδικά για το κέντημα και παρουσίασαν εκτός από τις φωτογραφίες κεντημάτων από το διαδίκτυο και φωτογραφίες από τα κεντήματα των παιδιών.

### **Ο γάμος**

Αφού τελείωσε η παρουσίαση τα παιδιά συνέχισαν με την αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου που περιλάμβανε όλα τα στάδια : Το προξενιό, το γράψιμο της προίικας στο συμβολαιογράφο, την προετοιμασία (το ντύσιμο) της νύφης και του γαμπρού, το στρώσιμο του κρεβατιού και την μεταφορά της προίικας, την τελετή του γάμου στην εκκλησία και τέλος το γλέντι. Σε κάθε αλλαγή σκηνής τα παιδιά χόρευαν ένα τραγούδι σχετικό με τη σκηνή που θα ακολουθούσε.

### **Το ενθύμιο**

Την τελευταία μέρα ετοιμάστηκε από τη δασκάλα και δόθηκε μαζί με τους τίτλους σπουδών από μία πάνινη τσάντα σε κάθε παιδί. Απ' έξω η τσάντα έγραφε «Ενθύμιο από την Α' τάξη» και με μικρά γράμματα κάτω δεξιά το σχολικό έτος. Μέσα η τσάντα περιείχε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από τις περισσότερες δραστηριότητες, (κενήματα, αργαλειός, καδράκι), το μπλοκ «Τα παλιά Χρόνια», την ποδιά και το μαντίλι (κορίτσια), το φέσι και το γιλέκο (αγόρια) και ένα dvd με την παρουσίαση του προγράμματος και την αναπαράσταση του γάμου.

## 7. Αποτελέσματα

Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής αυτής παρέμβασης αξιολογήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες με τα εξής εργαλεία:

- α) προέλεγχο και μετέλεγχο επιλεγμένων κλιμάκων του Αθηνά Τεστ,
- β) αντιγραφή ενός κειμένου, πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης.

Για το στατιστικό έλεγχο των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης Ανονα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (General Linear Model with Repeated Measures), μεταξύ του παράγοντα «χρόνος» και του παράγοντα «ομάδα».

Ο παράγοντας χρόνος δεν είναι μεταβλητή, αλλά με τον όρο αυτό υπονοείται το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο μετρήσεις (αρχική και τελική). Ο παράγοντας ομάδα αντιστοιχεί στη μεταβλητή ΟΜΑΔΑ, για την ΟΠ και την ΟΕ.

### 7.1. Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

#### **Αντιγραφή σχημάτων**

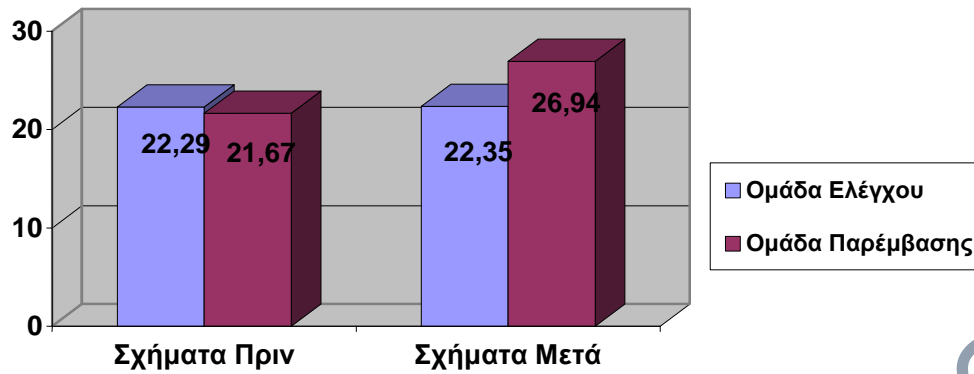
Όσον αφορά στην αντιγραφή σχημάτων που έγινε για όλους τους συμμετέχοντες πριν και μετά την παρέμβαση, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων της ΟΠ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 21,67 (τ.α.=6,03), ενώ μετά το πέρας της παρέμβασης ο μέσος όρος ήταν 26,94 (τ.α.=5,61).

Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος της ΟΕ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 22,29 (τ.α.=6,56) και κατά την τελική μέτρηση ο μέσος όρος ήταν 22,35 (τ.α.=6,04).

Η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(1, 33) = 12,364$ ,  $p < .05$ , ενώ αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων (Πίνακας 1, Γράφημα 1).

**Πίνακας 1.** Ατομικές επιδόσεις κατά την αντιγραφή σχημάτων πριν και μετά την παρέμβαση

<b>α/α</b>	<b>Ομάδα</b>	<b>Πριν</b>	<b>Μετά</b>
1	ΟΕ	31	20
2	ΟΕ	27	30
3	ΟΕ	25	25
4	ΟΕ	19	23
5	ΟΕ	17	16
6	ΟΕ	16	23
7	ΟΕ	26	30
8	ΟΕ	8	10
9	ΟΕ	23	25
10	ΟΕ	22	28
11	ΟΕ	24	26
12	ΟΕ	31	23
13	ΟΕ	23	20
14	ΟΕ	20	22
15	ΟΕ	11	10
16	ΟΕ	30	29
17	ΟΕ	26	20
	<b>ΟΕ Μ.Ο.</b>	22,29	22,35
18	ΟΠ	21	30
19	ΟΠ	24	33
20	ΟΠ	25	25
21	ΟΠ	19	19
22	ΟΠ	19	22
23	ΟΠ	16	17
24	ΟΠ	18	26
25	ΟΠ	24	33
26	ΟΠ	8	16
27	ΟΠ	21	29
28	ΟΠ	16	29
29	ΟΠ	30	32
30	ΟΠ	29	28
31	ΟΠ	13	22
32	ΟΠ	26	29
33	ΟΠ	26	29
34	ΟΠ	30	33
35	ΟΠ	25	33
	<b>ΟΠ Μ.Ο.</b>	21,67	26,94



**Γράφημα 1.** Μέσοι όροι αντιγραφής σχημάτων πριν και μετά την παρέμβαση

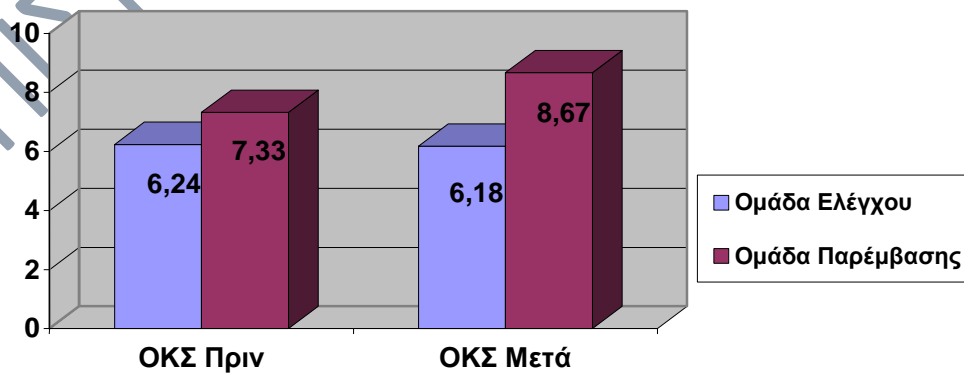
### **Οπτικό-κινητικός συντονισμός**

Όσον αφορά στον οπτικό-κινητικό συντονισμό που έγινε για όλους τους συμμετέχοντες πριν και μετά την παρέμβαση, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων της ΟΠ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 7,33 (τ.α.=2,28), ενώ μετά το πέρας της παρέμβασης ο μέσος όρος ήταν 8,67 (τ.α.=2,33). Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος της ΟΕ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 6,24 (τ.α.=2,71) και κατά την τελική μέτρηση ο μέσος όρος ήταν 6,18 (τ.α.=1,91). Η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(1, 33) = 4,936, p < .05$ , ενώ αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων (Πίνακας 2, Γράφημα 2).

**Πίνακας 2.** Ατομικές επιδόσεις κατά τον οπτικό-κινητικό συντονισμό πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Ομάδα	Πριν	Μετά
1	ΟΕ	8	6
2	ΟΕ	3	4
3	ΟΕ	3	4
4	ΟΕ	1	4
5	ΟΕ	5	7
6	ΟΕ	6	8
7	ΟΕ	8	6
8	ΟΕ	9	10

9	ΟΕ	10	8
10	ΟΕ	11	10
11	ΟΕ	8	6
12	ΟΕ	6	6
13	ΟΕ	6	6
14	ΟΕ	6	4
15	ΟΕ	4	5
16	ΟΕ	4	6
17	ΟΕ	8	5
	<b>ΟΕ Μ.Ο.</b>	<b>6,24</b>	<b>6,18</b>
18	ΟΠ	6	8
19	ΟΠ	8	9
20	ΟΠ	3	6
21	ΟΠ	9	7
22	ΟΠ	8	11
23	ΟΠ	2	4
24	ΟΠ	8	9
25	ΟΠ	9	11
26	ΟΠ	9	10
27	ΟΠ	8	10
28	ΟΠ	9	10
29	ΟΠ	11	12
30	ΟΠ	5	7
31	ΟΠ	8	8
32	ΟΠ	6	4
33	ΟΠ	6	10
34	ΟΠ	8	9
35	ΟΠ	9	11
	<b>ΟΠ Μ.Ο.</b>	<b>7,33</b>	<b>8,67</b>



**Γράφημα 2.** Μέσοι όροι ΟΚΣ πριν και μετά την παρέμβαση

### **Αντίληψη δεξιού αριστερού**

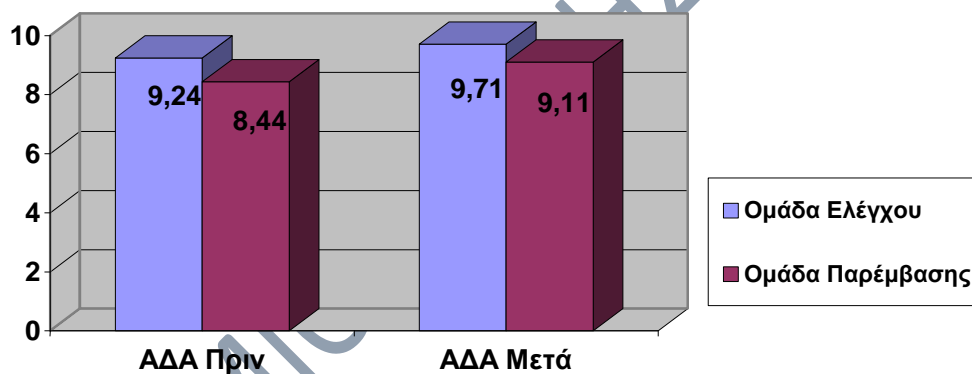
Όσον αφορά στην αντίληψη δεξιού-αριστερού που έγινε για όλους τους συμμετέχοντες πριν και μετά την παρέμβαση, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων της ΟΠ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 8,44 (τ.α.=2,87), ενώ μετά το πέρας της παρέμβασης ο μέσος όρος ήταν 9,11 (τ.α.=3,56). Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος της ΟΕ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 9,24 (τ.α.=3,44) και κατά την τελική μέτρηση ο μέσος όρος ήταν 9,71 (τ.α.=2,71). Η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) βρέθηκε ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(1, 33) = 3,650$ ,  $p > .05$  και ακόμη, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων (Πίνακας 3, Γράφημα 3).

**Πίνακας 3.** Ατομικές επιδόσεις κατά την αντίληψη δεξιού-αριστερού πριν και μετά την παρέμβαση

<b>α/α</b>	<b>Ομάδα</b>	<b>Πριν</b>	<b>Μετά</b>
1	ΟΕ	11	12
2	ΟΕ	11	10
3	ΟΕ	3	4
4	ΟΕ	11	10
5	ΟΕ	1	4
6	ΟΕ	12	12
7	ΟΕ	12	12
8	ΟΕ	5	6
9	ΟΕ	10	8
10	ΟΕ	12	12
11	ΟΕ	12	12
12	ΟΕ	12	12
13	ΟΕ	11	10
14	ΟΕ	10	11
15	ΟΕ	8	10
16	ΟΕ	6	9
17	ΟΕ	10	11
	<b>ΟΕ Μ.Ο.</b>	9,24	9,71
18	ΟΠ	10	12
19	ΟΠ	8	12
20	ΟΠ	10	10
21	ΟΠ	12	12



22	ΟΠ	12	12
23	ΟΠ	6	8
24	ΟΠ	5	6
25	ΟΠ	5	8
26	ΟΠ	8	10
27	ΟΠ	11	10
28	ΟΠ	6	6
29	ΟΠ	8	12
30	ΟΠ	12	12
31	ΟΠ	4	0
32	ΟΠ	10	12
33	ΟΠ	4	3
34	ΟΠ	9	7
35	ΟΠ	12	12
	<b>ΟΠ Μ.Ο.</b>	<b>8,44</b>	<b>9,11</b>



**Γράφημα 3.** Μέσοι όροι ΑΔΑ πριν και μετά την παρέμβαση

#### **Πλευρίωση**

Στο σύνολο των παιδιών, τόσο αυτών της ΟΕ όσο και αυτών της ΟΠ, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του αρχικού και του τελικού ελέγχου, και φαίνεται και εδώ, όπως προαναφέρθηκε, ότι στην ηλικία των 6 ως 7 ετών έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η ασυμμετρία στην προτίμηση μελών του σώματος.

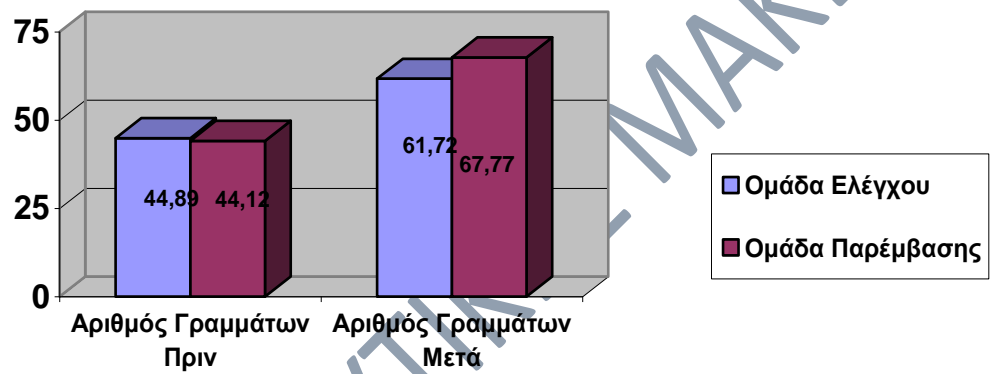
## 7.2. Αντιγραφή κειμένου

Όσον αφορά στην αντιγραφή κειμένου που έγινε για όλους τους συμμετέχοντες πριν και μετά την παρέμβαση, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων της ΟΠ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 44,12 (τ.α.=15,21), ενώ μετά το πέρας της παρέμβασης ο μέσος όρος ήταν 67,77 (τ.α.=15,04). Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος της ΟΕ κατά την αρχική μέτρηση ήταν 44,89 (τ.α.=11,48) και κατά την τελική μέτρηση ο μέσος όρος ήταν 61,72 (τ.α.=15,08). Η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(1, 33) = 92,332$ ,  $p < .001$ , ενώ αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων (Πίνακας 4, Γράφημα 4).

**Πίνακας 4.** Ατομικές επιδόσεις κατά την αντιγραφή κειμένου πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Ομάδα	Πριν	Μετά
1	ΟΕ	41	49
2	ΟΕ	41	64
3	ΟΕ	40	65
4	ΟΕ	55	78
5	ΟΕ	52	69
6	ΟΕ	49	67
7	ΟΕ	49	40
8	ΟΕ	44	49
9	ΟΕ	37	46
10	ΟΕ	36	66
11	ΟΕ	37	66
12	ΟΕ	32	82
13	ΟΕ	69	92
14	ΟΕ	24	41
15	ΟΕ	34	52
16	ΟΕ	52	76
17	ΟΕ	65	66
	<b>ΟΕ Μ.Ο.</b>	44,89	61,72
18	ΟΕ	51	53
19	ΟΠ	52	75
20	ΟΠ	55	52
21	ΟΠ	66	87
22	ΟΠ	45	76
23	ΟΠ	16	58
24	ΟΠ	32	70

25	ΟΠ	49	72
26	ΟΠ	24	41
27	ΟΠ	41	58
28	ΟΠ	42	66
29	ΟΠ	31	48
30	ΟΠ	76	102
31	ΟΠ	49	66
32	ΟΠ	39	74
33	ΟΠ	49	76
34	ΟΠ	28	54
35	ΟΠ	56	77
	<b>ΟΠ Μ.Ο.</b>	44,12	67,77



**Γράφημα 4.** Μέσοι όροι αριθμού γραμμάτων αντιγραφής πριν και μετά την παρέμβαση

## 8. Συζήτηση

Σκοπός της διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την ελληνική λαϊκή τέχνη και παράδοση» ήταν η ενίσχυση των ΓΔ μαθητών της Α' Δημοτικού μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα που θα προωθούσε ταυτόχρονα την επαφή τους και θα ανέπτυξε τις γνώσεις τους για την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση. Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν ψυχοκινητικοί (ενδυνάμωση και συντονισμός των μικρών μυών των χεριών και των δαχτύλων και βελτίωση της κίνησής τους μέσα από την εκμάθηση των βασικών βημάτων δύο παραδοσιακών χορών), γνωστικοί (γνωριμία με τα έθιμα τις παραδόσεις τους χορούς τα αυθεντικά έργα λαϊκής τέχνης, γνωριμία γεωγραφικών διαμερισμάτων, εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις από την ελληνική παράδοση) και κοινωνικο-συναισθηματικοί (ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ενίσχυση αυτοεκτίμησης).

Σύμφωνα με τη λαογράφο Κυριακίδου-Νέστορος (1997), «η παράδοση μαθαίνεται». Στα πλαίσια του σχολείου το παιδί πρέπει να συνδέσει τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού με τα οποία έρχεται σε επαφή στην καθημερινή του ζωή, ώστε αυτά να αποκτήσουν μια συνολική και συνεχή εικόνα στη σκέψη του. Η γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά πρέπει να γίνεται έγκαιρα, ώστε τα μικρά παιδιά να αφομοιώσουν τις αξίες που απορρέουν από αυτήν στην καίρια φάση της οικοδόμησης της προσωπικότητάς τους και να έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τη νόηση, το συναίσθημα και τη φαντασία τους (Μωραϊτή, 1997). Επίσης ο λαϊκός πολιτισμός κατέχει σημαντική θέση στα Α.Π.Σ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παρόλο που δε διδάσκεται ως διακριτό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, εξακτινώνεται στους άξονες γνωστικού περιεχομένου όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.

Έχει αποδειχθεί ότι η μάθηση όταν είναι βιωματική είναι αποτελεσματική γιατί η γνώση εξετάζεται μέσα σε αυθεντικά πλαίσια στα οποία ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις και άρα επιτυγχάνεται καλύτερος βαθμός κατανόησης των πραγμάτων, οικοδομούνται προϋποθέσεις αυτομάθησης, βελτιώνονται τόσο οι διαμαθητικές όσο και οι δασκαλομαθητικές σχέσεις γεγονός που συμβάλλει στην

ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης συνδέεται η επιστημονική γνώση με αυθεντικές καταστάσεις ζωής ενώ ενισχύεται η εσωσχολική με την εξωσχολική ζωή (Ματσαγγούρας, 2003).

Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε μια πρώτη επαφή των παιδιών με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση η οποία έγινε με ποικίλους τρόπους και μεθόδους προσέγγισης και ερμηνείας ανάλογη με την ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά γνώρισαν την ελληνική τέχνη και παράδοση μέσα από τα έθιμα τις παραδόσεις, τους χορούς και τα τραγούδια του γάμου, ήρθαν σε επαφή με γνήσια έργα λαϊκής τέχνης, έκαναν ψηφιδωτά, κέντησαν τα ίδια, γνώρισαν τα γεωγραφικά διαμερίσματα και τις κλιματικές συνθήκες της Ελλάδας μέσα από τις φορεσιές, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και φράσεις από την ελληνική παράδοση. Αναπτύσσοντας τις ΓΦ δεξιότητές τους ταυτόχρονα, ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με τους ενήλικες συγγενείς τους, ανακάλυψαν βιωματικά τη γνώση, καλλιέργησαν τη δημιουργική και κριτική σκέψη και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους. Ικανοποιήθηκε η ανάγκη τους για ψυχαγωγία, παιχνίδι, γνώση, έκφραση και δημιουργία. Επίσης μέσα από το συγκεκριμένο διαθεματικό πρόγραμμα τα παιδιά διδάχτηκαν παραδοσιακά τραγούδια και χορούς του γάμου τους οποίους χόρεψαν κατά την παρουσίαση του θεατρικού δρώμενου, πράγμα που εξυπηρέτησε πολλούς στόχους: την εκμάθηση των βασικών βημάτων δύο παραδοσιακών χορών, πράγμα που απαίτησε τη συγκέντρωση στις μεγάλες κινητικές δεξιότητες, όπως στο συντονισμό και την ισορροπία, τη βελτίωση της κίνησής τους, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, την καλλιέργεια του μουσικού αισθητηρίου τους και μιας θετικής στάσης απέναντι στην παραδοσιακή μουσική.

Όσον αφορά στους στόχους της ανάπτυξης των ΓΔ, καλλιέργησαν ιδιαίτερα τις δεξιότητες οπτικής αντίληψης, λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά οι Δεξιότητες Οπτικής Αντίληψης αναφέρονται στις δεξιότητες εκείνες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επεξεργάζεται οπτικά ερεθίσματα στοιχείο πολύ σημαντικό στη διαδικασία της γραφής. Η βέλτιστη περίοδος για την ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης είναι πριν και κατά τα πρώτα χρόνια στο σχολείο (4, 5 ως 7 έτη), αλλά μπορεί να συνεχιστεί έως και τα 12 έτη (Frostig, Lefever, Whittlesey 1966· Hanneford 1995· Kephart 1960). Στη

βιβλιογραφία η συσχέτιση της οπτικής αντίληψης και της ακαδημαϊκής μάθησης επεκτείνεται με την ένδειξη ότι οι μαθητές που κάνουν σφάλματα αντιστροφής δείχνουν χαμηλές οπτικο-κινητικές δεξιότητες και τείνουν να κάνουν μικρότερη πρόοδο στην ανάγνωση (Boone 1986· Lee 2006· Zaba 1984). Τα οπτικο-χωρικά στοιχεία της γραφής προσδιορίζονται ως το κενό μεταξύ των λέξεων, το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων σε μία λέξη και η ευθυγράμμιση των γραμμάτων με τη βασική γραμμή. Όπως διαπίστωσαν οι Graham και συν. (2006) οι κακοί γραφείς είχαν περισσότερη μεταβλητότητα σε αυτές τις οπτικο-χωρικές πτυχές στο γράψιμο από ό τι οι καλοί γραφείς.

Η σχέση μεταξύ των αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων και της γραφής έχει διερευνηθεί από δύο διαφορετικά αλλά συμπληρωματικά θεωρητικά πλαίσια: Το πρώτο αφορά την αναπτυξιακή προοπτική σε σχέση με το θέμα της ετοιμότητας για γραφή ή στον εντοπισμό των δυσκολιών της γραφής και το δεύτερο, το ιεραρχικό μοντέλο του κινητικού ελέγχου, όπου οπτικές και κιναισθητικές πληροφορίες ανατροφοδότησης επιτελούνται κατά την γραφή (Mæland, 1992· Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001). Από αυτά τα δύο θεωρητικά πλαίσια, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της γραφής και της οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης αν και χωρίς συναίνεση σχετικά με τον ορισμό της οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης. Σύμφωνα με τον Beery (2004), η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση ορίζεται από τον συντονισμό μεταξύ οπτικής αντίληψης και της κίνησης των δακτύλων, που μπορεί να μετρηθεί από την αντιγραφή των μορφών που προτείνονται στη δοκιμασία VMI (Beery & Buktenica, 1989). Η λεπτή κινητικότητα περιλαμβάνει τις συλλογικές δεξιότητες και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση των χεριών και των δακτύλων (Amundson & Weil, 2001· Case-Smith & Shortridge, 1996). Δηλαδή, είναι δεξιότητες που απαιτούν τη συνεργασία των μικρών μυών του χεριού προκειμένου αυτό να εκτελέσει με ακρίβεια εκλεπτυσμένες κινήσεις. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ακολουθεί ένα προκαθορισμένο μοτίβο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία (Exner, 2001). Όπως αναφέρουν οι Marr και συν. (2003) τα παιδιά νηπιακής ηλικίας περνούν το μισό της μέρας τους ασχολούμενα με δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και η λεπτή κινητικότητα τους αναπτύσσεται γίνονται πιο ικανά στο να διαχειρίζονται αντικείμενα με τα χέρια τους. Η ενασχόληση των

παιδιών με δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των ΓΔ μια και οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αποτελούν βασική παράμετρο στην ανάπτυξη της γραφής καθώς ο έλεγχος των λεπτών κινήσεων ενοχοποιείται για τα λάθη που κάνουν στα γραπτά τους οι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού (Feder & Majnemer , 2007).

Οι οπτικο-κινητικές δεξιότητες είναι ένα σημαντικό συστατικό της επιτυχημένης γραφής. Οι ατομικές διαφορές στην οπτικο-κινητική ολοκλήρωση σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις κοινωνικές ικανότητες στα μικρά παιδιά (Schoemaker & Kalverboer, 1994· Taylor, 1999). Επίσης η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση συνδέεται με την ποιότητα γραφής (Levine, 1987·Tseng & Chow, 2000) και μέσω της κιναισθησης με την ανάπτυξη του γραφικού χαρακτήρα (Laszlo&Bairstow, 1984). Έχει βρεθεί ότι το 10% έως 20% των μαθητών βιώνουν καθυστέρηση σε οπτικο-κινητικές δεξιότητες (Hamstra-Bletz & Blote, 1993· McHale & Cermak, 1992· Schneck, 1991). Οπτικό κινητικά προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του παιδιού να αποκτήσει τις δεξιότητες γραφής και να συμμετέχει πλήρως στις σχολικές δραστηριότητες. Οι δυσκολίες στην γραφή έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις όσο και στην αυτοεκτίμησή του (Margalit, 1998· Pavri & Monda-Amaya, 2000). Η έγκαιρη αξιολόγηση και θεραπεία των οπτικοκινητικών προβλημάτων στους μαθητές της πρώτης τάξης είναι μείζονος σημασίας μια και η διαφορά μεταξύ των παιδιών με οπτικο-κινητικές δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται και τους συμμαθητές τους τείνει να παραμείνει σταθερή σε όλη την σχολική ηλικία (Marr & Cermak, 2003). Είναι ζωτικής σημασίας λοιπόν να μειωθούν νωρίς αυτές οι διαφορές μια και η έρευνα έχει δείξει ότι η υγιής προσαρμογή κατά τη διάρκεια της πρώτης χρόνιας του σχολείου είναι ένας πρόδρομος της μετέπειτα σχολικής επιτυχίας και ότι οι ατομικές διαφορές στα παιδιά παραμένουν σχετικά σταθερές μετά τα πρώτα λίγα χρόνια στο σχολείο (Alexander, Entwisle & Olson, 2001). Ως εκ τούτου, η πρώιμη αναγνώριση των προβλημάτων στις οπτικο-κινητικές ή τις ΓΔ και η επακόλουθη κατάλληλη εργοθεραπευτική παρέμβαση στα νήπια και στα παιδιά των μικρών τάξεων έχει βρεθεί ότι επιφέρει βελτίωση στις δεξιότητες αυτές (Dankert, Davis & Gavin, 2003 ·Oliver, 1990· Parush & Hahn-Markowitz, 1997). Στην παρούσα εργασία όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, στην αντιγραφή σχημάτων που αξιολογεί την



οπτικο αντιληπτική ωριμότητα των παιδιών, αλλά και τις οπτικοκινητικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη σταθερότητα των γραμμών, μετά το πέρας των 12 εβδομάδων παρέμβασης παρατηρήθηκε βελτίωση τόσο στην ΟΠ όσο και στην ΟΕ, με μεγαλύτερη βελτίωση στην ΟΠ.

Όσον αφορά στον οπτικοκινητικό συντονισμό που αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών (του χεριού), συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης), παρατηρήθηκε βελτίωση μόνο στην ΟΠ. Στην αντίληψη δεξιού-αριστερού η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει και να διακρίνει, μεταξύ τους, τη δεξιά και την αριστερή «πλευρά» του σώματος, του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντι του (καθρεπτική αντίληψη) και να προσανατολίζεται αναλόγως, παρατηρούμε βελτίωση τόσο στην ΟΠ όσο και στην ΟΕ, με μεγαλύτερη βελτίωση στην ΟΠ. Τέλος, στην αντιγραφή κειμένου που παρατηρούμε βελτίωση τόσο στην ΟΠ όσο και στην ΟΕ, με μεγαλύτερη βελτίωση στην ΟΠ. Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος» (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) ήταν στατιστικά σημαντική στην αντιγραφή σχημάτων, στην αντιγραφή κειμένου και στον οπτικό-κινητικό συντονισμό, αλλά όχι στην αντίληψη δεξιού-αριστερού.

Όσον αφορά στην πλευρίωση, τη λειτουργική δηλαδή εξειδίκευση των ημισφαιρίων που θεωρείται προϋπόθεση για την πλήρη ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου στην πλειονότητα του γενικού πληθυσμού, το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι εξειδικευμένο για τη γλωσσική επεξεργασία και παραγωγή, ενώ στο δεξί ημισφαίριο εδράζουν τα συναισθήματα και είναι εξειδικευμένο για τις ολιστικές λειτουργίες, όπως είναι οι οπτικο-χωρικές (McManus & Bryden, 1993). Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται στο αριστερό ημισφαίριο με βάση την εννοιολογική τους ομοιότητα ενώ στο δεξί ημισφαίριο η επεξεργασία γίνεται με βάση τη δομική τους ομοιότητα (Γρούϊος, 1995). Στην ηλικία των 6 και 7 ετών η ασυμμετρία στη γραφή ολοκληρώνεται, σε τρία διαδοχικά επίπεδα: το κινητικό, το αντιληπτικό και το αναπαραστατικό. Στο κινητικό επίπεδο γίνεται προοδευτική εγκατάσταση της πλευρικής ασυμμετρίας με ταυτόχρονη υποχώρηση της αρχικής ή πρωτόγονης συμμετρίας. Η μετάβαση από το κινητικό στο αντιληπτικό επίπεδο εκδηλώνεται

διαμέσου των προοδευτικών φάσεων του οπτικού ελέγχου σε κάθε ένα από τα στάδια της γραφής. Έτσι η αρχική συμμετρία παραχωρεί προοδευτικά τη θέση της στην ασυμμετρία, λόγω ανάπτυξης του οπτικού ελέγχου. Η ασυμμετρία αυτή διαπιστώνεται με την επιλογή του κυρίαρχου χεριού το οποίο εκτελεί μόνο του και χωρίς τη συνδρομή του άλλου χεριού τη γραφική δραστηριότητα (Σταύρου, 2013).

Η κλίμακα Πλευρίωση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελείται από 14 εντολές που δείχνουν την προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του. Το παιδί χρησιμοποιεί μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) & μικροαντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, κυλινδρικός σωλήνας, ρολόι). Οι εντολές αυτές δείχνουν τη διαφορετική προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του (τη δεξιά ή την αριστερή πλευρά του σώματός του όπως π.χ.: «πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι», «Σκύψε και κοίταξε με το μεγεθυντικό φακό τη μύτη του μολυβιού», «κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα και γύρισε», «πάρε το ρολόι, με τα δύο σου χέρια, και βάλε το στο αυτί σου. Προσπάθησε να ακούσεις τους κύττους τικ-τακ. Πες μου όταν ακούγονται οι χτύποι» κ.λπ. Κάθε «δεύτερη» εντολή είναι επανάληψη της προηγούμενης, με μικρές παραλλαγές, για να διαπιστωθεί τυχόν ασυνέπεια στην προτίμηση, όπως π.χ. οι διαδοχικές εντολές «πάρε την ξύστρα και ξύσε το μολύβι» και «τώρα, πάρε την ξύστρα και ξύσε την ξυλομπογιά» κ.λπ.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα της κλίμακας αυτής δείχνουν κατά πόσον το παιδί έχει αναπτύξει σαφή και σταθερή προτίμηση για καθένα από τα τέσσερα αυτά μέλη του σώματος, τη λεγόμενη δηλαδή δεξιόπλευρη ή αριστερόπλευρη προτίμηση για μία πλευρά του σώματος, ή κατά πόσον το παιδί δεν έχει αναπτύξει σαφή και σταθερή προτίμηση αναφορικά με καθένα από τα παραπάνω μέλη του σώματος, οπότε παρουσιάζει τη λεγόμενη αδιαμόρφωτη πλευρίωση. Στο σύνολο των παιδιών τόσο της ΟΕ όσο και των παιδιών της ΟΠ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του αρχικού και του τελικού ελέγχου, γεγονός που δεν αποτελεί εύρημα άξιο λόγου, μια και όπως προαναφέρθηκε στην ηλικία των 6 ως 7 ετών έχει ολοκληρωθεί η ασυμμετρία στη γραφή.

Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης επηρέασε και συγκεκριμένα βελτίωσε τις ΓΔ των μαθητών της ΟΠ. Από τα αποτελέσματα της

παρούσας εργασίας διαπιστώθηκε λοιπόν ότι μέσα στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να γίνει μια ρεαλιστική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού, η οποία δεν θα λειτουργήσει μεμονωμένα αλλά θα εξυπηρετήσει ταυτόχρονα και στόχους όπως αυτόν της ανάπτυξης των ΓΔ των μαθητών. Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα, που δεν εστιάζεται μόνο στη γραφή και την αντιγραφή, μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στις ΓΔ των μαθητών. Μάλιστα, φαίνεται ότι μέσα από την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος για τη βελτίωση των ΓΔ βελτιώθηκε γενικά, η λεπτή κινητικότητα των συμμετεχόντων μαθητών, αλλά και των ακαδημαϊκών γνώσεων τους γύρω από την ελληνική παράδοση και τη λαϊκή τέχνη.

Είναι γεγονός, ότι η πρώιμη απόκτηση των ΓΔ και η ενίσχυση αυτών συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών, αλλά και με τη μετέπειτα εκπαιδευτική/ακαδημαϊκή τους πορεία (Dinehart, 2015). Στη έρευνα των Zaner-Bloser (1993) οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή υποστήριξαν την σκέψη ότι η διδασκαλία γραφής θα πρέπει να ενσωματωθεί στα γλωσσικά μαθήματα. Ομοίως και άλλοι υποστηρικτές της γλώσσας πρεσβεύουν ότι η γραφή είναι καλύτερα να μαθαίνεται με τη χρήση, φυσικά και σε συνδυασμό με άλλες γλωσσικές δεξιότητες (Graham & Harris, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή παρόμοιων διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες δίδουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με κινήσεις που εστιάζονται στις λεπτές τους δεξιότητες και έχουν αποτελεσματική και θετική επίδραση στη γραφή τους και εν γένει στις ΓΔ τους (Dinehart & Manfra, 2013). Με άλλα λόγια, θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων βελτίωσης των ΓΔ στο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών, και μάλιστα, δραστηριοτήτων σχετικών με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί σε σχέση με την παρούσα εργασία, ότι δεν έχει γίνει ανάλογη έρευνα στο παρελθόν, κατά την οποία οι ΓΔ να διδάσκονται όχι μόνο 'αυτόνομα', αλλά και μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα για τη λαϊκή τέχνη και παράδοση.

Από την άλλη πλευρά στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να επισημάνουμε

- την επιλογή των κλιμάκων του Αθηνά Τεστ

- την αυθαίρετη επιλογή του κειμένου που δόθηκε για αντιγραφή στους συμμετέχοντες
- το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων
- το ότι αφορούσε μαθητές ενός μόνο σχολείου, μιας συγκεκριμένης περιοχής.

Η αδυναμία αυτή περιορίζει αναπόφευκτα τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάλογα διαθεματικά προγράμματα ανάπτυξης ΓΔ θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την πρώτη σχολική και προσχολική ηλικία, αφού όπως φάνηκε επιδρούν αποτελεσματικά στη βελτίωση της λεπτής κίνησης, της γραφής και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, γενικότερα.

## Βιβλιογραφία

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational evaluation and policy analysis, 23*(2), 171-191.
- Alston, J. & Taylor, J. (1985). *The Handwriting File*. Wisbech Cambs: L.D.A.
- Alston, J. (1985). The handwriting of seven to nine year olds. *British Journal of Special Education, 12*(2), 68-72.
- Amundson, S. J. (2005). Prewriting & Handwriting Skills. In Case-Smith (Eds.), *Occupational Therapy for Children* (pp. 587-607). St. Louis: Mosby.
- Amundson, S. J. (1992) Handwriting: evaluation and intervention in school settings. In: Case-Smith J, Pehoski C, (eds) (p.p. 63–78), *Development of Hand Skills in the Child*. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.
- Amundson, S. J. & Weil, M. (1996). Prewriting and Handwriting Skills. In Case-Smith, A. S. Allen & N. P. Pratt (Eds.), (pp. 524-539), *Occupational Therapy for Children*. St. Louis: Mosby.
- Amundson, S. J., & Weil, M. (2001). *Prewriting and Handwriting Skills in Occupational Therapy for Children*. St Louis, MO: Mosby.
- Amundson, S. J. (2005). Prewriting & Handwriting Skills. In Case-Smith (Eds.), *Occupational Therapy for Children* (p. p 587-607), 5<sup>th</sup> Edition, St. Louis: Mosby.
- Amunts, K., Jaencke, L, Mohlberg, H., Steinmetz, H., & Zilles, K. (2000). Interhemispheric asymmetry of the human motor cortex related to handedness and gender. *Neuropsychologia, 38*, 304-312.
- Annett, M. (1976). A coordination of hand preference and skill replicated. *British Journal of Psychology, 67*(4), 587-592.
- Annett, M. (1985). *Left, Right, Hand and Brain: The Right Shift Theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Annett, M., & Kilshaw, D. (1982). Mathematical ability and lateral asymmetry. *Cortex, 18*(4), 547-568.

- Annett, M., & Manning, M. (1989). The disadvantages of dextrality for intelligence. *British Journal of Psychology*, 80, 213-226.
- Annett, M., & Turner, A. (1974). Laterality and the growth of intellectual abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 44(1), 37-46.
- Ant Buttitta, (1976). Λαϊκή και αστική Τέχνη μτφρ. Μ. Μερρακλή. Νέα Δομή, τευχ.2 (Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας (2010-2012). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Ayres A. J. (1989). *The Sensory Integration and Praxis Tests*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bailey, C. A. (1984). An investigation into the effects of pencil grip on the speed and quality of children's handwriting. *Unpublished M.Sc.Thesis. Institute of Education*. London University.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 217-230.
- Beane, J. A. (1997) *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Beery, K. E. 1989. Developmental test of visual-motor integration, 3rd rev, Cleveland, OH: Modern Curriculum Press.
- Beery, K. E., & Buktenica, N. A. (1989). *Developmental Test of VisualMotor Integration – Revised*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
- Beery, K. E., Buktenica, N. A., & Beery, N. A. (1997). *The Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration: VMI, with supplemental developmental tests of visual perception and motor coordination: administration, scoring and teaching manual*. Modern Curriculum Press.
- Beery, K. E. (2004). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-motor Integration: Beery VMI, with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination, and Stepping Stones Age Norms from Birth to Age Six: Administration, Scoring and Teaching Manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

- Benbow, M. (1987). *Sensory and motor measurements of dynamic tripod skill*. Boston University, Sargent College of Allied Health Professions.
- Benbow, M., Hanft, B. E., & Marsh, D. (1992). *Handwriting in the classroom: Improving written communication*. American Occupational Therapy Association.
- Benbow M. (1995). Principles and practices of teaching handwriting. In: Henderson A, Pehoski C, editors. *HandFunction in the Child: Foundations for Remediation*. St Louis, MO: Mosby-Year Book. p 255–281.
- Benbow, M. (1990). Loops and Other Groups, A Kinesthetic Writing System, Tucson, AZ: Therapy Skill Builders, p. 1 – 10
- Bergmann, K. (1990). Incidence of atypical pencil grasps among nondysfunctional adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 44, 736-740
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382.
- Bishop D. V. M. (1990) *Handedness and Developmental Disorder*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. V. M., Ross, V. A., Daniels, M. S., & Bright, P. (1996). The measurement of hand preference: A validation study comparing three groups of right-handers. *British Journal of Psychology*, 87(2), 269-285.
- Blote, A. W. (1988). The development of writing behavior. *Doctoral dissertation*, University of Leiden.
- Blote, A. W., Hamstra-Bletz L. (1991) A longitudinal study on the structure of handwriting. *Percept Mot Skills* 72: 983–994.
- Boone, H. C. (1986). Relationship of left-right reversals to academic achievement. *Perceptual and motor skills*, 62(1), 27-33.
- Breslin, D. M. M., & Exner, C. E. (1999). Construct validity of the In-Hand Manipulation Test: a discriminant analysis with children without disability and children with spastic diplegia. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(4), 381-386.



- Brown, E. V. (1990). Developmental characteristics of figure drawings made by boys and girls ages five through eleven. *Perceptual and motor skills*, 70(1), 279-288.
- Bryden M. P., Singh, M., Steenhuis, R. E., & Clarkson, K. L. (1994) A behavioral measure of hand preference as opposed to hand skill. *Neuropsychologia*, 32, 991–999.
- Burnhill, P., Hartley, J. and Davies, L. (1980). Lined paper, legibility and creativity. In J. Hartley (Ed.), *The Psychology of written communication*. London: Billing & Sons., 3<sup>rd</sup> Edition, St. Louis: Mosby.
- Burton, A. W., & Dancisak, M. J. (2000). Grip form and graphomotor control in preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 9–17.
- Carlson, K., & Cunningham, J. L. (1990). Effect of pencil diameter on the graphomotor skill of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(2), 279-293.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας
- Case-Smith, J. (1993). Comparison of in-hand manipulation skills in children with and without fine motor delays. *Occupational Therapy Journal of Research*, 13(2), 87-100.
- Case-Smith, J., & Shortridge, S. D. (1996). The developmental process: Prenatal to adolescence. *Occupational therapy for children*, 46-66.
- Case-Smith, J., Allen, A., & Pratt, P. (1996). *Occupational Therapy for Children*. St. Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Cavey, D., (2000). *Dysgraphia: Why Johnny can't write? 3<sup>rd</sup>*. Austin, Texas: Pro-ed, An International Publisher.
- Clark, G. J. (2010). *The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners*. Graduate Theses and Dissertations.
- Colangelo, A., (1993). Biomechanical Frame of Reference. In P. Kramer & J. Hinojosa (Eds.), *Frames of Reference for Pediatric Occupational Therapy*, pp. 233-289. London: Williams & Wilkins.
- Coles, R. & Goodman, Y. (1980). Do we really need those oversized pencils to write with? *Theory In to Practice*, 19, 194–196.

- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education, *Educational Researcher*, 31: 4, 3–14.
- Coren, S., & Halpern, D. F. (1991) Left-handedness: a marker for decreased survival fitness. *Psychological Bulletin*, 109, 90- 106.
- Corey, D. M., Hurley, M. M., & Foundas, A. L. (2001). Right and left handedness defined: a multivariate approach using hand preference and hand performance measures. *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioural Neurology*, 14, 144-152.
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739.
- Culmer, P. R., Levesley, M. C., Mon-Williams, M., & Williams, J. H. (2009). A new tool for assessing human movement: the kinematic assessment tool. *Journal of neuroscience methods*, 184(1), 184-192.
- Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *American journal of occupational therapy*, 57(4), 459-462.
- Dankert, H. L., Davies, P. L., & Gavin, W. J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 542-549.
- De Goes, C., and Martlew, M. (1983). Young children's approach to literacy. In Martlew, M. (ed.), *The Psychology of Written Language*, John Wiley and Sons, England, pp. 217-236.
- De Goes, C., & Martlew, M. (1983). Beginning to read and write: An exploratory study of young children's understanding of metalinguistic terms and graphic conventions. *First Language*.
- Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 175-183.
- Dinehart, L., & Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education & Development*, 24(2), 138-161.

- Donoghue, M. R. (1975). *The child and the English language*. Arts (2<sup>nd</sup> ed). Dobuque, IAo William C Brown.
- Dyson, A. H. (1982). The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing. *Visible Language*, 16(4), 360.
- Edwards, S. J., Buckland, D. J., & McCoy-Powlen, J. (2002). *Developmental & functional hand grasps*. Thorofare: Slack.
- Erhardt, R. P. (1982). Developmental hand dysfunction: Theory. *Assessment, Treatment*.
- Erhardt, R. P. (1994). *Developmental Hand dysfunction, Theory, assessment, and treatment*. *Erhardt Developmental Prehension Assessment*. Laurel, MD: RAMSCO.
- Erhardt, R. P. (1994). *Developmental hand dysfunction: Theory, assessment, and treatment*. Communication Skill Builders.
- Exner, C. (1989). Development of hand functions. In P. N. Pratt & A. S. Allen (Eds.), *Occupational therapy for children* (pp. 235-259). St. Louis, MO: Mosby.
- Exner, C. E. (2001). Development of hand skills. *Occupational therapy for children*, 5, 304-355.
- Exner, C. E. (2005). School based occupational therapy. *Occupational therapy for children (5th edition, pp. 304–313)*. MO, USA: Elsevier Mosby.
- Feder, K. P., Majnemer, A., Bourbonnais, D., Platt, R., Blayney, M., & Synnes, A. (2005). Handwriting performance in preterm children compared with term peers at age 6 to 7 years. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(3), 163-170.
- Feder, K. P., Majnemer, A., Bourbonnais, D., Blayney, M., & Morin, I. (2007). Handwriting performance on the ETCH-M of students in a grade one regular education program. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 27(2), 43-62.
- Feder, K.P. and Majnemer. A. 2007. Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4): 312–317.
- Frostig, M., Lefever, W. D., & Whittlesey, J. R. (1966). *Developmental test of visual perception*. Consulting Psychologists Press.

- Gajra, I. (1982). Remediation of handwriting difficulties. *Special Education in Canada* 56, 16-18.
- Gardner, R. A., & Broman, M. (1979). The Purdue Pegboard: Normative data on 1334 school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(3), 156-162.
- Glenn, S. M., Bradsaw, K., & Sharp, M. (1995). Handedness and the development of direction and sequencing in children's drawings of people. *Educational Psychology*, 15(1), 11-21.
- Gombert, J. E., & Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning and instruction*, 2(1), 23-41.
- Goyen, T. A., & Duff, S. (2005). Discriminant validity of the Developmental Test of Visual-Motor Integration in relation to children with handwriting dysfunction. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(2), 109-115.
- Graham, S. (1992). Issues in handwriting instruction. *Focus on Exceptional Children*, 25(2), 1-13.
- Graham, S., & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice- a unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 13(2), 1-16.
- Graham, S., & Harris, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29(4), 187-192.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of educational psychology*, 89(1), 170.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 43-60.

- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. UNESCO. Chicago: Scott Foresman.
- Groen, M. A., Whitehouse, A. J., Badcock, N. A., & Bishop, D. V. (2013). Associations between handedness and cerebral lateralisation for language: a comparison of three measures in children. *PLoS One*, 8(5), e64876.
- Grouios, G., & Tsorbatzoudis, H. (1998). Manual asymmetry in weight discrimination: Sex and hand preference effects. *Journal of Human Movement Studies*, 34(6), 255-270.
- Hagedorn, R. (1997). *Foundations for practice in Occupational Therapy*. 2<sup>nd</sup> edit. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Great Ocean Publishers, Inc.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Harris, S. J., & Livesey, D. J. (1992). Improving handwriting through kinaesthetic sensitivity practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 39(1), 23-27.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jaffe, L. (1987). Influence of grip on legibility, speed, and fatigue in adult handwriting. Unpublished doctor dissertation, Boston University.
- Judd, J. (2000). The secret of school success lies partly in the pencil case. In *The Independent* 28.8.2000.
- Kao, H. S. R. (1976). An analysis of user preference toward handwriting instruments. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 522.
- Karapetsas, A., & Vlachos, F. (1992). Visuomotor organization in the left-handed child: a neuropsychological approach. *Perceptual and Motor Skills*, 75(3), 699-705.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 623-662.

- Kephart, N. C. (1960). *The slow learner in the classroom*. Columbus, OH, C.E. Merrill Books.
- Knecht, S., Drager, B., Deppe, M., Bobe, L., Lolmann, H., Floel, A., Ringelstein, E. B., & Henningsen, H. (2000a). Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans. *Brain*, *123*, 2512-2518.
- Knobloch, H., & Pasamanick, B. (1976). Assessing Development in 1st 3 Years. *American Family Physician*, *13*, 108-114.
- Koziatek, S. M. & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, *57*(3), 284-8.
- Krzesni, J. S. (1971). Effect of different writing tools and paper on performance of the third grader. *Elementary English*, *48*(7), 821-824.
- Kurtz, A. (2003). *How to Help a Clumsy Child: Strategies for young children with developmental motor concerns*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 451.
- Lamme, L. L. (1979). Handwriting: In an early childhood curriculum. *Young Children*, *35*(1), 20-27.
- Lamme, L. L., & Ayris, B. M. (1983). Is the Handwriting of Beginning Writers Influenced by Writing Tools? *Journal of research and development in education*, *17*(1), 32-38.
- Larsen, S. C. and Hammill, D. D. (1989). *TOLH, Test of Legible Handwriting. An Ecological Approach to Holistic Assessment*. Austin: Pro-Ed.
- Laszlo, J. I., & Bail-stow, P. J. (1984). Handwriting: Difficulties and possible solutions *School Psychology International*, *5*, 207-213.
- Laszlo, J. I., & Bairstow, P. J. (1983). Kinesthesia: Its measurement, training, and relationship to motor control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *35*, 411-421.
- Laszlo, J. I., & Bairstow, P. J. (1985b). *Perceptual-motor behaviour: Developmental assessment and therapy*. New York: Praeger.

- Laszlo, J. I., & Broderick, P. (1991). Drawing and handwriting difficulties: Reasons for and remediation of dysfunction. In J. Wann, A. M. Wing, & N. Sovik, (Eds.), *Development of graphic skills*. London: Academic Press, pp. 259-280.
- Lee, K., Junghans, B. M., Ryan, M., Khuu, S., & Suttle, C. M. (2014). Development of a novel approach to the assessment of eye–hand coordination. *Journal of neuroscience methods*, 228, 50-56.
- Lee, S. (2006). A frame of reference for reversal errors in handwriting (A historical review of visual-perceptual theory). *School System Special Interest Section Quarterly*, 13(1), 1-4.
- Levine, M. D. (1987). *Development, Variation and Learning Disorders*. Cambridge: Educators Publishing.
- Levine, M. D. (1994). *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school*. Educators Pub Svc Incorporated.
- Levy, J. (1969). Possible basis for the evolution of lateral specialization of the human brain. *Nature*, 224, 614-615.
- Loftus, A., Servos, P., Goodale, M. A., Mendarozqueta, N., & Mon-Williams, M. (2004). When two eyes are better than one in prehension: monocular viewing and end-point variance. *Experimental Brain Research*, 158(3), 317-327.
- Lotz, L., Loxton, H., & Naidoo, A. V. (2005). Visual-motor integration functioning in a South African middle childhood sample. *Journal of child and adolescent mental health*, 17(2), 63-67.
- Maeland, A. F. W. 1992. Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207–1217.
- Mäki, H. S., Voeten, M. J., Vauras, M. M., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7-8), 643-672.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 173–180.
- Marr, D., & Cermak, C. (2003). Consistency of handwriting in early elementary students. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(2), 161-167.



- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 550-557. *The American Journal of Psychiatry*, 159, 1044–1066.
- Martlew, M. (1983). *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1998). The Logic of Interdisciplinary Studies. *Report Series*, 2, 33.
- Mazyn, L. I., Lenoir, M., Montagne, G., & Savelsbergh, G. J. (2004). The contribution of stereo vision to one-handed catching. *Experimental Brain Research*, 157(3), 383-390.
- McClosky, D. I. (1978). *Kinesthetic sensibility*. *Physiological Review*, 58, 763–820.
- McHale, K., & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898–903.
- McManus, I. C. (1984). Genetics of handedness in relation to language disorder. *Advances in Neurology*, 42, 125–138.
- McManus, I. C., & Bryden, M. P. (1993). The neurobiology of handedness, language, and cerebral dominance: a model for the molecular genetics of behavior. In M. H. Johnson (Ed.), *Brain development and cognition: A reader*, 679-702.
- McManus, I. C., Sik, G., Cole, D. R., Mellon, A. F., Wong, J., & Kloss, J. (1988). The Development of Handedness in Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 257-273.
- Melmoth, D. R., & Grant, S. (2006). Advantages of binocular vision for the control of reaching and grasping. *Experimental Brain Research*, 171(3), 371-388.
- Melmoth, D. R., Finlay, A. L., Morgan, M. J., & Grant, S. (2009). Grasping deficits and adaptations in adults with stereo vision losses. *Investigative ophthalmology & visual science*, 50(8), 3711-3720.
- Mergl, R., Tigges, P., Schröter, A., Möller, H. J., & Hegerl, U. (1999). Digitized analysis of handwriting and drawing movements in healthy subjects: methods, results and perspectives. *Journal of neuroscience methods*, 90(2), 157-169.

- Meulenbroek, R. G., & Van Galen, G. P. (1986). Movement analysis of repetitive writing behaviour of first, second and third grade primary school children. *Advances in Psychology*, 37, 71-92.
- Meulenbroek, R., & van Galen, G. (1989) Variations in cursive handwriting performance as a function of handedness, hand posture and gender. *Journal of Human Movement Studies*, 16, 239-254.
- Mojet, I. W. (1991). Characteristics of the developing handwriting skill in elementary school. In I. Wann, A., Wing, & N. Sovik (Eds.), *Development of graphic skill*. (pp. 53-75). London: Academic.
- Moore, J. E. (1937). A test of eye-hand coordination. *Journal of Applied Psychology*, 21(6), 668.
- Murray, G. K., Veijola, J., Moilanen, K., Miettunen, J., Glahn, D. C., Cannon, T. D. (2006). Infant motor development is associated with adult cognitive categorisation in a longitudinal birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 25–29.
- Naider-Steinhart, S., & Katz-Leurer, M. (2007). Analysis of proximal and distal muscle activity during handwriting tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 392-398.
- Natsopoulos, D., Kioeeeoglou, G., Xeromeritou, A., & Alevriadou, A. (1998). Do the hands talk on mind's behalf? Differences in language ability between left- and right-handed children. *Brain and Language*, 64, 182-214.
- Natsopoulos, D., Koutselini, M., Kiosseoglou, G., & Koundouris, F. (2002). Differences in language performance in variations of lateralization. *Brain and Language*, 82, 223-240.
- Newton, M. J., & Thomson, M. E. (1982). *Aston Index: A Classroom Test for Screening and Diagnosis of Language Difficulties, Age from 5 to 14 years*. Learning Development Aids.
- O'Hare A. E., Brown J. K. (1989). Childhood dysgraphia: A study of hand function. *Care Health Development*. 15(3), 151-166
- O'Connor, A. R., Birch, E. E., Anderson, S., & Draper, H. (2010). The functional significance of stereopsis. *Investigative ophthalmology & visual science*, 51(4), 2019-2023.

- Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: the Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-114.
- Oliver, C. E. (1990). A sensorimotor program for improving writing readiness in elementary-age children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44, 111–116.
- Parush, S., & Markowitz, J. (1997). A comparison of two group settings for group treatment in promoting perceptual-motor function of learning disabled children. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 17, 47–57.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 22-33.
- Pehoski, C., Henderson, A., & Tickle-Degnen, L. (1997). In-hand manipulation in young children: Translation movements. *American Journal of Occupational Therapy*, 51, 719-728.
- Peper, C. E., & Carson, R. G. (1999). Bimanual coordination between isometric contractions and rhythmic movements: An asymmetric coupling. *Experimental Brain Research*, 129, 417–432.
- Piek, J. P. (2006). *Infant motor development*. Champaign: Human Kinetics.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human movement science*, 27(5), 668-681.
- Piek, J. P., Barrett, N. C., Smith, L. M., Rigoli, D., & Gasson, N. (2010). Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at school age? *Human Movement Science*, 29, 777–786.
- Piek, J. P., Hands, B., & Licari, M. K. (2012). Assessment of motor functioning in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 402-413.
- Rarick, G., & Harris, T (1963). Physiological and motor correlates of handwriting legibility, In V. E. Herrick (Ed.), *New horizons/or research in handwriting* (Pt. 1, 55-94). Madison:University of Wisconsin Press.
- Rosenbloom, L., & Horton, M. E. (1971). The maturation of fine prehension in young children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 13(1), 3–8.

- Roston, K., Hinojosa, J., & Kaplan, H. (2008). Using the Minnesota Handwriting Assessment and the handwriting checklist in screening first and second graders' handwriting legibility. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, 1*, 100-115.
- Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure to learn to write. *British Journal of Special Education, 9*(4), 17-24.
- Ruff, R. M., & Parker, S. B. (1993). Gender-and age-specific changes in motor speed and eye-hand coordination in adults: normative values for the Finger Tapping and Grooved Pegboard Tests. *Perceptual and motor skills, 76*, 1219-1230.
- Saida, Y. and Miyashita, M. (1979). Development of fine motor skill in children: Manipulation of a pencil in young children aged 2 to 6 years old. *Journal of Human Movement Studies, 5*, 104-113.
- Sanghavi, R., & Kelkar, R. (2005). Visual-motor integration and learning disabled children. *The indian journal of occupational therapy, 37*(2), 33-38.
- Satz, P., Orsini, D. L., Saslow, E., & Henry, R. (1985). The pathological left-handedness syndrome. *Brain and cognition, 4*(1), 27-46.
- Scheirs, J. (1990) Relationships between the direction of movements and handedness in children. *Neuropsychologia, 28*, 743 -748.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much More than the ABCs: The Early Stages of Reading and Writing*. NAEYC, 1509 16th Street, NW, Washington.
- Schneck, C. M. (1989). Developmental changes in the use of writing tools in normal 30 to 6.11 year old children and first grade children with handwriting problems. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Schneck, C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *American Journal of Occupational Therapy, 45*(8), 701-706.
- Schneck, C. M. & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy, 44*, 10, 893-900.

- Schoemaker, M. M., & Kalverboer, A. F. (1994). Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 140.
- Selin, A. S. (2003). *Pencil grip: a descriptive model and four empirical studies*. Åbo Akademi University Press.
- Shimoyama, I., Ninchoji, T., Uemura, K., Nishizawa, S., Yokoyama, T., & Ryu, H. (1990). Line-drawing test across ages. *Perceptual and motor skills*, 71(3), 955-959.
- Sigurdsson, E., van Os, J., & Fombonne, E. (2002). Are impaired childhood motor skills a risk factor for adolescent anxiety? Results from the 1958 U.K. birth cohort and the national child development study.
- Skinner, R. A., & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human movement science*, 20(1), 73-94.
- Smith, A. C., & Reed, G. F. (1959). An experimental investigation of the relative speeds of left and right-handed writers. *The Journal of Genetic Psychology*, 94(1), 67-76.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182.
- Smits-Engelsman, B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay?. *Journal of experimental child psychology*, 67(2), 164-184.
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*, 20(1), 161-182.
- Søvik, N. (1975). *Developmental Cybernetics of Handwriting and Graphic Behavior: An Experimental System Analysis of Writing Readiness and Instruction*. Universitetsforlaget.
- Spear, M. G. (1989). Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), 271-277.

- Stein, R. A. (1990). Teacher-Recommended Methods and Materials for Teaching Penmanship and Spelling to the Learning Disabled. ERIC Document Reproduction Service (ED 334 735) Michigan.
- Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A., & Tickle-Degnen, L. (2002). Testing the effect of kinesthetic training on handwriting performance in first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 26-33.
- Suen, C. Y. (1983). Handwriting generation, perception and recognition. *Acta Psychologica*, 54(1-3), 295-312.
- Suttle, C. M., Melmoth, D. R., Finlay, A. L., Sloper, J. J., & Grant, S. (2011). Eye-hand coordination skills in children with and without amblyopia. *Investigative ophthalmology & visual science*, 52(3), 1851-1864.
- Tarnopol, M., & Feldman, N. (1987). Handwriting and school achievement: A cross-cultural study. *Handwriting: Theory, Research, and Practice*, Croom Helm, London.
- Thomassen, A. J. W. M., & Teulings, J. L. H. M. (1982). *The development of handwriting*. Katholieke Universiteit.
- Taylor, I. (1985). The sequence ;lllU structure of handwriting competence: Where are the breakdown points in the mastery of handwriting. *British Journal of Occupational Therapy*, 48, 205-207.
- Thomassen, A. J., & Teulings, H. L. (1983). Constancy in stationary and progressive handwriting, *Acta Psychologica*, 54(1-3), 179-196.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6(3), 319-339.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(10), 919-926.
- Tseng, M. H., & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83-88.
- Tseng, M. H., & Murray, E. A. (1994). Differences in perceptual-motor measures in children with good and poor handwriting. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 14(1), 19-36.

- Vlachos, F., & Bonoti, F. (2004). Handedness and writing performance. *Perceptual and motor skills*, 98(3), 815-824.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451-460.
- Waber, D. P., & Bernstein, J. H. (1994). Repetitive graphomotor output in learning-disabled and nonlearning-disabled children: The repeated patterns test. *Developmental Neuropsychology*, 10(1), 51-65.
- Webber, A. L., Wood, J. M., Gole, G. A., & Brown, B. (2008). The effect of amblyopia on fine motor skills in children. *Investigative ophthalmology & visual science*, 49(2), 594-603.
- Weil, M. J., & Amundson, S. J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 982-988.
- Weintraub, N., & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Weintraub, N., & Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor processes to the prediction of handwriting status. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 20(2), 121-140.
- Werner, P. (1996). Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again. *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Willats J. (1985) Drawing systems revisited: the role of denotation systems in children's figure drawings. In: Freeman NH, Cox MV, editors. *Visual Order: The Nature and Development of Pictorial Representation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Williams, R. (1994). Κουλτούρα Και Ιστορία (εισαγωγή-μτφρ.Αποστολίδου, Β.). Αθήνα: Γνώση.
- Woodward, S., & Swinth, Y. (2002). Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 305-312.



- Yakimishyn, J. E., & Magill-Evans, J. (2002). Comparisons among tools, surface orientation, and pencil grasp for children 23 months of age. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(5), 564-572.
- Zaba, J. (1984). Visual- Perception ersus Visual Function -Reply. *Journal of Learning Disabilities*, 17(3), 184-184.
- Zaner-Bloser (1993).The Zaner-Bloser Handwriting Survey: Preliminary Tabulations, Zaner-Bloser, Columbus, OH.
- Ziviani, J. (1983). Qualitative changes in dynamic tripod grip between seven and 14 years of age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 25(6), 778-782.
- Ziviani, J. (1984). Some elaborations on handwriting speed in 7-to 14-year-olds. *Perceptual and Motor Skills*.
- Ziviani, J. (1996). Use of modern cursive handwriting and handwriting speed for children ages 7 to 14 years. *Perceptual and motor skills*, 82(1), 282-282.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review*, 38(3), 247-257.
- Ziviani J., Watson-Will A. (1998) Writing speed and legibility of 7–14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 59–64.
- Ziviani, J., & Wallen, M. (2006). The development of graphomotor skills. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 217-236). St. Louis, MO: Mosby.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια Φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχος, Φ. (1998). *Αριστεροχειρία: Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρούϊος, Γ. (1995). *Κινητική Συμπεριφορά. Σημειώσεις μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), (2001). Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοφιλίδη Χ. (1987), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καραπέτσας, Α. Β. (1993). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκοτας, Π. (1999). «Πρόλογος» στο Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V. (1999): *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών- Μια Παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών* (επιμέλεια Π. Κόκκοτας, μετάφραση Μ. Χατζή). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κόκκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1997). *Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας*, 4<sup>η</sup> έκδ., *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, Αθήνα.

Μαρκαντωνάτου, Α. & Σαμπάνη, Σ. (2006), *Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών*, *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*, Βόλος, 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006.

Μαρκαντώνης, Ι. (1990). *Λαογραφία παιδαγωγική*, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. 5<sup>ος</sup>, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Μέγας, Γ. Α. (1967). *Η Λαογραφία και η συμβολή των δασκάλων εις το έργο αυτής*, *Λαογραφία*, 25, 43-56.

Μερακλής, Μ. Γ. (1992). *Λαϊκή τέχνη. Ελληνική λαογραφία*. Γ' τόμος.. Αθήνα: Οδυσσέας

Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*, Αθήνα : Ιωλκός

- Μερακλής, Μ. Γ. (2004). *Ελληνική λαογραφία*, Κοινωνική συγκρότηση: Ήθη και έθιμα: Λαϊκή τέχνη. Αθήνα Οδυσσεάς
- Μερακλής, Μ. Γ. και Κακάμπουρα – Τίλη, Ρ. (2001) *Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού* Αθήνα :Π.Ι.
- Μωραΐτη, Τ. (1997). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Ι. (2001). Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, Α΄ Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Αισθητική Αγωγή Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας Ενδυμασία – Λαϊκός Πολιτισμός, Αθήνα
- Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Τόμος Α και Β.
- Παναγάκος, Ι. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα. σ.σ. 80-90
- Παπαγεωργίου. Ε. (1991). *Νευρολογία*. Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδη, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία: Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα, 11-67.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή- Αζίτζι, Α, & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης, Δυσκολιών Μάθησης : Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σέμογλου, Κλ. (2002). Εξελικτικές επιδράσεις στον κινητικό έλεγχο λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων που εκτελούνται με τα άνω άκρα από παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.*
- Σταθοπούλου, Δ., Κονδύλη, Δ., & Παπαδάτου-Παστού, Μ. (2016). Εγκεφαλική πλευρίωση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1354-1364.
- Σταύρου, Π., (2013). *Διαταραχές του σωματικού σχήματος*. Σημειώσεις ΕΠΕΑΕΚ 2.
- Τσάφος Β., (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Η διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: Οριοθέτηση, συσχετίσεις, δυνατότητα εφαρμογής. *Τα Εκπαιδευτικά, 75-76*, 21-34.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστιάς, Ι. (1998). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσάφιδης, Κ. (2003). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 4054). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

## Παράρτημα

### Περιγραφή της παρέμβασης

#### 1<sup>η</sup> εβδομάδα

Γνωριμία και αξιοποίηση του περιεχόμενου της μουσειοβαλίτσας του Μουσείου Μπενάκη

#### Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές - Διαθεματικότητα

- Μελέτη Περιβάλλοντος
- Γλώσσα
- Μουσειακή Αγωγή
- Εικαστικά
- Θεατρική Αγωγή

**Γνωστικά προαπαιτούμενα:** Τα παιδιά είχαν έρθει την προηγούμενη χρονιά σε μια πρώτη επαφή με τις παραδοσιακές φορεσιές και την εποχή τους μια και στο νηπιαγωγείο είχαν παρουσιάσει ένα θεατρικό έργο για την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου.

Ήξεραν να διαβάζουν και να γράφουν

Μπορούσαν να εντοπίσουν με ευκολία στο πολιτικό χάρτη της Ελλάδας, που υπήρχε στην τάξη από την αρχή της χρονιάς, περιοχές μια και όταν διδάσκονταν τα γράμματα πάντα έβρισκαν και μία πόλη ή νησί με το ανάλογο αρχικό γράμμα στο χάρτη.

**Υλικά:** Υλικό μουσειοβαλίτσας: Αντρικοί και γυναικείοι κεφαλόδεσμοι από διάφορα μέρη της Ελλάδας, παζλ (βρες το άλλο μισό της φορεσιάς), πληροφοριακό υλικό, power point με φορεσιές και κεφαλόδεσμους από όλα τα μέρη της Ελλάδας, μικρές εικόνες – φωτογραφίες από σκληρό χαρτόνι – με φορεσιές και στο πίσω μέρος γραμμένη η περιοχή που προέρχονταν, μάσκες χάρτινες για αξιοποίηση στη θεατρική αγωγή. Πολιτικός χάρτης της Ελλάδας . Μπλοκ ζωγραφικής .

**Στόχοι :** Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να έρθουν σε άμεση επαφή με ελληνικούς παραδοσιακούς κεφαλόδεσμους
- Να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα για την παραδοσιακή φορεσιά και τα μέρη που την αποτελούν
- Να βρουν στο χάρτη τις περιοχές και τα γεωγραφικά διαμερίσματα που φοριόταν
- Να πληροφορηθούν, να διερευνήσουν και συζητώντας να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με τα υλικά κατασκευής, την ποιότητα, το κλίμα της περιοχής, αλλά και τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τις παραδοσιακές φορεσιές
- Να εξασκηθούν στην αντιγραφή από τον πίνακα

#### Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας
- Να ανακαλύψουν τη γνώση βιωματικά και ενεργητικά μέσα από την παρατήρηση, την ανακάλυψη και την εξερεύνηση
- Να καλλιεργήσουν την δημιουργική και κριτική σκέψη

**Χρονική Διάρκεια :** 5 διδακτικές ώρες

#### **Περιγραφή της δραστηριότητας**

Τα παιδιά είχαν ενημερωθεί ότι θα ερχόταν στο σχολείο μία βαλίτσα από ένα μουσείο της Αθήνας και που θα τους επέτρεπε χωρίς να το επισκεφθούν να δουν ένα μικρό κομμάτι του. Ειπώθηκε δηλαδή ότι το μουσείο θα συναντούσε τα παιδιά. Έτσι όταν ήρθε η βαλίτσα στο σχολείο τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.

#### **1<sup>η</sup> Ημέρα**

Ανοίγοντας την μουσειοβαλίτσα, τα παιδιά ανακάλυψαν γυναικίους και αντρικούς κεφαλόδεσμους που φοριόταν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και συνόδευαν απαραίτητα τις ελληνικές παραδοσιακές φορεσιές. Έμαθαν να τους ονομάζουν, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους με λέξεις όπως «φέσι», «σαρίκι», «μπόλια», «κεφαλομάντηλο», «νυφικός κεφαλόδεσμος».

Ακολούθησε συζήτηση με την δασκάλα για τα υλικά κατασκευής και την προέλευσή τους, για τους λόγους που επέβαλλαν την ύπαρξή τους και έκαναν

εικασίες για την κοινωνική και οικονομική θέση του κατόχου τους . Στη συνέχεια είδαν το power point που περιείχε η βαλίτσα και είχε σαν θέμα τους κεφαλόδεσμους αλλά που περιείχε και πολλές διαφάνειες με παραδοσιακές φορεσιές και αξεσουάρ από όλη την Ελλάδα.

Άρχισαν να αποκτούν ενδιαφέρον και να θέλουν να έχουν πιο ολοκληρωμένη άποψη για όλα τα μέρη της φορεσιάς.



Ελληνικοί παραδοσιακοί κεφαλόδεσμοι



## 2<sup>η</sup> Ημέρα

Ασχολήθηκαν με ένα παζλ που βρήκαν στη βαλίτσα και που απαιτούσε να βρουν και να ενώσουν τα δύο κομμάτια κάθε φορεσιάς προκειμένου να τη δουν ολοκληρωμένη και να μάθουν σε ποιο μέρος φοριόταν.

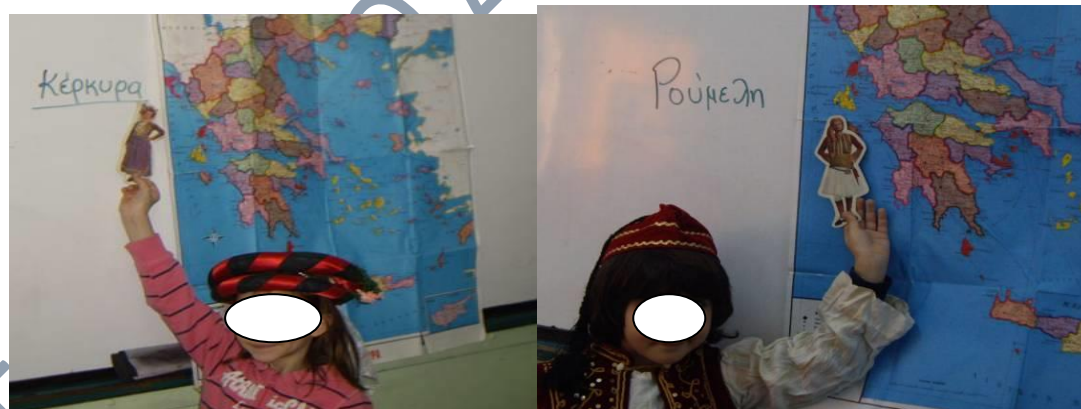
Έγιναν μία ομάδα, κάθισαν γύρω γύρω στη μοκέτα και έριξαν στη μέση τα κομμάτια από τις πλαστικοποιημένες εικόνες που έπρεπε να ενωθούν ανά δύο για να εμφανιστεί η φορεσιά, στο πίσω μέρος έγραφε και την περιοχή που φοριόταν. Έτσι κάθε παιδί διάλεγε το μισό κομμάτι μιας εικόνας και διάλεγε μετά από το σωρό το άλλο μισό προκειμένου να ολοκληρώσει τη φορεσιά . Στο τέλος κάθε παιδί παρουσίασε την εικόνα της δικής του φορεσιάς και είπε και σε ποιο μέρος φοριόταν.





### 3<sup>η</sup> Ημέρα

Τα παιδιά φορώντας τους κεφαλόδεσμούς και κρατώντας ανάλογη εικόνα με όλη την φορεσιά που συνόδευε τον συγκεκριμένο κεφαλόδεσμο έβρισκαν στο χάρτη την περιοχή και το γεωγραφικό διαμέρισμα που ανήκε. Στη συνέχεια γινόταν συζήτηση για τις καιρικές συνθήκες που επέβαλλαν τα ρούχα να είναι χοντρά και σκουρόχρωμα στις ηπειρωτικές περιοχές ή λεπτά βαμβακερά και μεταξωτά στις νότιες περιοχές και στα νησιά. Επίσης η συζήτηση αφορούσε και μια γενική και πολύ απλοϊκή προσέγγιση σχετικά με τα υλικά κατασκευής και τις ασχολίες των κατοίκων ανάλογα με την γεωγραφική θέση των περιοχών (κτηνοτρόφοι - μαλλί, γεωργοί –βαμβάκι, ναυτικοί – εισαγόμενα υλικά).



### 4<sup>η</sup> Ημέρα

Την επόμενη ημέρα τα παιδιά ετοίμασαν ένα εξώφυλλο για το μπλοκ που θα διατηρούσαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και που μέσα θα έγραφαν για διάφορα θέματα που θα αφορούσαν την ελληνική παράδοση. Τους δόθηκε προκειμένου να χρωματίσουν μισή σελίδα A4 ζωγραφισμένη με τίτλο τα παλιά χρόνια, η οποία κολλήθηκε οριζόντια πάνω σε ένα μικρό μπλοκ ζωγραφικής

μεγέθους τετραδίου.



Στη συνέχεια αξιοποιώντας τις εικόνες – φωτογραφίες της βαλίτσας από σκληρό χαρτί και παρατηρώντας τις ζωγράρισαν, στην αριστερή σελίδα φορεσιές και έγραψαν στη διπλανή σελίδα μία παράγραφο δύο προτάσεων, αντιγράφοντας από τον πίνακα για τα βασικά μέρη της γυναικείας φορεσιάς τα κορίτσια και της αντρικής τα αγόρια. Τέλος πήγαν στην τελευταία σελίδα έγραψαν επάνω γλωσσάρι και από κάτω 5 βασικές λέξεις (βράκα, σιγκούνι, αντερί, φέσι, ζιπούνι) που είχαν μάθει σχετικά με τις φορεσιές και πολύ επιγραμματικά τη σημασία τους αντιγράφοντας και πάλι από τον πίνακα.



### 5<sup>η</sup> Ημέρα

Την Πέμπτη μέρα φορώντας τις μάσκες που βρήκαν στη βαλίτσα υποδύθηκαν ρόλους και ανέπτυξαν ελεύθερα διαλόγους που θα έκαναν αν ζούσαν εκείνη την εποχή. Τέλος συζητώντας για τους νυφικούς κεφαλόδεσμους συμφώνησαν να παρουσιάσουν στο τέλος της χρονιάς ένα θεατρικό που θα είχε

Θέμα του τον παραδοσιακό γάμο.



#### **Αξιολόγηση της δραστηριότητας:**

Η επιλογή της μουσειοβαλίτσας ως αφορμή για να ξεκινήσει η παρέμβαση αποδείχτηκε πολύ εύστοχη μια και τα παιδιά απέκτησαν κίνητρο και ενδιαφέρον για να ασχοληθούν με ένα θέμα που δεν είναι μέσα σ' αυτά που είχαν συνηθίσει να καταπιάνονται. Η περιέργεια, η διάθεση για εξερεύνηση και ανακάλυψη έκαναν την όλη διαδικασία όχι μόνο ενδιαφέρουσα αλλά και διασκεδαστική. Συνεργάστηκαν άψογα όταν χρειάστηκε να ενώσουν το παζλ και όταν έπρεπε να βρουν στο χάρτη περιοχές και κάποιος δυσκολευόταν. Επίσης οι μάσκες έγιναν αιτία να απελευθερωθούν, να χαλαρώσουν και να επιδείξουν τις υποκριτικές τους ικανότητες. Η μόνη στιγμή που δυσανασχέτησαν ήταν όταν έπρεπε να αντιγράψουν από τον πίνακα τις προτάσεις σχετικά με τα μέρη της φορεσιάς και τις λέξεις για το γλωσσάρι κι αυτό γιατί επρόκειτο για μια δραστηριότητα πρακτικού τύπου που απαιτούσε αρκετή συγκέντρωση και προσοχή.

## 2<sup>η</sup> Εβδομάδα παρέμβασης

<b>Χρήση ψαλιδιού , δραστηριότητα με λαστιχάκια, επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο, κατασκευή ποδιάς</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μαθηματικά Γλώσσα Μελέτη Λαογραφία Εικαστικά Πληροφορική
<b>Γνωστικά προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά χρησιμοποιούν το ψαλίδι από το νηπιαγωγείο όχι όμως με ιδιαίτερη επιδεξιότητα. Έχουν δουλέψει με χαρτιά κανσόν , γκοφρέ βελουτέ , σκληρό χαρτόνι. Έχουν ασχοληθεί στο μάθημα των μαθηματικών με τα μοτίβα. Έχουν συνηθίσει να γράφουν στο μπλοκ-τα παλιά χρόνια- ακολουθώντας την λογική , δεξιά σελίδα κείμενο αντιγραμμένο από τον πίνακα και αριστερή σελίδα ζωγραφιά.
<b>Υλικά</b> Ψαλίδι , χαρτιά κανσόν , γκοφρέ , βελουτέ, σκληρό χαρτόνι , κόλλα στικ, λαστιχάκια, ξυλάκια αριθμητικής .Σελίδες Α4 με γραμμές από την ιστοσελίδα « Μαθαίνω να χρησιμοποιώ το ψαλίδι <a href="http://www.eidikospaidagogos.gr">http://www.eidikospaidagogos.gr</a>
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ο αμφίπλευρος κινητικός συντονισμός</li><li>• Η προσαρμογή της κίνησης και η εξάσκηση στο κόψιμο που απαιτεί αλληλουχία κίνησης, διαδοχή και ρυθμό</li><li>• Η εξάσκηση στην ακολουθία και την εκτέλεση βήμα βήμα οδηγιών με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου</li><li>• Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας και της καμάρας παλάμης χεριού</li><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων</li><li>• Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφοκινητικού συντονισμού</li><li>• Ενίσχυση της διποδικής και τριποδικής σύλληψης</li></ul>

- Η ενίσχυση του κυρίαρχου χεριού
- Η γνωριμία των παιδιών με την παραδοσιακή ποδιά ως μέρους της γυναικείας παραδοσιακής ελληνικής φορεσιάς και η πληροφόρησή τους σχετικά με την χρησιμότητα και τον τρόπο κατασκευής της

**Χρονική Διάρκεια :** 7 διδακτικές ώρες στο σχολείο και 2 ώρες που διήρκησε το πρόγραμμα στο λαογραφικό μουσείο.

### Περιγραφή της παρέμβασης

#### 1<sup>η</sup> Ημέρα

#### Δραστηριότητα με λαστιχάκια

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες των μαθηματικών και της μελέτης (σύνολο 2 διδακτικές ώρες).

Η δραστηριότητα αυτή έγινε την ώρα των μαθηματικών και πέρα από τους μαθησιακούς στόχους ακαδημαϊκού τύπου ενίσχυσε και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.

Η δραστηριότητα απαιτούσε να βάλουν τα πέντε δάχτυλα του κυρίαρχου χεριού μέσα σε λαστιχάκι και να τα ανοίξουν τόσο όσο να μην πέφτει το λαστιχάκι στη συνέχεια να προσπαθούν να πιάνουν ένα ένα ξυλάκι και να το μεταφέρουν στο άλλο χέρι. Όταν συμπληρωνόταν δέκα ξυλάκια έπρεπε να τυλίξουν περνώντας δύο φορές το λαστιχάκι γύρω από τα ξυλάκια έτσι ώστε αυτά να γίνουν δεματάκια. Κρατώντας σταθερά με το μη κυρίαρχο χέρι τα δέκα ξυλάκια με το κυρίαρχο χέρι περνούσαν και ξαναπερνούσαν το λαστιχάκι γύρω από τα ξυλάκια σαν να έκαναν κύκλους. Αν το λαστιχάκι ήταν μεγάλο και δεν έμεναν δεμένα σταθερά τα δέκα ξυλάκια έπρεπε να κάνουν κι άλλους κύκλους μέχρι να σταθεροποιηθούν. Κάθε παιδί έπρεπε με αυτόν τον τρόπο να φτιάξει τουλάχιστον 5 δεκάδες. Στη συνέχεια τα παιδιά έδειχναν διάφορους αριθμούς που τους ζητούνταν σηκώνοντας από το ένα χέρι τις δεκάδες – τα δεματάκια- και από το άλλο χέρι τις μονάδες – ξυλάκια. Όσα παιδιά δεν είχαν ξυλάκια χρησιμοποίησαν τις ξυλομπογιές τους για να φτιάξουν τα δεματάκια.



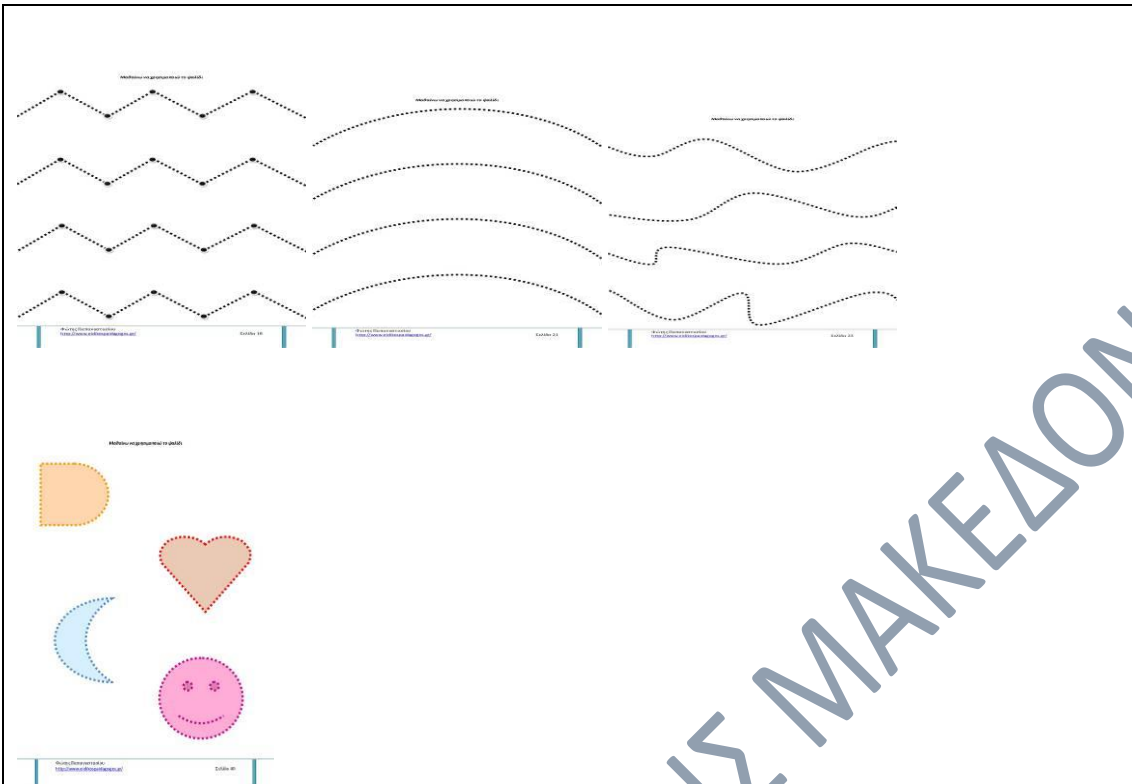


### **Δραστηριότητες με ψαλίδι**

Τα παιδιά προκειμένου να εξασκηθούν στη χρήση ψαλιδιού ασχολήθηκαν με το κόψιμο χαρτιών. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής ήταν να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν συντονισμένα και τα δύο χέρια για να κόψουν με ψαλίδι. Να κρατούν δηλαδή και να περιστρέφουν με το μη κυρίαρχο χέρι το χαρτί και να κόβουν με το κυρίαρχο χέρι.

Δόθηκαν συνολικά τέσσερα φύλλα εργασίας κλιμακούμενης δυσκολίας, όλα σε χαρτί φωτοτυπικού μεγέθους A4, συγκεκριμένα τους δόθηκαν τρεις κόλλες μεγέθους A4 με ίσιες, καμπύλες και τεθλασμένες γραμμές και μία σελίδα με τυπωμένα σχήματα. Οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν πρώτα να πατήσουν με το μολύβι πάνω στις διακεκομμένες γραμμές και να τις ξανασχεδιάσουν με προσοχή χωρίς να βγαίνουν έξω από την καθορισμένη πορεία και στη συνέχεια να κόψουν ακολουθώντας τις γραμμές όσο πιο σωστά μπορούν.

Το ίδιο θα έκαναν και με τα σχήματα μόνο που θα μπορούσαν να τα πατήσουν με λεπτούς μαρκαδόρους αντί για μολύβι και αφού τα κόψουν θα μπορούσαν να τα κολλήσουν στο μπλοκ ζωγραφικής τους. Τα παιδιά ήδη από το νηπιαγωγείο είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση του ψαλιδιού. Έτσι απλά έγινε μια επίδειξη- επανάληψη βήμα βήμα πώς να βάζουν τα δάχτυλά τους σωστά :Τον αντίχειρα μέσα στην τρύπα, το μεσαίο δάχτυλο μέσα στην άλλη τρύπα και τον δείκτη να στηρίζει πάνω στο εξωτερικό μέρος του ψαλιδιού.



## 2<sup>η</sup> Ημέρα

Αξιοποιήθηκε η ώρα της μελέτης, 1 διδακτική ώρα

Με αφορμή συζήτηση που έγινε στο μάθημα της μελέτης για την εποχή της Άνοιξης και τον ερχομό των χελιδονιών τα παιδιά πληροφορήθηκαν από τη δασκάλα ότι τα πολύ παλιά χρόνια ο Μάρτης ήταν ο πρώτος μήνας του χρόνου και για αυτό έλεγαν οι άνθρωποι κάλαντα για να τον προϋπαντήσουν. Τα κάλαντα αυτά ήταν τα χελιδονίσματα. Αποφασίστηκε λοιπόν να φτιάξουν τα παιδιά χελιδόνια με χαρτί κάνσον να το κολλήσουν στο μπλοκ τους που διατηρούν για το θέμα της ελληνικής παράδοσης και να γράψουν τους πρώτους στίχους από το τραγούδι «χελιδόνα έρχεται», ένα τραγούδι από τη Μακεδονία που μιλά για τον ερχομό των χελιδονιών.

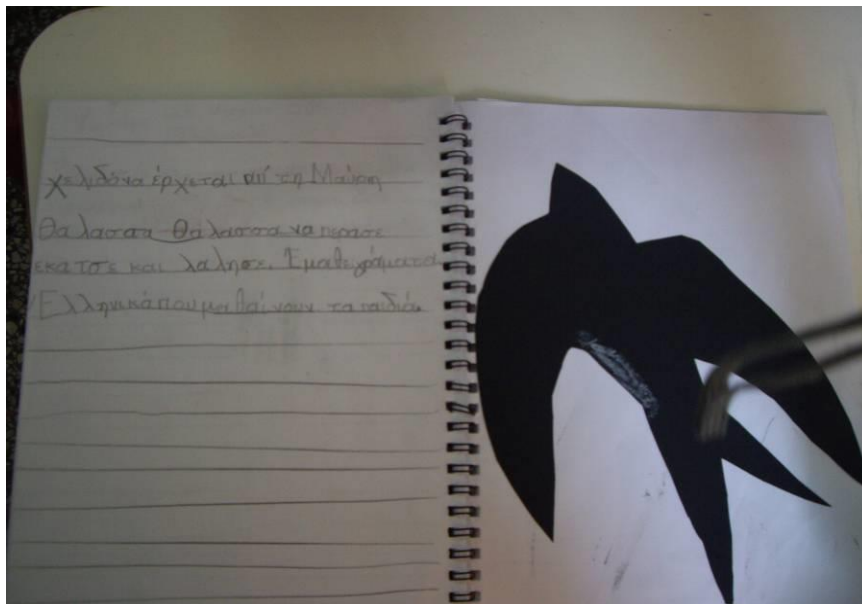
Τους δόθηκε ένα φύλλο A4 που πάνω είχε το περίγραμμα του χελιδονιού και ένα χαρτί κάνσον μαύρο μέγεθος A4. Τα παιδιά κόλλησαν το λευκό χαρτί με το περίγραμμα πάνω στο μαύρο κάνσον και στη συνέχεια έκοψαν ταυτόχρονα και τα δύο χαρτιά γύρω γύρω ακολουθώντας το περίγραμμα.

Στη συνέχεια άκουσαν ολόκληρο το τραγούδι από την ιστοσελίδα



<https://www.youtube.com/watch?v=gEKvMRBiAfE>

αντέγραψαν στην αριστερή σελίδα του μπλοκ τους από τον πίνακα μόνο τους πρώτους στίχους « χελιδόνα έρχεται απ'τη μαύρη θάλασσα, θάλασσαν απέρασε έκατσε και λάλησε .....Έμαθε γράμματα ελληνικά που μαθαίνουν τα παιδιά» και στη δεξιά σελίδα έβαλαν το χελιδόνι που είχαν κόψει.



### 3<sup>η</sup> Ημέρα

Την ημέρα αυτή τα παιδιά επισκέφτηκαν το λαογραφικό μουσείο και παρακολούθησαν το πρόγραμμα «με φεγγάρια ανθούς πουλιά θα στολίσω την ποδιά».

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ξεναγηθούν στους χώρους του μουσείου να δουν από κοντά αυθεντικές παραδοσιακές φορεσιές και να πληροφορηθούν όλη την πορεία από το μαλλί που έπαιρναν οι άνθρωποι από τα ζώα τους μέχρι το νήμα με το οποίο οι υφάντρες έφτιαχναν φλοκάτες κουβέρτες , φορέματα κάπες και ποδιές. Στη συνέχεια μία μαθήτρια φόρεσε τα βασικά μέρη μιας παραδοσιακής φορεσιάς καθώς ο μουσειοπαιδαγωγός εξηγούσε τη χρήση και τη χρησιμότητά τους και στο τέλος παρουσιάστηκε το τελευταίο μέρος που ήταν η ποδιά στην οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση .

Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με αυθεντικές παραδοσιακές ποδιές, τις είδαν από κοντά τις παρατήρησαν και πήραν πολλές πληροφορίες από τον μουσειοπαιδαγωγό που εξήγησε στα παιδιά όλες τις πτυχές του θέματος. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στα υλικά , στον τρόπο κατασκευής και διακόσμησης τους. Επίσης με ερωτήσεις και

παρατηρήσεις που έκανε οδήγησε τα παιδιά σε συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση και τη χρησιμότητά της . Στο τέλος του προγράμματος τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν από κοντά ένα αυθεντικό αργαλειό και να μάθουν μερικά βασικά πράγματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του. Επίσης είδαν από κοντά και ενημερώθηκαν για όλα τα εργαλεία παραδοσιακής παραγωγής νημάτων. Μετά από αυτά οι υπεύθυνοι του μουσείου οδήγησαν τα παιδιά σε ένα χώρο με τραπέζια και καρέκλες και τους έδωσαν χαρτιά A4 και μαρκαδόρους προκειμένου να φτιάξουν τις δικές τους ποδιές. Επίσης προκειμένου να εμπνευστούν τους μοίρασαν και πλαστικοποιημένα φύλλα A4 με φωτογραφίες από παραδοσιακές ποδιές.



#### 4<sup>η</sup> Ημέρα

##### Κατασκευή ποδιάς

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες της μελέτης και της ευέλικτης ζώνης (σύνολο 2 διδακτικές ώρες).

Τα παιδιά διακόσμησαν παραδοσιακές ποδιές χρησιμοποιώντας χαρτόνι σκληρό, χαρτί βελουτέ, γκοφρέ και χαρτί φωτοτυπικού. Επίσης χρησιμοποίησαν τα ψαλίδια

κόλλα στικ και ρευστή και τις ξυλομπογιές τους.

Επιμέρους στόχοι σε αυτήν την δραστηριότητα ήταν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν κατά ομάδες το δικό τους έργο που θα απαιτούσε αισθητικό κριτήριο.

Πριν ξεκινήσουν να δουλεύουν τα παιδιά άκουσαν το τραγούδι «στην κεντημένη σου ποδιά» και είδαν το αντίστοιχο βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται πολλές φωτογραφίες από γυναίκες με παραδοσιακές φορεσιές από όλη την Ελλάδα <https://www.youtube.com/watch?v=4wlbB-5aLL8>

Εργάστηκαν σε ομάδες (2 ομάδες από 5 παιδιά και 2 ομάδες από 4), στο χώρο που χρησιμοποιείται για το μάθημα των εικαστικών.

Δόθηκε σε κάθε ομάδα παιδιών από μία «ποδιά» , έτοιμη κομμένη σε φυσικό μέγεθος.

Η πρώτη ομάδα πήρε ποδιά από σκληρό χαρτόνι σε χρώμα χρυσό, η δεύτερη ομάδα πήρε ποδιά από χαρτί γκοφρέ χρώματος σκούρο κόκκινο , η Τρίτη και τέταρτη ομάδα πήραν ποδιές από χαρτί βελουτέ κίτρινο.

Συμφωνήθηκε ότι όλες οι ποδιές θα διακοσμούσαν με μικρά χάρτινα λουλουδάκια , φεγγαράκια, πουλάκια που θα ζωγράφιζαν ελεύθερα τα παιδιά στο μπλοκ ζωγραφικής τους και μετά θα τα έκοβαν και θα τα κολλούσαν στην ποδιά της ομάδας τους. Επίσης θα έκαναν και μοτίβα με τη μέθοδο της χαρτοκοπτικής: δίπλωσαν το χαρτί τριγωνικά, έκαναν κοψίματα στις άκρες χρησιμοποιώντας χαρτί γκοφρέ, βελουτέ και χαρτί φωτοτυπικού έφτιαξαν μοτίβα και τα κόλλησαν πάνω στις 4 ποδιές.





### **5η Ημέρα**

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες των μαθηματικών και της ευέλικτης ζώνης (σύνολο 2 διδακτικές ώρες). Επίσης τα παιδιά ασχολήθηκαν με τον άξονα συμμετρίας και την ώρα της πληροφορικής.

#### **Κατασκευή πεταλούδας ως προς άξονα συμμετρίας**

Τα παιδιά κατασκεύασαν πεταλούδες ως προς άξονα συμμετρίας για να διακοσμήσουν τις ποδιές που ήδη τελείωσαν την προηγούμενη ημέρα.

Προκειμένου να προετοιμαστούν τα παιδιά την ώρα των μαθηματικών ασχολήθηκαν με το μάθημα 56 Εισαγωγή στη συμμετρία . Πήραν μια πρώτη ιδέα και τους δόθηκε η διευκρίνιση ότι αν και δεν ήταν η σειρά αυτού του μαθήματος να γίνει το κάναμε γιατί θα μας βοηθούσε στην κατασκευή της πεταλούδας που θέλανε να κάνουμε προκειμένου να διακοσμήσουν τις ποδιές. Επίσης σε συνεννόηση με τον καθηγητή πληροφορικής τα παιδιά είχαν ήδη ασχοληθεί με το ίδιο θέμα στο πρόγραμμα Natural revelation art δηλαδή κατασκεύασαν την ώρα της πληροφορικής πεταλούδες ως προς άξονα συμμετρίας ηλεκτρονικά και στη συνέχεια τις τύπωσαν.

Δόθηκε λοιπόν στα παιδιά από ένα χαρτί διαστάσεων περίπου 15 X 15 εκ. χρωματιστό, φωτοτυπικού και τους ζητήθηκε να ακολουθούν τις οδηγίες της δασκάλας βήμα βήμα χωρίς να προτρέχουν και χωρίς να καθυστερούν. Η δασκάλα κρατώντας και αυτή ένα ίδιο χαρτί το δίπλωσε ακριβώς στη μέση και ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Στη συνέχεια αφού βεβαιώθηκε ότι όλοι το είχαν διπλώσει σωστά έδειξε πως να ζωγραφίσουν – κάνουν το περίγραμμα- τη μισή πεταλούδα κάνοντας δύο περίπου ημικύκλια ένα μικρό πάνω και ένα πιο μεγάλο



από κάτω ξεκινώντας από την πλευρά που ήταν διπλωμένο το χαρτί. Μετά κρατώντας πάντα το χαρτί διπλωμένο έκοψε σιγά σιγά την πεταλούδα προτρέποντας τα παιδιά να πάρουν το ψαλίδι τους και να κόψουν με τον ίδιο τρόπο τη δική τους πεταλούδα πατώντας πάνω στο περίγραμμα . Όταν τελείωσαν με το κόψιμο άνοιξαν το διπλωμένο χαρτί και διαπίστωσαν ότι και οι δυο πλευρές ήταν συμμετρικές. Στη συνέχεια έβαψαν ο καθένας την πεταλούδα του όπως ήθελε και μετά τις κόλλησαν στις ποδιές προκειμένου να τις εμπλουτίσουν κι άλλο.



### Αξιολόγηση

Την εβδομάδα αυτή τα παιδιά δούλεψαν περισσότερες ώρες για το πρόγραμμα μια και εκτός από τη μία διδακτική ώρα της μελέτης καθημερινά διατέθηκαν άλλες δύο ώρες μία από τα μαθηματικά και μία από την πληροφορική. Τους άρεσε πολύ που προσέγγισαν το θέμα της συμμετρίας μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Δεν κουράστηκαν και δεν διαμαρτυρήθηκαν μια και όλες οι δραστηριότητες τους φάνηκαν σαν παιχνίδι. Επίσης συνεργάστηκαν άψογα στις δραστηριότητες που απαιτούσαν ομαδικότητα όπως αυτή της ποδιάς.

### 3<sup>η</sup> Εβδομάδα παρέμβασης

<b>Δραστηριότητες σχετικές με την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και μοτίβα κεντήματος σε χαρτί</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Γλώσσα Μελέτη Ιστορία Λαογραφία Εικαστικά Πληροφορική Θεατρική Αγωγή
<b>Γνωστικά προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά γνωρίζουν από το νηπιαγωγείο να αναδιηγούνται ιστορίες που έχουν ακούσει . Επίσης είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν αποσπασματικά με το παραμύθι «τα ελληνάκια», Τέλος ξέρουν να χρησιμοποιούν λεπτό μαρκαδοράκι και να κόβουν με το ψαλίδι. Έχουν συνηθίσει να γράφουν στο μπλοκ «τα παλιά χρόνια» ακολουθώντας την λογική , δεξιά σελίδα κείμενο αντιγραμμένο από τον πίνακα και αριστερή σελίδα ζωγραφιά.
<b>Υλικά</b> Λεπτά μαρκαδοράκια , μολύβι, ξυλομπογιές , χαρτί φωτοτυπικού και κάνσον, κόλλα, διακορευτής μαλλί πλεξίματος.
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η αναδιήγηση παραμυθιού και η γνωριμία μέσω αυτού με το ιστορικό γεγονός της ελληνικής επανάστασης, την εποχή της και με τα μοτίβα κεντημάτων.</li><li>• Η γνωριμία με το έθιμο της κυράς Σαρακοστής</li><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών, η προσαρμογή και η αλληλουχία κίνησης</li><li>• Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας</li><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων</li><li>• Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφοκινητικού συντονισμού</li></ul>

- Ενίσχυση της τριποδικής σύλληψης
- Η ενίσχυση του κυρίαρχου χεριού

**Χρονική Διάρκεια :** 8 διδακτικές ώρες

### Περιγραφή της Παρέμβασης

#### 1<sup>η</sup> Ημέρα

Την ημέρα αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ώρες της γλώσσας και της μελέτης (σύνολο 3 διδακτικές ώρες).

Με αφορμή την επερχόμενη επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου τα παιδιά ασχολήθηκαν με το θέμα της επανάστασης του 1821 όπως αυτό παρουσιάζεται μέσα από το βιβλίο της Ευγενίας Φακίνου : «Τα Ελληνάκια». Είναι ένα παραμύθι εμπνευσμένο από τα κεντήματα, τα λιθόγλυπτα και τα υφαντά της ελληνικής λαϊκής τέχνης.

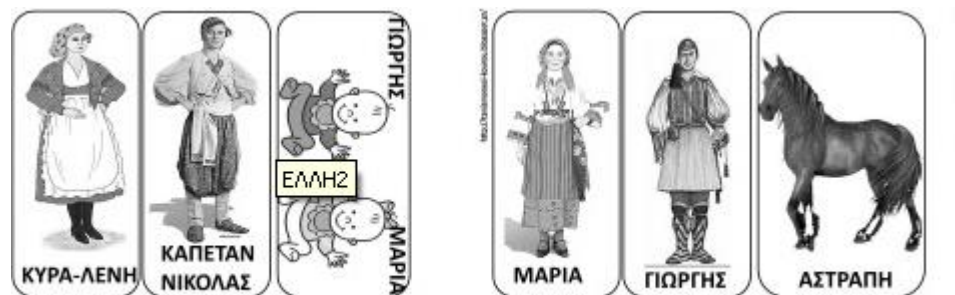


Η δασκάλα έφερε το παραμύθι στο σχολείο και αφού το διάβασε , παρακίνησε τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικονογράφηση που ήταν λίγο διαφορετική. Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι οι ζωγραφιές στην πραγματικότητα ήταν εικόνες από παραδοσιακά κεντήματα. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τη σημασία των σχεδίων στα κεντήματα των γυναικών, για τα επαναλαμβανόμενα σχέδια, το μοτίβο που χρησιμοποιούσαν και τέλος τις συνθήκες ζωής των Ελλήνων στα χρόνια της τουρκοκρατίας (τις ασχολίες των γυναικών στο σπίτι, των αντρών στα καράβια και τα χωράφια, το ξεχωριστό γεγονός του γάμου). Επίσης το θρύλο της γοργόνας για τη Μακεδονία και το Μέγα Αλέξανδρο. Μερικά παιδιά ανέφεραν ότι στο νηπιαγωγείο είχαν δραματοποιήσει τη σκηνή του γάμου και ζήτησαν να ξαναπαίξουν αυτή τη σκηνή όπως και έγινε. Με αφορμή το τέλος του παραμυθιού όπου περιγράφεται ο ξεσηκωμός των Ελλήνων έγινε μια σύντομη αναφορά στο γεγονός της ελληνικής επανάστασης του 1821. Προκειμένου να γίνει περαιτέρω επεξεργασία δόθηκε στα παιδιά εποπτικό υλικό για δραστηριότητες αναδιήγησης από το [http://taniamanesikourou.blogspot.gr/2014/03/10\\_19.html](http://taniamanesikourou.blogspot.gr/2014/03/10_19.html) .

Τα παιδιά πήραν 4 ασπρόμαυρα φύλλα εργασίας A4 (με τρεις εικόνες το καθένα) με



τα πρόσωπα του παραμυθιού



«ΤΑ ΕΛΛΗΝΑΚΙΑ» της Ευγενίας Φακίνου:  
Εποπτικό υλικό για δραστηριότητες αναδιήγησης

«ΤΑ ΕΛΛΗΝΑΚΙΑ» της Ευγενίας Φακίνου:  
Εποπτικό υλικό για δραστηριότητες αναδιήγησης



και 1 φύλλο εργασίας που ήταν η περίληψη του παραμυθιού γραμμένο από τη δασκάλα με κενά που τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν κοιτώντας τις εικόνες.

### Τα Ελληνάκια

Πριν από πολλά πολλά χρόνια τότε που οι Έλληνες ήταν σκλαβωμένοι στους τούρκους σε ένα χωριό κοντά στη θάλασσα ζούσαν η \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_. Είχαν και δύο παιδιά δίδυμα τον \_\_\_\_\_ και την \_\_\_\_\_.

Ο καπετάν \_\_\_\_\_ όλο έλειπε στα καράβια και η κυρά \_\_\_\_\_ μεγάλωνε τα παιδιά τους με υπομονή και αγάπη.

Πέρασαν τα χρόνια και ο \_\_\_\_\_ έγινε ένα όμορφο και γενναίο παλικάρι που δούλευε όλη μέρα στα χωράφια αλλά δεν ήταν χαρούμενος γιατί το μεγαλύτερο μέρος της σοδειάς του θα το έπαιρνε όπως πάντα ο \_\_\_\_\_.

Η Μαρία έγινε και αυτή μια όμορφη και έξυπνη κοπέλα και μαζί με τις φίλες της κεντούσε τα προικιά της.

Μια μέρα φώναξε ο \_\_\_\_\_ τον Γιώργη και του είπε ότι τα πλοία του τα βούλιαζε η \_\_\_\_\_ και πως θα έπρεπε να πάει να του τη φέρει αλλιώς θα έπαιρνε αυτός τη \_\_\_\_\_. Τρόμαξε ο Γιώργης και έτσι ξεκίνησε αμέσως να βρει τη \_\_\_\_\_ και να τη φέρει στον αγά.

Στο πέλαγος κάποια μέρα συνάντησε τη \_\_\_\_\_ αλλά αυτή του είπε πως όποιος μπορεί να τη δει δεν μπορεί να τη φυλακίσει και πως καλύτερα θα ήταν να γυρίσει πίσω γιατί η \_\_\_\_\_ κινδύνευε.

Ο \_\_\_\_\_ γύρισε πίσω αλλά βρήκε το σπίτι του και όλο το χωριό έρημο. Τότε το \_\_\_\_\_ που βρισκόταν στην αυλή του μίλησε με ανθρώπινη λαλιά και του είπε ότι η Μαρία πριν από μερικές μέρες είχε πάει στο γάμο του \_\_\_\_\_ και της \_\_\_\_\_ και πάνω στο γλέντι ήρθε ο \_\_\_\_\_ και επέμενε να χορέψει μαζί της . Τότε αυτή του απάντησε « Δεν χορεύω με το ζόρι».

Αυτό ήταν το γεγονός που ξεχείλισε το ποτήρι , όλα τα παλικάρια του χωριού , μαζί και η Μαρία είχαν ανέβει στα βουνά πήραν τα όπλα και ορκίστηκαν ελευθερία ή θάνατος.

Ο \_\_\_\_\_ έφυγε αμέσως και πήγε να συναντήσει τους συγχωριανούς και την αδελφή του. Ήταν λίγες μέρες πριν από την 25<sup>η</sup> Μαρτίου.

Πρώτα τα παιδιά κλήθηκαν να χρωματίσουν, να κόψουν και να σειροθετήσουν τις εικόνες ώστε στη συνέχεια κοιτάζοντάς τες να αναδιηγηθούν το παραμύθι. Στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα κενά στο φύλλο εργασίας και διάβασαν ολοκληρωμένα την περίληψη του παραμυθιού. Τέλος έκοψαν και το κείμενο σε κομμάτια και το κόλλησαν στο μπλοκ τους « τα παλιά χρόνια» μαζί με τις εικόνες φτιάχνοντας μια σύντομη εκδοχή του παραμυθιού με διαφορετική εικονογράφηση.

### **2<sup>η</sup> , 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> Ημέρα**

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες της μελέτης σύνολο 3 ώρες (μία κάθε μέρα).

Αφού έγινε η πρώτη επαφή με τα κεντήματα την προηγούμενη ημέρα κατά την οποία τα παιδιά είχαν παρατηρήσει κεντήματα στην εικονογράφηση του παραμυθιού τις επόμενες ημέρες δόθηκαν στα παιδιά 3 φύλλα εργασίας Α4 με μοτίβα κεντήματος. Οι δραστηριότητες που θα έκαναν θα ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας και απαιτήσεων. Το ένα παρίστανε την κυρά Σαρακοστή σε εκδοχή κεντήματος και τα δύο επόμενα ήταν template – ασπρόμαυρα τα οποία βρήκε η δασκάλα στην ιστοσελίδα που είχε βρει και το εποπτικό υλικό για τα ελληνάκια : [http://taniamanesikourou.blogspot.gr/2014/03/10\\_19.html](http://taniamanesikourou.blogspot.gr/2014/03/10_19.html) . Σε κάθε φύλλο εργασίας από κάτω υπήρχαν γραπτές οδηγίες για το πώς έπρεπε να εργαστούν τα παιδιά βήμα βήμα.

Συγκεκριμένα στο πρώτο φύλλο εργασίας το πρώτο template παρίστανε ένα μοτίβο κεντήματος με λουλούδια και ζητήθηκε από τα παιδιά πρώτα να ξαναπατήσουν το ήδη ζωγραφισμένο κέντημα προσεκτικά , με λεπτό μαρκαδοράκι και στη συνέχεια να το βάψουν με ξυλομπογιά ακολουθώντας τη λογική μοτίβου.



Στη δεύτερη εργασία που ήταν η κυρά Σαρακοστή θα έπρεπε εκτός από το να ξαναζωγραφίσουν με λεπτό μαρκαδοράκι το σχέδιο , να το βάψουν , να το κόψουν γύρω- γύρω και να το κολλήσουν στο μπλοκ που έχουν ειδικά για το θέμα της ελληνικής παράδοσης. Επίσης κατά τη συνήθη πρακτική θα κολλούσαν την κυρά Σαρακοστή στη δεξιά σελίδα και στην αριστερή θα αντέγραφαν από τον πίνακα λίγα λόγια για το έθιμο της κυρά Σαρακοστής : Η κυρά Σαρακοστή είναι ένα παλιό πασχαλινό έθιμο. Έχει επτά πόδια όσες είναι οι εβδομάδες πριν το Πάσχα. Δεν έχει στόμα γιατί νηστεύει και δεν πρέπει να πολυλογεί. Δεν έχει μάτια και αυτιά για να μην βλέπει και ακούει άσχημα πράγματα.



Η τρίτη εργασία ήταν πιο σύνθετη γιατί εκτός από τα παραπάνω απαιτούσε να κολλήσουν το template σε χαρτί κανσόν στη συνέχεια να κόψουν γύρω γύρω τα ημικύκλια , να τρυπήσουν με διακορευτή πάνω στο κέντρο , να περάσουν νήμα με κόμπο ώστε να μπορεί να κρεμαστεί σαν καδράκι.

Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας A4 με τυπωμένο ένα δεύτερο template – ασπρόμαυρο που απεικόνιζε ένα πουλάκι πάνω σε κλαδί.



Τα παιδιά πρώτα θα έπρεπε να ξαναπατήσουν με λεπτό μαρκαδοράκι , όπως έκαναν και με τα προηγούμενα «κεντήματα», από πάνω τη ζωγραφιά στη συνέχεια να την χρωματίσουν με ξυλομπογιά και να την κολλήσουν πάνω σε μια σελίδα κανσόν A4.

Μετά θα έπρεπε να κόψουν γύρω γύρω το περίγραμμα που ήταν ημικύκλια για να δίνεται η αίσθηση της δαντέλας, ακολουθώντας ένα συντονισμένο μοτίβο κίνησης. Η δασκάλα έδειξε τον τρόπο που θα κινούσαν κάνοντας κυκλικές κινήσεις , το χαρτί με το μη κυρίαρχο χέρι και τον τρόπο που θα κινούσαν το ψαλίδι με το κυρίαρχο

χέρι ώστε να κοπεί ομοιόμορφα και χωρίς λάθη.

Όταν ολοκλήρωνε κάθε παιδί την εργασία του ερχόταν στη δασκάλα του έδινε το διακορευτή και το καθοδηγούσε να κάνει μια τρύπα στο επάνω μέρος στο κέντρο. Στη συνέχεια του έδινε ένα κομμάτι περίπου 50 εκ. μαλλί πλεξίματος και το καθοδηγούσε δείχνοντας με το δικό της νήμα και εξηγώντας ταυτόχρονα ώστε το παιδί να κάνει μόνο του τον πρώτο κόμπο ενώνοντας τις δύο άκρες και περνώντας από κάτω κάνοντας ένα κύκλο με τα δύο δάχτυλα : Διπλώνω στα δύο το νήμα και ενώνω τις δύο άκρες. Κρατώντας τις δύο άκρες με το κυρίαρχο χέρι σφίχτά τις περιστρέφω γύρω από τα δύο δάχτυλα δείκτη και μέσο του μη κυρίαρχου χεριού. Βγάζω σιγά σιγά τα δάχτυλά μου από κάτω και από μέσα από την στρογγυλή τρύπα που δημιουργείται περνάω από κάτω τις δύο άκρες του νήματος που κρατώ με το κυρίαρχο χέρι, τις σπρώχνω και τραβώ προς τα επάνω ώστε να γίνει ο κόμπος.

Για να γίνει αυτό το νήμα το κρεμαστάρι του κάδρου ακολουθώ τα εξής βήματα : Κρατώντας το χαρτί με το μη κυρίαρχο χέρι περνάω το διπλωμένο νήμα από την τρύπα και όταν φτάνω περίπου στη μέση γυρνάω και ξαναπερνάω μέσα από το νήμα για άλλη μια φορά την άλλη άκρη του νήματος αυτή με τον κόμπο, τραβώντας προς τα επάνω και έτσι δημιουργείται το κρεμαστάρι.

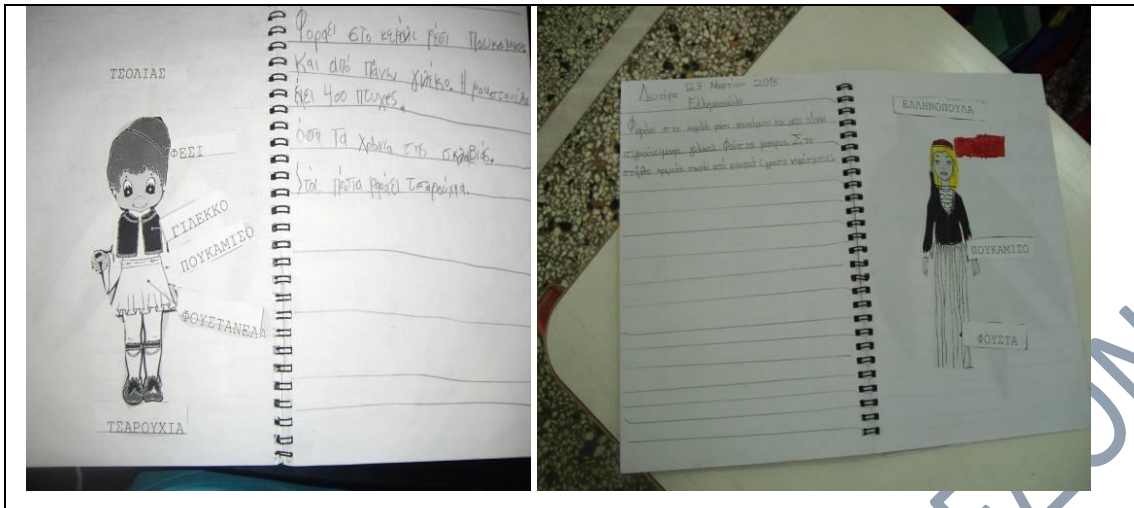






### 5<sup>η</sup> Ημέρα

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες της πληροφορικής και της ευέλικτης ζώνης (σύνολο 2 ώρες). Την ημέρα αυτή τα παιδιά την ώρα της πληροφορικής ετοίμασαν και εκτύπωσαν μια εικόνα του τσολιά τα αγόρια και της ελληνοπούλας τα κορίτσια. Όταν την έφεραν στην τάξη αποφασίστηκε να την κόψουν και να την κολλήσουν στο μπλοκ «τα παλιά χρόνια». Στην εικόνα που είχαν εκτυπώσει αναφέρονταν και τα μέρη της αντρικής και γυναικείας φορεσιάς. Στην αριστερή σελίδα τοποθέτησαν την εικόνα και στη δεξιά σελίδα αντέγραψαν από τον πίνακα κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα μέρη της φορεσιάς και τι συμβολίζουν : Ο τσολιάς φοράει φέσι , πουκάμισο και από πάνω γιλέκο. Η φουστανέλα έχει 400 πτυχές όσα και τα χρόνια της σκλαβιάς. Στα πόδια φοράει τσαρούχια. Η ελληνοπούλα φοράει στο κεφάλι φέσι. πουκάμισο και από πάνω σιγκούνι (γιλέκο). Η φούστα είναι μακριά . Στο στήθος φορά σειρές από φλουριά (χρυσά νομίσματα).



### Αξιολόγηση

Την πρώτη ημέρα τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα με τα ελληνάκια γιατί δεν τους ήταν κάτι εντελώς άγνωστο. Εκτός του ότι είχαν ασχοληθεί στο ανθολόγιο με το κομμάτι που αφορά το γάμο και το είχαν δραματοποιήσει στην τάξη σε προηγούμενο μάθημα κάποια από τα παιδιά που είχαν φοιτήσει στο ίδιο νηπιαγωγείο το είχαν δραματοποιήσει στη γιορτή της 25<sup>η</sup> Μαρτίου και ήξεραν τα λόγια από τη σκηνή του γάμου απ' έξω. Έτσι τους άρεσε πολύ που είχαν την ευκαιρία να δουν το βιβλίο από κοντά και να μάθουν ολόκληρη την ιστορία.

Κατά την 2<sup>η</sup> 3<sup>η</sup> 4<sup>η</sup> ημέρα οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν τα παιδιά ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας και για αυτό κάθε παιδί δεν πιέστηκε να περάσει από το ένα φύλλο εργασίας στο άλλο σε συγκεκριμένο χρόνο. Το κάθε παιδί εργάστηκε ανάλογα με τις δυνατότητές του και ακολουθώντας το δικό του ρυθμό. Τα παιδιά που έδιναν σημασία στις λεπτομέρειες αργούσαν περισσότερο αλλά τα έργα τους είχαν καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα. Όταν τελείωναν το πρώτο φύλλο εργασίας το έφερναν στη δασκάλα και έπαιρναν το επόμενο για να συνεχίσουν. Στις πρώτες δύο εργασίες δεν δόθηκε ιδιαίτερη βοήθεια στα παιδιά απλώς η δασκάλα διάβασε μεγαλόφωνα τις οδηγίες και όπου χρειαζόταν έδινε τις απαραίτητες διευκρινίσεις όταν κάποιο παιδί δεν καταλάβαινε κάποιο σημείο. Στην τρίτη εργασία όμως η δασκάλα ασχολήθηκε προσωπικά με κάθε παιδί, ειδικά στο σημείο που έπρεπε να γίνει ο κόμπος και να ετοιμαστεί το κρεμαστάρι. Μερικά παιδιά – η πλειοψηφία- τα κατάφεραν εντελώς μόνα τους ενώ σε μερικές περιπτώσεις χρειάστηκε η επέμβαση της δασκάλας για να ολοκληρωθεί το έργο.



#### 4<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

<b>Αργαλειοί</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μελέτη Εικαστικά
<b>Υλικά</b> Καπάκια από κουτιά παπουτσιών , χαρτόνι σκληρό, μαλλί πλεξίματος, βελόνα μεγάλη χοντρή με στρογγυλεμένη άκρη.
<b>Γνωστικά Προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά έχουν δει αληθινό αργαλειό κατά την επίσκεψή τους στο λαογραφικό μουσείο και έχουν ενημερωθεί για τα υλικά και τον τρόπο λειτουργίας του .
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η ενδυνάμωση των μυών των χεριών και των δαχτύλων</li><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών</li><li>• Οι εναλλασσόμενες κινήσεις χεριών (μοτίβο κίνησης) με συντονισμένο τρόπο</li><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικού συντονισμού</li><li>• Η διποδική και τριποδική σύλληψη</li><li>• έλεγχος της λεπτής κινητικότητας, και της καμάρας παλάμης χεριού</li><li>• Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης , επικοινωνίας και συνεργασίας</li></ul>
<b>Χρονική Διάρκεια :</b> Έξι διδακτικές ώρες

#### Περιγραφή της παρέμβασης

Την τέταρτη εβδομάδα τα παιδιά ασχολήθηκαν με την ύφανση σε «αργαλειό».

Τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους στο λαογραφικό μουσείο είχαν την ευκαιρία να δουν από κοντά αργαλειό και να πληροφορηθούν από τον υπεύθυνο μουσειοπαιδαγωγό του προγράμματος για τον τρόπο λειτουργίας του αλλά και για τα υλικά που χρησιμοποιούνται.

Κατασκευάστηκαν δύο τύποι αργαλειών . Ένας που θα ύφαναν τα παιδιά με τα δάχτυλά τους και ένας που θα χρησιμοποιούσαν χοντρή βελόνα .

**Ο αργαλειός χωρίς βελόνα** φτιάχτηκε από σκληρό χάρτινο καπάκι από κουτί

παπουτσιών (παραλληλόγραμμο) 30 X 20 εκ. και μαλλί πλεξίματος. Κατασκευάστηκαν 9 αργαλειοί ένας ανά θρανίο. Στις δύο μικρές απέναντι πλευρές του περάστηκε το νήμα κατακόρυφα: με ψαλίδι έγιναν εγκοπές σε απόσταση περίπου 3 εκ. μεταξύ τους. Πέραστηκε το νήμα κάθετα με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει κενό από πίσω που το δημιουργούσαν οι ανασηκωμένες πλευρές πάνω και κάτω του καπακιού και έτσι έγιναν τα στημόνια .

Από τη δεξιά μεγάλη πλευρά έγινε ψηλά μία εγκοπή και με κόμπο από πίσω σταθεροποιήθηκε ένα καινούριο διαφορετικού χρώματος νήμα με σκοπό να ετοιμαστεί κάθε αργαλειός ώστε να ξεκινήσει η οριζόντια ύφανση από τα παιδιά .

Ξεκινώντας από τη δεξιά πλευρά έπρεπε να σηκώνουν με το αριστερό την κάθετη κλωστή και να περνάνε με το δεξί μία από πάνω και μία από κάτω την οριζόντια κλωστή. Στη συνέχεια με το αριστερό χέρι τραβούσαν την κλωστή μέχρι να τεντώσει. Όταν ολοκληρωνόταν η σειρά έπρεπε να γίνουν οι ίδιες κινήσεις αλλά αυτή τη φορά από αριστερά προς τα δεξιά και με χρήση των χεριών αντίθετα. Δηλαδή με το δεξί να ανασηκώνουν το στημόνι και με το αριστερό να περνάνε μία από πάνω και μία από κάτω το νήμα. Επιδείχτηκε στα παιδιά από τη δασκάλα ο τρόπος που θα ύφαιναν . Η δασκάλα το έδειξε σε κάθε θρανίο ξεχωριστά και παρακίνησε τα παιδιά να το ξεκινήσουν για να βεβαιωθεί ότι το κατάλαβαν. Κάθε παιδί έκανε 4 ή 5 σειρές ενώ ο διπλανός του παρακολουθούσε και βοηθούσε όταν χρειαζόταν, στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους , το έπαιρνε να υφάνει ο διπλανός και γινόταν αυτός ο βοηθός. Στο τέλος για να ολοκληρωθεί το υφαντό το ένα παιδί το έπαιρνε στο σπίτι και το συνέχιζε μέχρι να τελειώσει το νήμα, το έφερνε την επόμενη ημέρα , η δασκάλα πρόσθετε με κόμπο καινούριο νήμα και το έπαιρνε το άλλο παιδί σπίτι του για να συνεχίσει.

Η χρονική διάρκεια την επίδειξης και των πρώτων σειρών που έφτιαχναν τα παιδιά στο σχολείο ήταν τρεις διδακτικές ώρες .

Σαν συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας για τις επόμενες τρεις διδακτικές ώρες κατασκευάστηκαν και δόθηκαν στα παιδιά 18 αργαλειοί – ένας για το κάθε παιδί - πιο μικροί και πιο απλοί, από μικρά τετράγωνα χαρτονάκια με περασμένο κάθετα το νήμα, χωρίς κενό από πίσω μόνο που τώρα θα έπρεπε να περάσουν το νήμα οριζόντια χρησιμοποιώντας χοντρή βελόνα την οποία θα έπρεπε να κρατούν

τριποδικά.

Χρησιμοποιήθηκε χαρτόνι σκληρό κομμένο σε σχήμα τετραγώνου 15 χ 15 . Στις δύο απέναντι πλευρές τους έγιναν με το ψαλίδι εγκοπές περίπου ανά εκατοστό και περάστηκε μαλλί πλεξίματος κάθετα (στημόνια), το οποίο ακουμπούσε πάνω στο χαρτόνι και δεν άφηγε κενό όπως στον προηγούμενο αργαλειό. Στη δεξιά πλευρά του χαρτονιού έγινε μια εγκοπή με το ψαλίδι πέρασε μέσα το νήμα ενώ από την πίσω πλευρά έγινε κόμπος για να κρατηθεί το νήμα στη θέση του. Πέραστηκε το νήμα στη βελόνα και δόθηκε έτσι έτοιμο σε κάθε παιδί για να ξεκινήσει αμέσως μετά την επίδειξη από τη δασκάλα να υφαίνει.

Η δασκάλα υπέδειξε στα παιδιά την διαδικασία που ήταν η ίδια με τον προηγούμενο αργαλειό μόνο που τώρα δεν θα ανασήκωναν με το ένα χέρι και θα περνούσαν με το άλλο. Σε αυτόν τον αργαλειό θα κρατούσαν με το ένα χέρι (μη κυρίαρχο) το χαρτονάκι και με το άλλο (κυρίαρχο) θα περνούσαν, κρατώντας τη βελόνα τριποδικά , μία από πάνω μία από κάτω ανασηκώνοντας το κάθετο νήμα με τη μύτη της βελόνας και σπρώχνοντας με το μεσαίο δάχτυλο.. Όταν τελείωνε η σειρά και θα έπρεπε να υφάνουν από αριστερά προς τα δεξιά θα αναποδογύριζαν το χαρτόνι και έτσι πάλι θα κρατούσαν τη βελόνα με το κυρίαρχο χέρι.

Τους αργαλειούς αυτούς τους έπαιρναν κάθε μέρα σπίτι και μπορούσαν να συνεχίζουν μέχρι να το τελειώσουν.

### **Αξιολόγηση**

Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην αρχή να καταλάβουν τον τρόπο που θα έπρεπε να υφάνουν ( το μία από πάνω μία από κάτω) στην αρχή τα μπέρδευαν , περνούσαν δύο ή τρία από κάτω και μετά από πάνω ή μπέρδευαν το νήμα και το έφερναν για να το ξεμπερδέψει η δασκάλα και να τους το ξαναδώσει έτοιμο. . Γενικά δυσκολεύτηκαν μέχρι να υιοθετήσουν τον απαραίτητο μοτίβο κίνησης. Όμως στην πορεία και αφού το δούλευαν και στο σπίτι την επόμενη ημέρα έρχονταν πιο προετοιμασμένα και πιο ώριμα για αυτήν την εργασία. Στον μικρό αργαλειό τα πράγματα ήταν πιο εύκολα μια και ήταν ο καθένας δικός τους και τον έπαιρναν κάθε μέρα στο σπίτι για να εξασκούνται. Επίσης στον μικρό αργαλειό χρησιμοποιούσαν για να υφάνουν μόνο το κυρίαρχο χέρι και με το άλλο απλώς κρατούσαν το χαρτονάκι πράγμα που έκανε πιο εύκολη τη διαδικασία. Αν υπήρχε

περισσότερος χρόνος θα μπορούσαν να μάθουν να περνάνε το νήμα στη βελόνα και να κάνουν κόμπο. Μερικά παιδιά το έμαθαν μόνα τους στο σπίτι. Πάντως από την δασκάλα δεν επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο λόγω περιορισμένου χρόνου. Οι αργαλειοί δίνονταν έτοιμοι για ύφανση.



## 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

<b>Κεντήματα Ποδιές Γιλέκα</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μελέτη Εικαστικά
<b>Υλικά</b> Καμβάς χαλιού διαστάσεων 25 X 30 εκ. μαλλί πλεξίματος, βελόνα μεγάλη χοντρή με στρογγυλεμένη άκρη.
<b>Γνωστικά Προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τη χοντρή βελόνα με τη στρογγυλεμένη άκρη για να υφάνουν στον αργαλειό.
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η ενδυνάμωση των μυών των χεριών και των δαχτύλων</li><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών και ώμων</li><li>• Οι εναλλασσόμενες κινήσεις χεριών (μοτίβο κίνησης) με συντονισμένο τρόπο</li><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικού συντονισμού</li><li>• Η διποδική και τριποδική σύλληψη</li><li>• Έλεγχος της λεπτής κινητικότητας, και της καμάρας παλάμης χεριού</li><li>• Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης επικοινωνίας και συνεργασίας με ενηλίκους.</li></ul>
<b>Χρονική Διάρκεια</b> 1 διδακτική ώρα την εβδομάδα πριν κλείσουν τα σχολεία και οι ώρες που διέθεσαν τα παιδιά στη διάρκεια του δεκαπενθημέρου των διακοπών του Πάσχα.
<b>Περιγραφή της Παρέμβασης</b> <p>Στο τέλος του Μαρτίου ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση του προγράμματος που είχε σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για να πιάσουν την βελόνα και να μπορέσουν να κεντήσουν και να ράψουν. Τις επόμενες εβδομάδες οι δραστηριότητες θα απαιτούσαν χρήση βελόνας , χοντρής για τα κεντήματα και λεπτής για το ράψιμο των γιλέκων και των ποδιών.</p>



Επειδή τις δύο επόμενες εβδομάδες το σχολείο έκλεινε για τις διακοπές του Πάσχα δόθηκαν για το διάστημα αυτό δύο εργασίες που θα τις ολοκλήρωναν στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών τους.

Την τελευταία ημέρα πριν κλείσει το σχολείο για τις διακοπές του Πάσχα δόθηκαν στα παιδιά υλικά και οδηγίες για τις δραστηριότητες που θα έκαναν τις μέρες αυτές.

Οι δραστηριότητες αφορούσαν «γραφτά» κεντήματα και διακόσμηση γιλέκων και ποδιών. Επιδείχτηκε στα παιδιά ο τρόπος που θα δούλευαν, έγινε η αρχή σε κάθε κέντημα και ενημερώθηκαν οι γονείς γραπτά και προφορικά για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά . Αυτές οι εργασίες επειδή ήταν χρονοβόρες θα μπορούσαν να παραδοθούν μέχρι και το τέλος Μαΐου δηλαδή δόθηκε περίπου ένας μήνας.

#### **Κεντήματα**

Δόθηκε σε κάθε παιδί από ένας καμβάς με μεγάλες τρύπες (καμβάς χαλιού) όπου επάνω του ήταν ζωγραφισμένο από τη δασκάλα το περίγραμμα από ένα φρούτο (μήλο, αχλάδι), ή δέντρο ή καρδιά, μια βελόνα και μαλλί πλεξίματος . Είχε κεντηθεί επίσης η πρώτη σειρά και επιδείχτηκε στα παιδιά πως θα πρέπει να συνεχίσουν τη σταυροβελονιά. Οι οδηγίες για το πως θα έπρεπε να κεντήσουν στον καμβά περιγράφονται στο φύλλο οδηγιών που παρατίθεται παρακάτω και που δόθηκε στους γονείς. Έγινε σαφές ότι όταν αντιμετώπιζαν δυσκολία θα έπρεπε να απευθυνθούν στους γονείς τους για να τους βοηθήσουν αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα ζητούσαν να τους τα κεντήσουν εκείνοι.

#### **Γιλέκα και Ποδιές**

Η δεύτερη εργασία αφορούσε **το ράψιμο** κορδονιού πάνω σε γιλέκα και ποδιές : Ετοιμάστηκαν στα μέτρα τους έντεκα ποδιές και επτά γιλέκα στα οποία θα έπρεπε να ραφτούν στα μεν γιλέκα γύρω γύρω, στις ποδιές σαν σχέδιο, ένα σιριτάκι (κορδέλα) το οποίο προηγουμένως θα «τρύπωναν» οι γονείς για να μην τους ξεφεύγει καθώς θα το ράβουν, περνώντας τη βελόνα μία από πάνω και μία από κάτω. Η βελόνα που θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά λέγεται κολοβή , είναι λεπτότερη από αυτή του κεντήματος αλλά έχει και αυτή στρογγυλεμένες άκρες. Επίσης επειδή είναι χοντρή και όχι πολύ μυτερή απαιτεί από τα παιδιά να πιέσουν περισσότερο από ότι θα πίεζαν αν χρησιμοποιούσαν την απλή βελόνα.

Την τελευταία μέρα σε ειδική συγκέντρωση γονέων που έγινε στο χώρο του σχολείου χωρίς την παρουσία των παιδιών , η δασκάλα εξήγησε στους γονείς τους στόχους του προγράμματος (καλλιέργεια της λεπτής κινητικότητας και βελτίωση του γραφικού χαρακτήρα μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων). Τόνισε ότι πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά κυρίως με λεκτικές οδηγίες και δείχνοντας λίγο στην αρχή. Επίσης θα έπρεπε να παρέχουν βοήθεια στο πέρασμα της κλωστής στους κόμπους και γενικά σε διαδικαστικά θέματα. Για τα κεντήματα δόθηκε ένα **φύλλο οδηγιών**, που παρατίθεται παρακάτω, προκειμένου να βοηθηθούν στην περίπτωση που δεν γνώριζαν οι ίδιοι την τεχνική της σταυροβελονιάς. Επίσης όσον αφορά το ράψιμο των γιλέκων και των ποδιών επιδείχθηκε στους γονείς ο τρόπος που θα το έκαναν από τη δασκάλα : θα έραβαν γύρω γύρω με μαύρη κλωστή το κορδόνι ώστε να οριοθετηθεί και να μην ξεφεύγει και στην συνέχεια θα το έδιναν στα παιδιά για να το ξαναπεράσουν με τη δική τους βελόνα με κλωστή άλλου χρώματος (χρυσή) με την τεχνική μία να μπαίνουν από πάνω προς τα κάτω και μία από κάτω προς τα πάνω σπρώχνοντας τη βελόνα και τραβώντας την κλωστή έτσι ώστε εκτός από τα δάχτυλα να συμμετέχουν και οι ώμοι, ακολουθώντας ένα συντονισμένο μοτίβο κίνησης.

Επίσης ειπώθηκε στους γονείς ότι αυτή ήταν η βασική «υποχρέωση» των παιδιών και πώς αν ήθελαν να κεντήσουν παραπάνω τις ποδιές οι ίδιοι σε συνεργασία με τα παιδιά δημιουργώντας πιο πολύπλοκα σχέδια μπορούσαν να το κάνουν για να έχουν οι ποδιές διαφορετικό σχέδιο η κάθε μία , όπως και έγινε τελικά.

Η τελευταία επίσημανση ήρθε ως απάντηση σε κάποιους γονείς που έκαναν αντίστοιχες ερωτήσεις.

#### **Αξιολόγηση**

Οι εργασίες αυτής της παρέμβασης απαιτήσαν μεγάλη προετοιμασία από τη δασκάλα προκειμένου να δοθούν έτοιμα τα κεντήματα , οι ποδιές και τα γιλέκα για να κεντηθούν. Οι περισσότεροι γονείς έδειξαν μεγάλη προθυμία να συνεργαστούν αλλά υπήρχαν και γονείς που θεώρησαν κάπως υπερβολικές τις εργασίες αυτές για τόσο μικρά παιδιά.

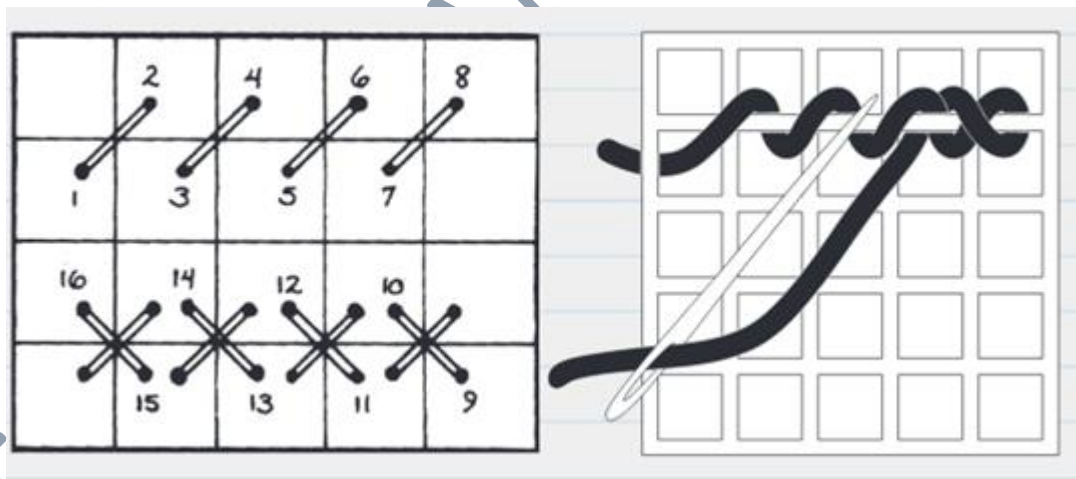
Τα περισσότερα παιδιά δέχτηκαν με χαρά να πάρουν τις εργασίες αυτές για το



σπίτι. Μερικές ενστάσεις υπήρξαν κυρίως από αγόρια που είπαν ότι δεν θα το έκαναν με ευχαρίστηση γιατί δεν ταίριαζε πολύ σε αγόρια να κεντούν και να ράβουν. Βέβαια εξηγήθηκε και στα παιδιά όπως και στους γονείς ότι θα το έκαναν για να βελτιώσουν το γραφικό τους χαρακτήρα και να δυναμώσουν τα χέρια τους, ώστε να γίνουν πιο επιδέξιες οι κινήσεις τους γενικότερα. Μετά τις διακοπές όταν άρχισαν να φέρνουν τα πιο «πρόθυμα» παιδιά τα έργα τους τελειωμένα, και αυτά να επιδεικνύονται και να επαινούνται από τη δασκάλα παρακινήθηκαν και τα άλλα παιδιά να τελειοποιήσουν τα έργα τους για να τα δουν αναρτημένα, στον ειδικό πίνακα με τις εργασίες των παιδιών, μαζί με αυτά των συμμαθητών τους. Μερικά παιδιά μάλιστα κέντησαν και το φόντο με δική τους πρωτοβουλία χωρίς να είναι αυτό μέσα στη βασική τους «υποχρέωση». Επίσης τα γιλέκα και οι ποδιές έπρεπε αναγκαστικά να τελειοποιηθούν λόγω της επικείμενης παρουσίασης και του «γάμου» που θα γινόταν τον επόμενο μήνα.

#### Φύλλο Οδηγιών προς τους γονείς

Η σταυροβελονιά αποτελεί την πιο δημοφιλή βελονιά, με την οποία σχηματίζονται πάνω στον καμβά βελονιές σε σχήμα Χ.



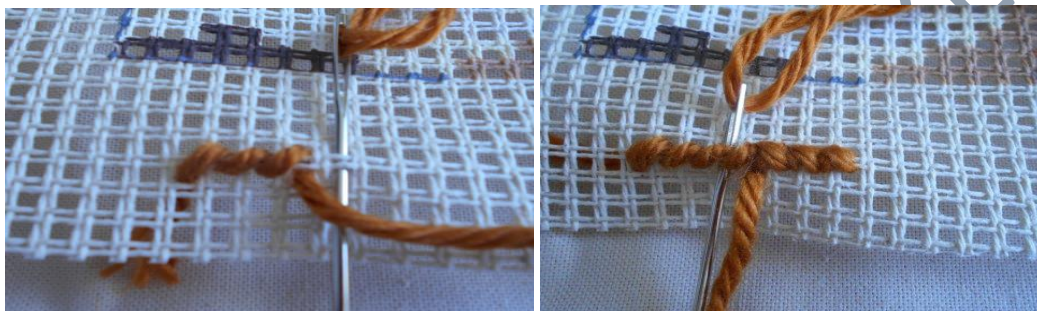
Ξεκινάμε μετρώντας κουτάκια και προχωράμε από αριστερά προς τα δεξιά, με λοξές βελονιές. Γυρίζουμε τη βελόνα προς τα αριστερά και σταυρώνουμε πατώντας στα ίδια σημεία της προηγούμενης βελονιάς. Πιο αναλυτικά ακολουθούμε τα εξής βήματα:

1. Περάστε τη βελόνα κάτω διαμέσου της οπής (1) και ξανά-περάστε τη βελόνα πάνω διαμέσου της οπής (2). Ξανά-περάστε τη βελόνα κάτω διαμέσου της οπής (3)

και πάνω διαμέσου της οπής (4). Το κέντημα συνεχίζεται μέχρις ότου ολοκληρωθεί η πρώτη σειρά διαγώνιων βελονιών.

2. Με την ολοκλήρωση της πρώτης σειράς, το κέντημα πρέπει να γυρίσει προς τα πίσω και να πατηθούν οι προηγούμενες βελονιές με νέες διαγώνιες βελονιές αντίθετης κατεύθυνσης. Περάστε τη βελόνα κάτω διαμέσου της οπής (9) και πάνω διαμέσου της οπής (10) σχηματίζοντας στην πρώτη βελονιά σε σχήμα Χ. Περάστε τη βελόνα πάνω διαμέσου της οπής (11) και πάνω διαμέσου της οπής (12).

3. Το κέντημα συνεχίζεται μέχρις ότου ολοκληρωθεί η πρώτη σειρά σταυροβελονιών



Πηγή φωτογραφιών και πληροφοριών <https://kentise.wordpress.com>

Οι εργασίες όπως δόθηκαν την τελευταία μέρα πριν τις διακοπές





Τα παιδιά γυρνώντας από τις διακοπές του Πάσχα αλλά και τις επόμενες δύο εβδομάδες έφεραν ολοκληρωμένα τα έργα τους.







ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΝΕΠ

## 7<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

<b>Ψηφιδωτά με όσπρια – ρύζι – ηλιόσπορους – καλαμπόκι</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μελέτη Εικαστικά
<b>Υλικά</b> Χαρτιά κάνσον χρωματιστά και χαρτιά φωτοτυπικού A4 με τυπωμένα σχέδια (χειροτεχνίες και κατασκευές Νο2 , εκδόσεις Καμπανά )κόλλα στικ, τσιμπιδάκι φρυδιών, ρύζι, φασόλια, φακές, ηλιόσπορους, καλαμπόκια, ξυλομπογιές, χάρακες
<b>Γνωστικά Προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά μπορούν να μεταχειρίζονται με άνεση την κόλλα, γνωρίζουν τα όσπρια, το ρύζι και τους ηλιόσπορους και το καλαμπόκι πριν γίνει ποπ κορν αλλά είναι η πρώτη φορά που θα χρησιμοποιήσουν τσιμπιδάκι φρυδιών για εργασίες του σχολείου. Δηλώνουν ότι το γνωρίζουν σαν αντικείμενο που χρησιμοποιεί η μαμά τους καθώς και τη χρήση του.
<b>Στόχοι</b> Η ενδυνάμωση των μυών των χεριών και των δαχτύλων Η αμφίπλευρη χρήση των χεριών Η ανάπτυξη οπτικοκινητικού συντονισμού Η διποδική και τριποδική σύλληψη Η ενίσχυση του κυρίαρχου χεριού Η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της δεξιότητας να συναρμολογούν επί μέρους στοιχεία σε όλο Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, συγκέντρωσης , επικοινωνίας και συνεργασίας
<b>Χρονική Διάρκεια</b> Εξι διδακτικές ώρες
<b>Περιγραφή της παρέμβασης</b> Τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι όλη την εβδομάδα θα δούλευαν με όσπρια, ρύζια, καλαμπόκια και ηλιόσπορους προκειμένου να φτιάξουν ψηφιδωτά με αυτά τα υλικά, όπως τα παλιά χρόνια οι λαϊκοί καλλιτέχνες έφτιαχναν ψηφιδωτά με μικρές πέτρες με κοχύλια και γενικά με υλικά που έβρισκαν στη φύση και στο περιβάλλον τους.

Δόθηκαν στα παιδιά σε κόλλες A4 τυπωμένα σχέδια για να γεμίσουν με όσπρια, ηλιόσπορους και ρύζι . Ένα εκκλησάκι, ένα ψάρι και ένα караβάκι. Το ψάρι θα γέμιζε με ηλιόσπορους στο σώμα του και τα πτερύγια θα βαφόταν με ξυλομπογιά. Το εκκλησάκι θα γέμιζε με φασόλια πάνω στη σκεπή και κάτω στη βάση , στη μέση θα μπορούσαν να βάλουν ρύζι. Το караβάκι θα γινόταν με ρύζι στο κέντρο και το περίγραμμά του με φακές, στην ίδια εικόνα υπήρχε ένας ήλιος όπου θα χρωματιζόταν στο κέντρο και το περίγραμμά του θα γέμιζε με καλαμπόκι.

### **1<sup>η</sup> Ημέρα Ψάρι με ηλιόσπορους**

Τα παιδιά κάθισαν όλα μαζί γύρω γύρω από μεγάλα ενωμένα τραπέζια στο χώρο που χρησιμοποιούνταν για το μάθημα των εικαστικών.

Το κάθε παιδί πήρε από μία κόλλα A4 με τυπωμένο σε κάθετη διάταξη πάνω ένα ψάρι και από ένα χαρτί κάνσον . Ζητήθηκε από τα παιδιά πρώτα να κολλήσουν πάνω στο κάνσον το A4 για να δίνει την εντύπωση κορνίζας αλλά και για να είναι πιο σκληρό από κάτω και να μπορούν να δουλέψουν αργότερα με την κόλλα τους και τους ηλιόσπορους χωρίς προβλήματα . Αφού το κολλήσουν να βάψουν τα πτερύγιά του και το κεφάλι του με ό, τι χρώματα ήθελαν αλλά με ξυλομπογιά , όχι με μαρκαδόρους για να μην υγρανθεί το χαρτί.

Αφού τέλειωσαν αυτές οι δουλειές το ψάρι ήταν έτοιμο για να γεμίσει με τους ηλιόσπορους. Πάνω στο τραπέζι ρίχτηκαν ηλιόσποροι σε μικρές στοίβες ανά δύο παιδιά . Τα βήματα που θα ακολουθούσαν ήταν ότι πρώτα έπρεπε να βάλουν κόλλα σε όλο το εσωτερικό του ψαριού που θα γέμιζε με ηλιόσπορους . Στη συνέχεια να πιάνουν με τα δύο δάχτυλα , δείκτη και αντίχειρα έναν ηλιόσπορο και να τον τοποθετούν πάνω στο σώμα του ψαριού ξεκινώντας από το κεφάλι και προχωρώντας προς την ουρά. Δεν θα έπρεπε να αφήνουν κενά και οι ηλιόσποροι θα έμπαιναν όλοι με την ίδια φορά δηλαδή με το ημικύκλιο μέρος τους από πάνω και το μυτερό μέρος τους να δείχνει προς την ουρά. Βέβαια αυτό δεν θα ήταν απόλυτο μια και όλοι οι ηλιόσποροι δεν ήταν ίδιοι και δεν έπρεπε να αφήσουν κενά ανάμεσα.





### Αξιολόγηση

Τα παιδιά δέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό να κάνουν αυτή την εργασία, γιατί τους φάνηκε ανατρεπτικό που θα δούλευαν με ηλιόσπορους ένα είδος που συνήθως το έτρωγαν. Επίσης μερικά παιδιά έφεραν την άλλη μέρα κουμπιά χρωματιστά και έβαλαν στη θέση του ματιού του ψαριού για να γίνει πιο ζωηρό το έργο τους. Δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα, ούτε τους επιδείχτηκε πώς να το κάνουν. Δόθηκαν μόνο λεκτικές οδηγίες. Εξάλλου πάνω στο τυπωμένο σχέδιο υπήρχαν και γραπτές βασικές οδηγίες για το τι έπρεπε να κάνουν που είχαν γραφτεί από τον συγγραφέα των τυπωμένων σελίδων. Σε μερικά παιδιά που δυσκολεύτηκαν η δασκάλα παρείχε βοήθεια δείχνοντας πάνω στο δικό τους έργο. Τα περισσότερα παιδιά τήρησαν τη σωστή φορά των ηλιόσπορων.

## 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> Ημέρα Εκκλησάκι με φασόλια και ρύζι

Την δεύτερη ημέρα πάλι στον ίδιο χώρο , την αίθουσα των εικαστικών, τα παιδιά κάθισαν κατά τον ίδιο τρόπο γύρω από μεγάλα ενωμένα τραπέζια. Πήραν από ένα χαρτί κάνσον για τη βάση και από ένα χαρτί φωτοτυπικού A4 με τυπωμένο πάνω σε κάθετη διάταξη ένα εκκλησάκι. Στη σελίδα υπήρχε από το συγγραφέα – εικονογράφο η οδηγία να γεμίσει η σκεπή και η βάση με φασόλια , το μεσαίο τμήμα με ρύζι και αν ήθελαν να βάλουν οδοντογλυφίδες στην πόρτα ή απλώς θα μπορούσαν να τη βάψουν.

Τα παιδιά κατά τη συνηθισμένη τακτική κόλλησαν πρώτα την σελίδα A4 πάνω στο κάνσον και έβαψαν με καφέ ξυλομπογιά την πόρτα και το παράθυρο της εκκλησίας . Στη συνέχεια η δασκάλα μοίρασε τα φασόλια (όλα μεσαίου μεγέθους , για να υπάρχει ομοιομορφία) και αφού έβαλαν κόλλα πάνω στη σκεπή έπρεπε να πιάνουν με τα δύο τους δάχτυλα , δείκτη και αντίχειρα ένα ένα φασόλι και να το τοποθετούν πάνω στην σκεπή της εκκλησίας, το ένα δίπλα στο άλλο , δημιουργώντας σειρές , ακολουθώντας την φορά της γραφής από αριστερά προς τα δεξιά. Θα έπρεπε να το πατούν με δύναμη για λίγο (να μετρούν μέχρι το 10 από μέσα τους) για να κολλήσει καλά και μετά να παίρνουν άλλο φασόλι. Όταν θα τελείωναν με τη σκεπή θα γέμιζαν με τον ίδιο τρόπο και τη βάση της εκκλησίας αφήνοντας το μεσαίο τμήμα άδειο.

Την Τρίτη ημέρα συνέχισαν να γεμίζουν το εκκλησάκι με φασόλια μια και δεν έφτασε η μία διδακτική ώρα της προηγούμενης ημέρας. Όσα παιδιά τελείωναν έπαιρναν μπροστά τους ρύζι και γέμιζαν το μεσαίο τμήμα ως εξής : Αφού έβαζαν αρκετή κόλλα παντού – όχι μέσα στην πόρτα και στο παράθυρο- στη μέση και γύρω γύρω στο εκκλησάκι που πλέον ήταν γεμάτο πάνω και κάτω με φασόλια, έπαιρναν με όλα τους τα δάχτυλα και έκλειναν στην παλάμη τους όσο περισσότερο ρύζι μπορούσαν να πιάνουν. Στη συνέχεια το έριχναν όλο μαζί πάνω στο τμήμα που έπρεπε να κολληθεί και γρήγορα πριν κολλήσει καλά έπρεπε να απομακρύνουν τα ρύζια που έπεσαν πάνω στο παράθυρο και στην πόρτα. Εδώ χρειαζόταν ιδιαίτερη επιδεξιότητα όσον αφορά τον τρόπο που θα έριχναν το ρύζι. Θα έπρεπε να χυθεί μεν όλο μαζί αλλά από κοντά και όχι βάζοντας πολύ δύναμη για να μην σκορπιστεί έξω και χυθεί κάτω. Όταν ξεκαθάριζε αυτό που θα έμενε στη θέση του έπρεπε να ο πατήσουν με το χάρακά τους και όχι με τα χέρια τους για να μην κολλάνε τα ρύζια

πάνω στα χέρια τους. Επίσης χρησιμοποιώντας το χάρακα σαν εργαλείο , έπρεπε να ισιώσουν τις δύο άκρες του τοίχου αριστερά και δεξιά σπρώχνοντας όσα ρύζια έπρεπε να μπουν μέσα στο σχέδιο και να διώξουν έξω τα περιττά ρύζια. Η δασκάλα ενώ περιέγραφε τα βήματα λεκτικά ταυτόχρονα έδειχνε και πως θα εκτελεστεί το κάθε βήμα και έκανε λεπτομερή επίδειξη σχετικά με την ποσότητα του ρυζιού που θα έπιαναν και τον τρόπο που θα το έριχναν πάνω στο χαρτί. Επίσης έδειξε και τον τρόπο που θα μεταχειριζόταν το χάρακα πρώτα ξαπλωτά για να πατηθεί και να κολλήσει το ρύζι και μετά όρθια για να διαχωρίσει τα ρύζια που θα έμεναν και αυτά που θα παραμερίζονταν στην άκρη.

### **Αξιολόγηση**

Τις δύο αυτές ημέρες οι εργασίες ήταν δυσκολότερες και τα παιδιά δεν τις εκτέλεσαν με τον ίδιο ενθουσιασμό που έκαναν την εργασία με το ψάρι.

Η εργασία απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση της προσοχής τους και για μεγάλο διάστημα. Και κάποια παιδιά , κυρίως αγόρια δυσανασχέτησαν. Έτσι επέλεξαν να μην βάλουν ρύζι και να το αφήσουν μόνο με φασόλια το εκκλησάκι τους, για να τελειώσουν εκείνη την ημέρα το έργο και να μην το συνεχίσουν την επόμενη. Άλλα παιδιά ακολουθώντας τις γραπτές οδηγίες του φύλλου έφεραν και κόλλησαν μικρά ξυλάκια από σουβλάκια στο παράθυρο και στην πόρτα, πράγμα που δεν είχε ζητηθεί αρχικά από την δασκάλα.



### **4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> Ημέρα караβάκι με φακές και καλαμπόκι**

Τις δύο τελευταίες μέρες της εβδομάδας τα παιδιά ασχολήθηκαν με την πιο σύνθετη από τις τρεις δραστηριότητες μια και θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν για το γέμισμα φακές που ήταν το πιο μικρό σε σχέση με τα άλλα αντικείμενα που

γέμιζαν τα σχέδια τους, αλλά και γιατί θα χρησιμοποιούσαν για πρώτη φορά σαν εργαλείο, τσιμπιδάκι φρυδιών.

Στην αίθουσα εικαστικών τα παιδιά κάθισαν γύρω από τα μεγάλα ενωμένα τραπέζια πήραν το καθένα από ένα χαρτί κάνσον και από ένα χαρτί A4.

Στο χαρτί A4 ήταν σχεδιασμένο με ομοιώματα φακής (μικρά κυκλάκια όσο μια φακή)σε οριζόντια διάταξη ένα καράβι με δύο πανιά αριστερά και δεξιά.. Πάνω δεξιά έναν σχεδιασμένο με ομοιώματα καλαμποκιού ήλιο. Οι οδηγίες από κάτω έλεγαν να γίνει το περίγραμμα του καραβιού με φακές , το εσωτερικό με ρύζι και το περίγραμμα του ήλιου με καλαμπόκι.

Η δασκάλα είπε στα παιδιά να κολλήσουν πρώτα το A4 πάνω στο κάνσον και στη συνέχεια τοποθέτησε τα καλαμπόκια στα τραπέζια . Εξήγησε και ταυτόχρονα έδειχνε πώς θα ξεκινούσαν τοποθετώντας τα καλαμπόκια γύρω γύρω από τον ήλιο. Είπε στα παιδιά πρώτα να βάλουν αρκετή κόλλα γύρω γύρω και στη συνέχεια να παίρνουν ένα καλαμπόκι χρησιμοποιώντας το τσιμπιδάκι φρυδιών και να το τοποθετούν πάνω στο ομοίωμα του. Ακολουθώντας κυκλική πορεία κατά την φορά του ρολογιού και βάζοντας ένα ένα το καλαμπόκι με τσιμπιδάκι ο ήλιος τελείωσε γρήγορα μια και δεν χρειαζόταν πολλά κομμάτια . Μετά θα έπρεπε να πάρουν το χάρακά τους να τον τοποθετήσουν ξαπλωτά πάνω στα καλαμπόκια και να περιμένουν λίγο μέχρι να κολλήσουν καλά τα καλαμπόκια και να μην φεύγουν από τη θέση τους. Αφού τελείωσε η εργασία με τα καλαμπόκια έριξε πάνω στα τραπέζια τις φακές και έδωσε οδηγίες για το πώς θα έπρεπε να γίνει το περίγραμμα από τα πανιά και το καράβι τοποθετώντας μία μία φακή πάνω στο ομοίωμα της . Εξηγούσε και ταυτόχρονα έδειχνε στα παιδιά τα βήματα που θα ακολουθούσαν πρώτα για να κάνουν το περίγραμμα του καραβιού. Πρώτα θα έβαζαν γύρω γύρω μόνο στο αριστερό πανί κόλλα. Μετά θα έπαιρναν με τα δυο τους δάχτυλα αντίχειρα και δείκτη μια φακή και θα την έριχναν από ψηλά πάνω στο στρογγυλό ομοίωμα της φακής που υπήρχε πάνω στο χαρτί A4. Για να την ισιώσουν και για να μην κολλήσουν τα δάχτυλά τους ακουμπώντας τη φακή στο χαρτί θα έπαιρναν το τσιμπιδάκι και με αυτό ή θα έσπρωχναν τη φακή να πάει να κολλήσει ακριβώς πάνω στο στρογγυλό σχέδιο που υπήρχε από κάτω ή αν τους ξέφευγε πολύ θα την έπιαναν με το τσιμπιδάκι και θα την τοποθετούσαν ακριβώς πατώντας την λίγο με το πίσω μέρος του για να κολλήσει καλά. Με την ίδια τακτική θα έκαναν και το δεξί

πανί και στο τέλος το περίγραμμα από το σκαρί. Όταν θα τελείωναν με τις φακές θα έβαζαν το ρύζι με τον ίδιο τρόπο που το έκαναν και στο εκκλησάκι. Δηλαδή πρώτα θα έβαζαν πολύ κόλλα μέσα στο αριστερό πανί, μετά θα έπαιρναν όσο ρύζι μπορούσαν με την παλάμη τους και θα το έριχναν αργά, προσεκτικά και από κοντά μέσα στο πανί. Μετά με το χάρακα θα το πατούσαν και θα το ίσιωναν. Θα συνέχιζαν με το δεύτερο πανί και στο τέλος με το σκαρί.

### **Αξιολόγηση**

Η Τρίτη εργασία ήταν και η δυσκολότερη και γι' αυτό πολλά παιδιά την άφησαν μισοτελειωμένη, μια και δεν τους έφτασε ο χρόνος. Ζήτησαν να την πάρουν στο σπίτι και να την τελειοποιήσουν με τη βοήθεια των γονιών τους. Όπως ήταν φυσικό δεν είχαν όλα την ίδια επιδεξιότητα όσον αφορά το τσιμπιδάκι φρυδιών. Όταν δεν τα κατάφερναν τα έπιαναν με τα χέρια και τα κολλούσαν πράγμα που είχε σαν επακόλουθο να λερώνονται και να πηγαίνουν συχνά να πλένουν τα χέρια τους που κολλούσαν.

Βέβαια η ικανοποίησή τους ήταν μεγάλη όταν την τελευταία μέρα πήραν και τα τρία έργα (μερικά έστω και μισοτελειωμένα) μαζί τους για να τα δείξουν στους γονείς τους.



## 8<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

<b>Ψηφιδωτό με γκοφρέ χαρτί</b>
Εμπλεκόμενες Γνωστικές περιοχές- Διαθεματικότητα Μαθηματικά Εικαστικά
<b>Γνωστικά προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά γνωρίζουν τα τέσσερα βασικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, παραλληλόγραμμο) Μπορούν να ταξινομούν κατά μέγεθος και χρώμα Τα παιδιά ξέρουν να μεταχειρίζονται το ψαλίδι, το τσιμπιδάκι φρυδιών, τον διακορευτή και την κόλλα, ξέρουν πως να φτιάχνουν μπαλάκια από γκοφρέ χαρτί
<b>Υλικά</b> Γκοφρέ χαρτί, διακορευτής, κόλλα, τσιμπιδάκι φρυδιών, ψαλίδι, σελίδες Α4 με τυπωμένα σχήματα από την ιστοσελίδα <a href="http://www.eidikospaidagogos.gr">http://www.eidikospaidagogos.gr</a> «Μαθαίνω να χρησιμοποιώ το ψαλίδι»
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η ενδυνάμωση των μυών των χεριών και των δαχτύλων</li><li>• Η αμφίπλευρη χρήση και των δύο χεριών και ώμων</li><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικού συντονισμού</li><li>• Η ενίσχυση του κυρίαρχου χεριού</li><li>• Η καλλιέργεια της παρατηρητικότητάς και της δεξιότητας να συναρμολογούν επί μέρους στοιχεία σε όλο</li><li>• Η ενίσχυση της αντίληψης δεξιού αριστερού και ο καλύτερος προσανατολισμός στο χώρο</li><li>• Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας</li></ul>
<b>Χρονική Διάρκεια</b> : Πέντε διδακτικές ώρες
<b>Περιγραφή της παρέμβασης</b> Για να γίνουν οι δραστηριότητες αυτής της εβδομάδας η δασκάλα ζήτησε από τα παιδιά να ακολουθήσουν βήμα βήμα τις οδηγίες για τη σειρά με την οποία έπρεπε



να γίνουν . Η σειρά ήταν ότι πρώτα φτιάχνουμε τα μπαλάκια από γκοφρέ χαρτί μετά τρυπάμε με το διακορευτή το χαρτονάκι μετά κόβουμε τα σχήματα ακολουθώντας τις διακεκομμένες γραμμές. Στη συνέχεια με την κόλλα μας κολλάμε τα σχήματα πάνω στο χαρτονάκι. Στο τέλος ρίχνουμε κόλλα πάνω στα σχήματα , παίρνουμε ένα μπαλάκι με το τσιμπιδάκι και το τοποθετούμε επάνω εκεί που βάλαμε την κόλλα πιέζοντας όσο μπορούμε για να κολλήσει και να μην μετακινείται

### **1<sup>η</sup> Ημέρα**

Δόθηκαν στα παιδιά μεγάλα γκοφρέ χαρτιά διαφόρων χρωμάτων και άρχισαν να τα κόβουν με μεγάλες κινήσεις χρησιμοποιώντας αμφίπλευρα τα χέρια και τους ώμους πρώτα σε μεγάλα κομμάτια και μετά σε λωρίδες . Στη συνέχεια έκοβαν τις λωρίδες σε μικρότερα κομμάτια κάνοντας πιο μικρές και πιο λεπτές κινήσεις.

Χρησιμοποιώντας μόνο χαρτί του ίδιου χρώματος το κάθε παιδί με τα μικρά χαρτιά έκανε μπαλάκια τρίβοντας και πιέζοντας με τα τρία δάχτυλα (αντίχειρα, δείκτη και μέσο) και τα μάζευε σε κοινό σακουλάκι με τα μπαλάκια του ίδιου χρώματος. Επειδή μερικά παιδιά έφτιαχναν πιο μεγάλα μπαλάκια και άλλα παιδιά έφτιαχναν πιο μικρά συμφωνήθηκε να τα αποθηκεύουν όχι μόνο κατά χρώμα αλλά και κατά μέγεθος.

Έτσι για κάθε χρώμα έγιναν δύο σακουλάκια, ένα για πιο μεγάλα και ένα για πιο μικρά μπαλάκια.

### **2<sup>η</sup> Ημέρα**

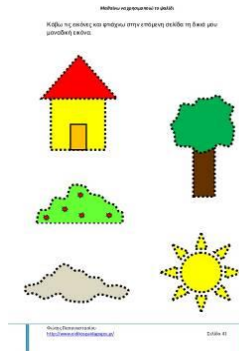
Δόθηκαν στα παιδιά χαρτονάκια κάνσον έτοιμα κομμένα διαστάσεων 20X15 και τους ζητήθηκε να τα τρυπήσουν γύρω γύρω με το διακορευτή. Στη συνέχεια η υπόλοιπη ώρα αφιερώθηκε για να θυμηθούν τα παιδιά τα βασικά σχήματα, τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, παραλληλόγραμμο. Αναγνώρισαν σχήματα τα ονόμασαν και με τη βοήθεια του χάρακά τους έκαναν στο τετράδιο των μαθηματικών μερικά σχήματα και τα έβαψαν.

### **3<sup>η</sup> Ημέρα**

Επειδή την ημέρα αυτή θα κολλούσαν τα παιδιά σχήματα με μια συγκεκριμένη διάταξη στα χαρτονάκια, πρώτα έγινε μια σύντομη αναφορά για το δεξί και το αριστερό και γενικά μια επανάληψη σχετική με τον προσανατολισμό στο χώρο. Συγκεκριμένα τα παιδιά όρισαν σε σχέση με τον πίνακα τη θέση αντικειμένων. Ο

χάρτη της Ελλάδας βρίσκεται στα αριστερά του πίνακα , το ρολόι βρίσκεται επάνω και στο κέντρο κ.λ.π. Επίσης σηκώθηκαν κάποια παιδιά στάθηκαν με πλάτη προς τα παιδιά που κάθονταν και εκτελούσαν εντολές που τους έδιναν οι συμμαθητές τους του τύπου στρίψε αριστερά , προχώρα δύο βήματα μπροστά κ.λ.π.

Τα παιδιά πήραν από ένα χαρτί A4 στο οποίο ήταν τυπωμένα ένα σπιτάκι, ένας



ήλιος, ένα δέντρο, χλόη και συννεφάκι.

Έκοψαν περιμετρικά τα σχήματα ακολουθώντας τις διακεκομμένες γραμμές.

Τον ήλιο που οι ακτίνες του ήταν τρίγωνα, το δέντρο με κορμό ορθογώνιο παραλληλόγραμμο , σπιτάκι τετράγωνο με σκεπή τρίγωνη τη χλόη και τα συννεφάκια. Τα σχήματα αυτά τα έκοψαν και στη συνέχεια τα κόλλησαν, στο χαρτονάκι που είχαν τρυπήσει με το διακορευτή την προηγούμενη ημέρα.

Τα κόλλησαν ακολουθώντας τη λογική διάταξη πάνω ο ήλιος και το συννεφάκι , στη μία άκρη- αριστερά το σπίτι , στην άλλη άκρη – δεξιά το δέντρο και κάτω η χλόη .

#### **4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> Ημέρα**

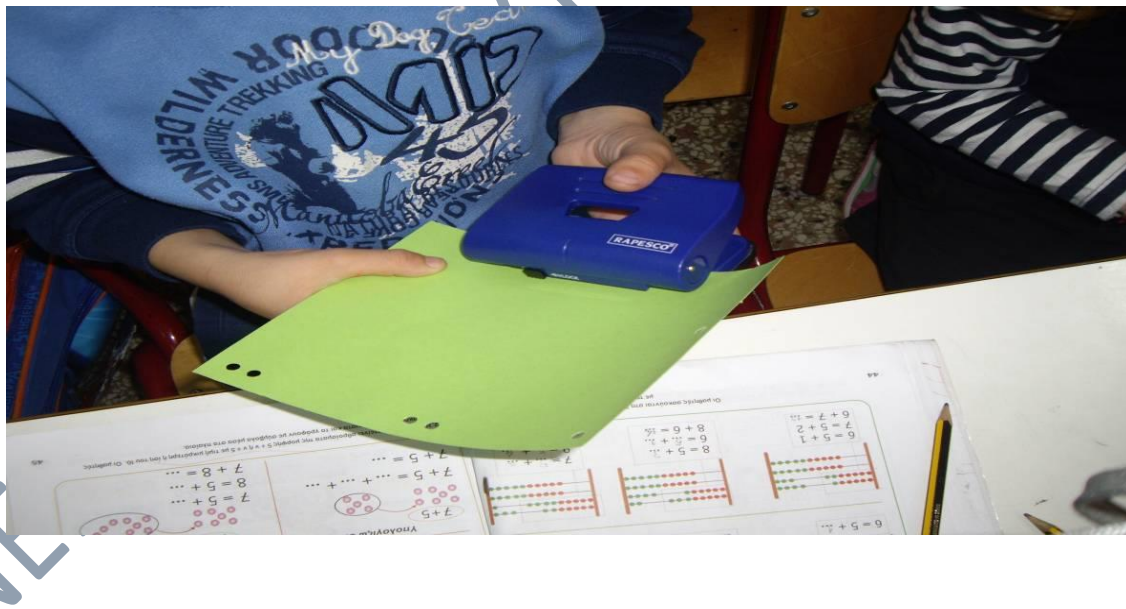
Τις επόμενες 2 ημέρες τα παιδιά συνέθεσαν το καθένα το έργο του δουλεύοντας σε ομάδες. Όλα τα θρανία ενώθηκαν και όλα τα παιδιά κάθισαν γύρω γύρω σαν μία μεγάλη ομάδα. Αυτό έγινε και για να έχει το καθένα εικόνα και των έργων των άλλων αλλά και για πρακτικούς λόγους αφού τα μπαλάκια που είχαν φτιάξει τα είχαν βάλει σε σακουλάκια ανάλογα με το χρώμα αλλά και ανάλογα με το μέγεθος και θα έπρεπε να τα ρίξουν πάνω στα ενωμένα θρανία και να τα χρησιμοποιούν από κοινού.

Άδειαζαν στο θρανίο τα σακουλάκια που είχαν μέσα όλα τα μπαλάκια του ίδιου χρώματος , έπαιρναν την κόλλα και έριχναν λίγο πάνω στο σχήμα και μετά με το τσιμπιδάκι έπιαναν μια μπαλίτσα και την τοποθετούσαν προσεκτικά επάνω. Πίεζαν λίγο και περίμεναν κάποια δευτερόλεπτα μέχρι να βεβαιωθούν ότι κόλλησε και δεν μετακινούνταν.

Όταν τελείωναν τα μπαλάκια κάποιου χρώματος τα παιδιά που είχαν τελειώσει πιο γρήγορα έπαιρναν καινούριο χαρτί και έφτιαχναν μπαλάκια βοηθώντας και τα άλλα παιδιά να τελειώσουν το έργο τους.

### Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν χωρίς να παρουσιαστούν προβλήματα. Η δασκάλα έδωσε μόνο λεκτικές οδηγίες. Η διαδικασία με το διακορευτή τους άρεσε ιδιαίτερα γιατί θα χρησιμοποιούσαν ένα αντικείμενο -εργαλείο που συνήθως το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και όχι τα παιδιά. Επίσης η όλη διαδικασία να τρυπήσουν και μετά να ξεκουμπώσουν τα καπάκια και να βρουν τα στρογγυλά σκουπίδια – κομφετί ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική. Τα παιδιά ήξεραν να φτιάχνουν μπαλάκια από το νηπιαγωγείο και έτσι δεν χρειάστηκε να δείξει η δασκάλα πώς θα το κάνουν. Τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους μοιράστηκαν τα μπαλάκια, που είχαν φτιάξει το καθένα μόνο του, πήραν μεγάλη ικανοποίηση με το τελικό αποτέλεσμα και πήραν τα έργα στο τέλος της εβδομάδας στο σπίτι τους για να τα δείξουν στους γονείς τους.









ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ

## 9<sup>η</sup> Εβδομάδα παρέμβασης

<b>Μετρητά κεντήματα σε χαρτί και σε καμβά</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μαθηματικά Γλώσσα Μελέτη Λαογραφία Γεωγραφία Εικαστικά Πληροφορική
<b>Γνωστικά προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά έχουν διδαχθεί στα μαθηματικά το μάθημα σχετικά με τον προσδιορισμό κόμβων και την κίνηση στο καρτεσιανό επίπεδο (βιβλίο μαθηματικών Α΄τάξης, μάθημα 36, κίνηση σε τετραγωνισμένο χαρτί). Επίσης μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατασκευάζουν μοτίβα. Έχουν ήδη κεντήσει γραφτά κεντήματα και ξέρουν να χρησιμοποιούν τη χοντρή βελόνα στον καμβά χαλιού. Γνωρίζουν τη σταυροβελονιά ως τεχνική. Έχουν συνηθίσει να γράφουν στο μπλοκ-τα παλιά χρόνια- ακολουθώντας τη λογική, δεξιά σελίδα κείμενο αντιγραμμένο από τον πίνακα και αριστερή σελίδα ζωγραφιά.
<b>Υλικά</b> Σελίδες τετραδίου μαθηματικών με τετραγωνάκια , μολύβι, ξυλομπογιές , καμβάς χαλιού, βελόνα χοντρή, μαλλί πλεξίματος.
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών</li><li>• Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας και της καμάρας παλάμης χεριού<ul style="list-style-type: none"><li>• Η ανάπτυξη οπτικοκινητικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων</li><li>• Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφοκινητικού συντονισμού</li></ul></li><li>• Ενίσχυση της διποδικής και τριποδικής σύλληψης</li><li>• Η ενίσχυση του κυρίαρχου χεριού</li><li>• Η καλλιέργεια της αντίληψης δεξιού αριστερού και του προσανατολισμού</li></ul>



στο χώρο

- Η γνωριμία των παιδιών με τα κεντήματα της ελληνικής λαϊκής τέχνης μέσω της πολυαισθητηριακής – βιωματικής προσέγγισης

**Χρονική Διάρκεια :** Πέντε διδακτικές ώρες

### Περιγραφή της παρέμβασης

#### 1<sup>η</sup> Ημέρα

Τα παιδιά είδαν φωτογραφίες από πολλά κεντήματα χωρίς ιδιαίτερες επεξηγήσεις για το καθένα αλλά απλά παρατηρώντας τα σαν έργα λαϊκής τέχνης από την ιστοσελίδα

<https://www.google.gr/search?q=κεντήματα&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CB4QsA>. Στη συνέχεια είδαν να power point που είχε ετοιμάσει η δασκάλα ,

με φωτογραφίες από το διαδίκτυο σχετικά με τα κεντήματα. Οι φωτογραφίες των κεντημάτων αυτών ήταν επιλεγμένες και αντιπροσωπευτικές και συμπεριλήφθηκαν και στο τελικό power point που παρουσίασαν προς τους γονείς τους. Σε κάθε φωτογραφία εξηγούνταν αν είναι γραφτό (είχε προηγουμένως ζωγραφιστεί στον καμβά) ή μετρητό (κεντήθηκε μετρώντας χωρίς να έχει προηγουμένως ζωγραφιστεί) το κέντημα και από ποια περιοχή ήταν. Επίσης έγιναν κάποιες αναφορές σχετικά με τις συνήθειες, τις τεχνικές, τη χρησιμότητά τους το είδος του υφάσματος και του νήματος που χρησιμοποιούνται σε κάθε περιοχή. Πληροφορήθηκαν ότι τα κεντήματα ήταν δύο ειδών τα «γραφτά» δηλαδή τα σταμπωτά όπως αυτά που κέντησαν το Πάσχα και τα «μετρητά» που κεντάει κανείς μετρώντας χωρίς να είναι σχεδιασμένος ο καμβάς. Επίσης πληροφορήθηκαν ότι τα κεντήματα στα παλιά χρόνια τα έφτιαχναν συνεργεία από άντρες τεχνίτες όταν επρόκειτο για επίσημες ενδυμασίες όπως τα ρούχα του αυτοκράτορα στα χρόνια της τουρκοκρατίας και τα νυφικά των ευκατάστατων κοριτσιών. Αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον ιδιαίτερα των αγοριών που είχαν ενστάσεις από την προηγούμενη εργασία με τα κεντήματα για το κατά πόσο ήταν σωστό να κεντούν τα αγόρια. Τέλος τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με πραγματικά κεντήματα που έφερε η δασκάλα στο σχολείο, προκειμένου τα παιδιά να τα περιεργαστούν από κοντά και να παρατηρήσουν λεπτομέρειες που δεν θα μπορούσαν να αντιληφθούν μόνο από τις φωτογραφίες.

#### 2<sup>η</sup> Ημέρα

Τα παιδιά θα σχεδίαζαν μετρητά κεντήματα στο χαρτί.

Πρώτα η δασκάλα έδειξε ένα έτοιμο ολοκληρωμένο υπόδειγμα - μετρητό κέντημα σε τετραγωνισμένο χαρτί, φτιαγμένο με Χ, που παρίστανε τέσσερις μικρούς ρόμβους στα τέσσερα άκρα και έναν μεγάλο ρόμβο στο κέντρο και τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι θα έφτιαχναν ένα ίδιο, χρησιμοποιώντας μόνο το μολύβι και τις ξυλομπογιές τους. Το Χ παρίστανε την σταυροβελονιά, τεχνική που γνώριζαν ήδη τα παιδιά από τα γραφτά κεντήματα που είχαν ετοιμάσει την περίοδο του Πάσχα.

Η δασκάλα προετοίμασε τα παιδιά λέγοντάς τους ότι αυτή η εργασία θα χρειαζόταν ιδιαίτερη συγκέντρωση και προσοχή και ότι θα έπρεπε όλοι μαζί ταυτόχρονα να ακολουθούν βήμα – βήμα αυτά που θα έλεγε χωρίς να καθυστερούν αλλά και χωρίς να προτρέχουν. Δόθηκε σε κάθε παιδί μισή σελίδα τετραδίου μαθηματικών με μικρά τετραγωνάκια στην οποία προηγουμένως είχαν τοποθετηθεί στις τέσσερις άκρες από ένα Χ.

Θα έπρεπε να κατασκευάσουν γράφοντας Χ τέσσερις μικρούς ρόμβους στις άκρες και ένα μεγάλο στη μέση ακολουθώντας κατά γράμμα τις οδηγίες.

Ξεκινώντας από το πρώτο πάνω αριστερό Χ θα έπρεπε να μετρήσουν τέσσερα κουτάκια δεξιά στην ίδια σειρά προκειμένου να εντοπίσουν τη θέση της στήλης, να κατεβούν δύο τετραγωνάκια κάτω και στο δεύτερο να τοποθετήσουν το πρώτο Χ. Ακριβώς από κάτω να τοποθετήσουν ένα Χ και δεξιά του και αριστερά του από ένα Χ ώστε αυτή η σειρά να έχει τρία Χ. Από κάτω να γράψουν 5 Χ αναπτύσσοντας άλλα 2 δεξιά και αριστερά σε σχέση με τα τρία από πάνω. Αυτή η σειρά ήταν η μεσαία και τώρα θα έπρεπε να συνεχίσουν στην αμέσως επόμενη προς τα κάτω σειρά γράφοντας 3 Χ αφαιρώντας δηλαδή ένα από δεξιά και ένα από αριστερά σε σχέση με την επάνω σειρά. Στο τέλος θα έκαναν ένα τελευταίο Χ στην μέση της από κάτω σειράς, ολοκληρώνοντας έτσι τον πρώτο αριστερό ρόμβο. Το μοτίβο δηλαδή θα ακολουθούσε την εξής σειρά από πάνω προς τα κάτω 1, 3, 5, 3, 1.

Ο κάτω αριστερά ρόμβος θα κατασκευαζόταν με την ίδια λογική μόνο που αντί να μετρήσουν τέσσερα τετραγωνάκια από το αριστερό Χ και να κατέβουν δύο, τώρα θα έπρεπε να μετρήσουν πάλι τέσσερα αλλά να ανέβουν δύο και να τοποθετήσουν το πρώτο Χ του ρόμβου. Ανεβαίνοντας και ακολουθώντας πάλι το μοτίβο 1, 3, 5, 3, 1 θα ολοκληρωνόταν και ο κάτω αριστερός ρόμβος. Με την ίδια λογική θα περνούσαν

στην κατασκευή του πάνω δεξιά και κάτω δεξιά ρόμβου με τη διαφορά ότι ξεκινώντας να μετρήσουν από το αρχικό Χ δεξιά, τώρα θα μετρούσαν τέσσερα προς τα αριστερά για να βρουν τη στήλη και να τοποθετήσουν το πρώτο Χ στο δεύτερο προς τα κάτω τετραγωνάκι.

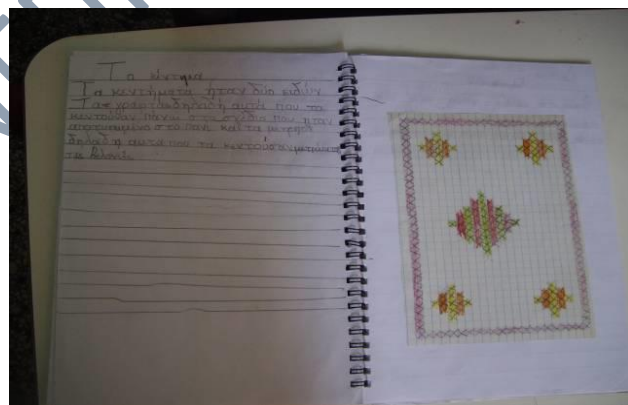
Για να φτιάξουν τον μεγάλο ρόμβο στη μέση θα έπρεπε να πάνε στη μεσαία σειρά του μικρού αριστερού ρόμβου (με τα 5 Χ), να μετρήσουν μετά το πέμπτο Χ, εννιά κουτάκια προς τα δεξιά να κατέβουν ένα κάτω και εκεί να βάλουν το πρώτο Χ μετά τα 3 από κάτω κ.λ.π. μέχρι να φτάσουν στα 11. Στη συνέχεια θα έπρεπε να μειώσουν πάλι στα 9, 7 κ.λ.π. Στο τέλος να χρωματίσουν περιμετρικά το παραλληλόγραμμο δημιουργώντας ένα πλαίσιο αλλά και τους ρόμβους δημιουργώντας χρωματικά μοτίβα.

### 3<sup>η</sup> Ημέρα

Τα παιδιά ακούνε το παραδοσιακό παιδικό «κλιμακωτό» τραγούδι από το Μαρμαρά Προποντίδας Ντίλι Ντίλι το καντήλι. Συζητούν για τους στίχους και εξασκούνται στη κατανόηση λογικών αλληλουχιών μέσα από την επανάληψη.

Γράφουν στο μπλοκ τους «τα παλιά χρόνια», αντιγράφοντας από τον πίνακα μία παράγραφο με τις πιο βασικές πληροφορίες που πήραν τις προηγούμενες ημέρα για τα μετρητά και γραφτά κεντήματα και κολλούν στην δεξιά σελίδα το μετρητό κεντήμα που έφτιαξαν την προηγούμενη ημέρα στη μισή σελίδα του τετραδίου των μαθηματικών.

Συγκεκριμένα έγραψαν στο μπλοκ τους :Τα κεντήματα ήταν δύο ειδών , «τα γραφτά» δηλαδή αυτά που τα κεντούσαν πάνω στα σχέδια που ήταν αποτυπωμένα πάνω στο πανί και τα «μετρητά» δηλαδή αυτά που τα κεντούσαν μετρώντας τις βελονιές.



#### 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> Ημέρα

Οι δύο τελευταίες ημέρες της εβδομάδας αναλώθηκαν στην κατασκευή μετρητού κεντήματος σε καμβά.

Σαν συνέχεια της προηγούμενης εργασίας αποφασίστηκε να κάνουν τα παιδιά ρόμβους σε καμβάδες χαλιού σαν αυτούς που ήδη είχαν κεντήσει τα παιδιά τα ζωγραφισμένα φρούτα στις διακοπές του Πάσχα.

Δόθηκε ένα μικρό τετράγωνο κομμάτι καμβά περίπου 15 X 15 σε κάθε παιδί με το πρώτο X κεντημένο έτοιμο στο κέντρο και με το νήμα περασμένο στην βελόνα έτοιμο να κεντηθεί από τα παιδιά. Η δασκάλα κρατούσε και αυτή ένα ίδιο προκειμένου να επιδεικνύει και να καθοδηγεί βήμα βήμα την όλη διαδικασία.

Θα έπρεπε να κεντήσουν με την τεχνική της σταυροβελονιάς από κάτω 3 X μετά 5, 7, 9 και μετά να αρχίσουν να μειώνουν μέχρι να τελειώσουν στο ένα. Για να θυμηθούν την τεχνική της σταυροβελονιάς η δασκάλα έδειξε το βίντεο (youtube - cross stitch for beginners : trendy chevron coasters) που είχαν δει τα παιδιά πριν το Πάσχα και μετά προκειμένου να κάνουν το ρόμβο μετρώντας, τους έδωσε τις εξής οδηγίες : από την τρύπα που έβγαине η βελόνα θα έπρεπε να ξαναμπούν και να βγουν όχι στην ακριβώς από κάτω τρύπα αλλά μία τρύπα πιο αριστερά, να κεντήσουν τρία κουτάκια πλάγια και μετά να γυρίσουν σταυρώνοντας. Στη συνέχεια να μπουν και να βγουν πάλι από κάτω ένα κουτάκι πιο αριστερά για να ανοίξει κι άλλο ο ρόμβος να κεντήσουν πέντε και μετά να γυρίσουν σταυρώνοντας. Με τον ίδιο τρόπο θα έκαναν τη σειρά με τα επτά και τα εννιά . Όταν τελείωναν με τα εννιά τότε η βελόνα θα έμπαινε και θα έβγαине από κάτω αλλά τώρα ένα κουτάκι δεξιότερα για να αρχίσει ο ρόμβος να κλείνει στα επτά , στην από κάτω σειρά ένα δεξιότερα για να κλείσει στα πέντε και θα συνέχιζαν μέχρι να μπει η τελευταία μία βελονιά. Τα παιδιά παρακινήθηκαν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικά και συγκεντρωμένα γιατί θα έπρεπε να μετρούν μια και δεν υπήρχε οριοθετημένο πλαίσιο που θα κινούνταν.

#### Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες αυτής της εβδομάδας ήταν σύνθετες και απαιτούσαν μεγάλη συγκέντρωση από μέρους των παιδιών. Στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> , 4<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> ημέρας συμμετείχε ως βοηθός και η δασκάλα που έκανε στα παιδιά κάποιες από τις

ώρες της ευέλικτης ζώνης. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθοί και δύο κορίτσια από το τμήμα που ήταν ιδιαίτερα προχωρημένα στο θέμα της τεχνικής της σταυροβελονιάς μια και κεντούσαν από το καλοκαίρι, πριν ξεκινήσουν το σχολείο, για προσωπική τους χρήση. Τα παιδιά συχνά έβαζαν λάθος την βελόνα όταν έπρεπε να αλλάξουν σειρά , χαλώντας το μοτίβο και έπρεπε το κέντημα να ξηλωθεί και να επιδειχθεί σε κάθε παιδί που έκανε λάθος ξεχωριστά τα βήματα που έπρεπε να κάνει για να συνεχίσει σωστά. Η δασκάλα καθοδηγούσε τα παιδιά όχι μόνο λεκτικά αλλά και πολλές φορές επενέβαινε στο κέντημά τους για να διορθώσει το λάθος . Να σημειωθεί ότι τα γραφτά κεντήματα που είχαν κεντήσει στις διακοπές του Πάσχα ήταν μεν μεγαλύτερα αλλά έγιναν στο σπίτι με την καθοδήγηση και την βοήθεια των μητέρων τους .

Μερικά παιδιά ζήτησαν να μην κάνουν έναν μεγάλο ρόμβο όπως ήταν η αρχική οδηγία αλλά να κάνουν έναν πιο μικρό με κοτσάνι από κάτω για να μοιάζει με λουλούδι και δύο παιδιά (οι βοηθοί ) έκαναν σπιτάκια.

Όσον αφορά στο θέμα σχετικά με την πεποίθηση ότι το κέντημα είναι μια ασχολία μόνο για κορίτσια, ζήτησαν να συμπεριληφθεί στην τελική παρουσίαση που θα έκαναν προς τους γονείς τους η πληροφορία ότι ξεκίνησε από το να είναι ένα αντρικό επάγγελμα και κατέληξε να γίνει και κοριτσίστικο χόμπι.





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



## 10 η Εβδομάδα Παρέμβασης

<b>Κέντημα σε χαρτί κάνσον για την γιορτή της μητέρας</b> <b>«μαμά Σ' αγαπώ»</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Μελέτη Εικαστικά Πληροφορική
<b>Γνωστικά Προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά είναι εξασκημένα στην τριποδική σύλληψη της βελόνας . Μπορούν να κεντούν με την τεχνική της σταυροβελονιάς πάνω σε καμβά με μεγάλες τρύπες (σε καμβά χαλιού γραφτά και μετρητά κεντήματα) και με την τεχνική της πισωβελονιάς να ράβουν πάνω σε ύφασμα σε τυχαίες αποστάσεις (ποδιές – γιλέκα).
<b>Υλικά</b> Χαρτί κάνσον μεγέθους Α4 ανοιχτόχρωμο (κίτρινο ή πορτοκαλί ή ροζ), μαρκαδόρος Καπλαντοβελόνα μυτερή για το τρύπημα των γραμμάτων από τη δασκάλα, βελόνα χοντρή για το κέντημα των παιδιών, μαλλί πλεξίματος, ψαλίδι.
<b>Στόχοι – Ανάπτυξη δεξιοτήτων</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών</li><li>• Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας και της καμάρας παλάμης χεριού</li><li>• Ο συντονισμός της οπτικής αντίληψης με τις λεπτές κινήσεις των δαχτύλων</li><li>• Η ενίσχυση της διποδικής και τριποδικής σύλληψης</li><li>• Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης</li><li>• Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλοβοήθειας</li><li>• Η καλλιέργεια αισθημάτων ικανοποίησης, χαράς και υπερηφάνειας που συνοδεύουν την κάθε είδους ανιδιοτελή προσφορά προς τα αγαπημένα πρόσωπα</li></ul>
<b>Χρονική Διάρκεια</b> : 6 διδακτικές ώρες
<b>Περιγραφή της Δραστηριότητας</b> Συζητώντας με τα παιδιά για την γιορτή της μητέρας που πλησίαζε και αφού εξέφρασαν τα συναισθήματα αγάπης και ευγνωμοσύνης που νιώθουν για όλα αυτά

που τους προσφέρουν ανιδιοτελώς οι μητέρες τους αποφάσισαν να προσφέρουν σαν δώρο μια κάρτα που θα την είχαν κεντήσει τα ίδια με τα χέρια τους και άρα αυτό το δώρο θα είχε μια ιδιαίτερη αξία . Πρότειναν να είναι μυστικό και κανείς να μην ενημερώσει τη μαμά του για αυτά που θα ετοιμάζαν στο σχολείο για να είναι έκπληξη. Όλες οι κάρτες θα έπρεπε να έχουν τελειώσει μέχρι την Παρασκευή για να τις πάρουν μαζί τους και να τις δώσουν την Κυριακή .

Πριν ξεκινήσουν οι εργασίες η δασκάλα έδειξε ένα βίντεο στα παιδιά σχετικό με την τεχνική του κεντήματος σε σκληρό χαρτί στο οποίο περιγραφόταν όλη η διαδικασία από το τρύπημα μέχρι και την τελευταία βελονιά. ([www.ftiaxto.gr](http://www.ftiaxto.gr) στο θέμα κέντημα – κέντημα σε χαρτί).Βέβαια ενημέρωσε τα παιδιά ότι δεν θα χρειαζόταν αυτά να τρυπήσουν το χαρτί αλλά ότι θα το έπαιρναν έτοιμο τρυπημένο και αυτά μόνο θα το κεντούσαν .

Ετοιμάστηκε λοιπόν για κάθε παιδί ένα χαρτί κόνσον μεγέθους A4 διπλωμένο στη μέση. Στην μία πλευρά οριζόντια είχε γραμμένο με μαρκαδόρο τη φράση «μαμά Σ' αγαπώ» . Το Σ γραμμένο καλλιγραφικά. Κάθε γράμμα της φράσης είχε τρυπηθεί από τη δασκάλα με μυτερή καπλαντοβελόνα σε απόσταση της μιας τρύπας από την άλλη περίπου ένα εκατοστό. Επίσης είχε περαστεί από τη δασκάλα το νήμα στη χοντρή βελόνα του κάθε παιδιού και είχε γίνει ο κόμπος . Έγινε η πρώτη βελονιά στην κάθε κάρτα και δόθηκε στα παιδιά.

Ακολουθώντας τα βήματα της άμεσης διδασκαλίας παρουσιάστηκε πρώτα από τη δασκάλα η κάρτα και τέθηκε ο στόχος δηλαδή ειπώθηκε στα παιδιά ότι θα «γεμίσουν» τα περιγράμματα των γραμμάτων με νήμα. Έγινε μια σύντομη ανασκόπηση σε ό, τι είχαν κεντήσει – ράψει τα παιδιά μέχρι εκείνη τη στιγμή και επισημάνθηκε ότι το νέο που έρχεται να προστεθεί είναι ότι θα κεντήσουν σε χαρτί και όχι σε καμβά και ότι η τεχνική που θα ακολουθήσουν θα είναι η ίδια με αυτή που ακολούθησαν ράβοντας τις ποδιές και τα γιλέκα (πισωβελονιά) μόνο που τώρα θα «μπαίνουν» και θα «βγαίνουν» σε δεδομένες αποστάσεις , ακολουθώντας τις έτοιμες τρύπες που έχουν γίνει πάνω στα γράμματα. Στη συνέχεια η δασκάλα έδειξε στα παιδιά την τεχνική που θα ακολουθούσαν ενώ ταυτόχρονα εξηγούσε τα βήματα που θα έπρεπε να ακολουθούν (μίμηση προτύπου). Συγκεκριμένα επιδεικνύοντας τον τρόπο που θα έπρεπε να κρατούν τη βελόνα (τριποδικά) πρώτα «έμπαινε» -

«έσπρωχνε» από πάνω προς τα κάτω σε μία τρύπα του χαρτιού και στη συνέχεια «έβγαινε» από κάτω προς τα επάνω από την επόμενη τρύπα. Η βελόνα κρατιόταν με τον αντίχειρα και το δείκτη και ο μέσος χρησίμευε περισσότερο για να σπρώχνει. Μετά ξαναγύριζε προς τα πίσω για να καλυφθεί το κενό που είχε δημιουργηθεί στην πάνω πλευρά το κάλυπτε και συνέχιζε. Όταν τελείωσε η επίδειξη τα παιδιά παρακινήθηκαν να ξεκινήσουν με τη διαβεβαίωση ότι η δασκάλα θα καθοδηγούσε θα βοηθούσε και θα ανατροφοδοτούσε συνεχώς τις προσπάθειές τους. Όπως και στις προηγούμενες σύνθετες και απαιτητικές δραστηριότητες με βελόνα η δασκάλα ενθάρρυνε τα παιδιά να εργάζονται χωρίς να φοβούνται το λάθος και ότι και τα λάθη ήταν και αυτά ένα μέρος της διαδικασίας. Κάθε μέρα τα παιδιά κεντούσαν περίπου τρία με τέσσερα γράμματα. Αναλωνόταν πολύ χρόνος κάθε φορά που γινόταν λάθος και θα έπρεπε να ξηλωθούν και να ραφτούν τα ίδια γράμματα και κάθε φορά που τελείωνε η κλωστή και θα έπρεπε να περαστεί καινούρια και να γίνει καινούριος κόμπος.

#### **Αξιολόγηση**

Η δραστηριότητα αυτή ήταν ιδιαίτερα απαιτητική για τα παιδιά και έγινε υπό το καθεστώς της πίεσης χρόνου μια και έπρεπε όλα τα παιδιά την Παρασκευή να φύγουν με τις κάρτες ολοκληρωμένες. Ενώ κρατούσαν την βελόνα σωστά μια και είχαν εξασκηθεί σε προηγούμενες ανάλογες εργασίες μπερδεύονταν πολύ όσον αφορά την τεχνική της πισωβελονιάς. Προχωρούσαν δύο ή τρεις τρύπες πιο μπροστά και μετά δεν ήξεραν πώς να επιστρέψουν ή «έμπαιναν» δύο φορές συνεχόμενα χωρίς να «βγουν» από κάτω με αποτέλεσμα να διπλώνει η κλωστή και να χρειάζεται ξήλωμα.

Αναλώθηκε αρκετός χρόνος καθώς περίμεναν τη σειρά τους για να τα ξηλώσει η δασκάλα και να τους ξαναδείξει την τεχνική προκειμένου να συνεχίσουν. Παρόλα αυτά το εντυπωσιακό ήταν ότι έδειξαν μεγάλο ζήλο για να τελειώσει η κάρτα τους σε σημείο να ζητούν μερικά παιδιά που έμεναν πίσω να μην βγαίνουν διάλειμμα και να δουλεύουν. Επίσης τα παιδιά που τέλειωσαν πιο γρήγορα έσπευδαν να γίνουν βοηθοί και καθοδηγητές των άλλων προκειμένου στο τέλος της εβδομάδας όλα τα παιδιά να έχουν έτοιμη την κάρτα έκπληξη.



ΝΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤ.

## 11<sup>η</sup> εβδομάδα

**Μοτίβα, κατασκευή κομπολογιού, πρόβες θεατρικού, χοροί**

### Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα

Γλώσσα

Μαθηματικά

Λαογραφία

Εικαστικά

Γυμναστική

### Γνωστικά Προαπαιτούμενα

Τα παιδιά γνωρίζουν την έννοια του μοτίβου ως απλή επανάληψη στοιχείου. Έχουν δει κομπολόγια και έχουν παίξει με αυτά. Μπορούν να περνούν χάντρες μέσα από κορδόνια, ξέρουν να κάνουν κόμπους από προηγούμενες δραστηριότητες

**Υλικά : Χάντρες, κορδόνια,**

#### Στόχοι

- Να μπορούν να αναγνωρίσουν πολύπλοκα μοτίβα , να βρύνουν τον κανόνα του μοτίβου
- Να γνωρίσουν και να κατασκευάσουν κομπολόι
- Να ασκήσουν την παρατηρητικότητα τους και τη δεξιότητα συναρμολόγησης επί μέρους στοιχείων σε όλο
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας οπτικοκινητικού συντονισμού, περιφερειακού ελέγχου δαχτύλων, διποδικής σύλληψης
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συγκέντρωσης , επικοινωνίας και συνεργασίας
- Να καλλιεργήσουν αισθήματα αυτοπεποίθησης , αυτοεκτίμησης και υπερφάνειας

**Χρονική Διάρκεια :** 6 διδακτικές ώρες εκτός των ωρών που διατέθηκαν για τις πρόβες του θεατρικού

### Περιγραφή της Παρέμβασης

Την εβδομάδα αυτή τα παιδιά ασχολήθηκαν με μοτίβα , έμαθαν πολλές πληροφορίες για το κομπολόι τις οποίες έγραψαν και στο μπλοκ τους «Τα Παλιά

Χρόνια», είδαν ενημερωτικό βίντεο σχετικό με την κατασκευή κομπολογιού και στο τέλος έφτιαξαν δικά τους κομπολόγια για να τα στείλουν , ως δώρα στους εκπροσώπους των άλλων 11 χωρών που συμμετείχαν μαζί με μας σε πρόγραμμα κομένιους , με τους δασκάλους του σχολείου μας που θα έφευγαν τις επόμενες μέρες για την Αυστρία.

### **1<sup>η</sup> Ημέρα Μοτίβα**

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες της μελέτης και των μαθηματικών.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο μάθημα των μαθηματικών αλλά και εξαιτίας του προγράμματος με το οποίο ασχολήθηκαν τις τελευταίες 10 εβδομάδες είχαν εξασκηθεί αρκετά στην αναγνώριση, ανάλυση, αναπαραγωγή , περιγραφή και συνέχιση μοτίβων. Βέβαια είχαν συνδέσει τα μοτίβα με τις ασκήσεις στα βιβλία των μαθηματικών , την επανάληψη των χρωμάτων και σχημάτων και έδειξαν έκπληξη όταν ρώτησε η δασκάλα για τα μοτίβα στην καθημερινότητά τους που δεν συνδέονται με αντικείμενα. Είδαν λοιπόν το βίντεο και άκουσαν το τραγούδι «ντίλι ντίλι» από τον Μαρμαρά Προποντίδας <https://www.youtube.com/watch?v=y8JmXC4lNM>

Το κλιμακωτό αυτό τραγούδι ( με το οποίο είχαμε ξαναασχοληθεί σε προηγούμενη δραστηριότητα) και η συζήτηση που έγινε στη συνέχεια τα καθοδήγησε να συνειδητοποιήσουν ότι μοτίβα δεν ήταν μόνο τα επαναλαμβανόμενα σχέδια που έβαφαν και ζωγράφιζαν αλλά ότι υπάρχουν μοτίβα στα τραγούδια , στις εποχές του χρόνου, στην καθημερινότητα του σχολείου του σπιτιού τους κ. λ. π.

Η δασκάλα λοιπόν πρότεινε στα παιδιά να κάνουν κάποιες δραστηριότητες προκειμένου να προσεγγίσουν βιωματικά την έννοια του μοτίβου.

Κάλεσε λοιπόν 3 αγόρια και 9 κορίτσια και τα τοποθέτησε ακολουθώντας τον κανόνα 1 αγόρι 2 κορίτσια, 1 αγόρι 3 κορίτσια , 1 αγόρι 4 κορίτσια . Στη συνέχεια τα παρότρυνε να βρουν τον κανόνα. Τα παιδιά βρήκαν τον κανόνα του μοτίβου (αυξάνεται κάθε φορά κατά ένα ο αριθμός των κοριτσιών ενώ ο αριθμός των αγοριών δεν μεταβάλλεται). Στη συνέχεια κάλεσε 4 κορίτσια και 6 αγόρια και ζήτησε από τα υπόλοιπα παιδιά να σκεφτούν πως θα μπορούσαν να παρατάξουν τους συμμαθητές τους ώστε να δημιουργηθούν μοτίβα. Τα παιδιά μετά από συζητήσεις και πειραματισμούς κατέληξαν στον κανόνα 2 κορίτσια 2 αγόρια, 3



κορίτσια 3 αγόρια (κάθε φορά αυξάνω ίσα τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών) και όταν ρωτήθηκαν αν είχαμε περισσότερα αγόρια και κορίτσια πώς θα τα βάζαμε απάντησαν σωστά ότι η επόμενη σειρά θα ήταν 4 κορίτσια 4 αγόρια.

Στη συνέχεια κάλεσε τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες των δύο. Σε κάθε θρανίο το ένα παιδί θα έφτιαχνε ένα μοτίβο χρησιμοποιώντας πλαστελίνη ή χρωματιστά ξυλάκια και το άλλο παιδί θα έπρεπε να βρει τον κανόνα. Στην συνέχεια θα άλλαζαν ρόλους, έτσι ώστε το κάθε παιδί να περάσει από την ίδια διαδικασία.

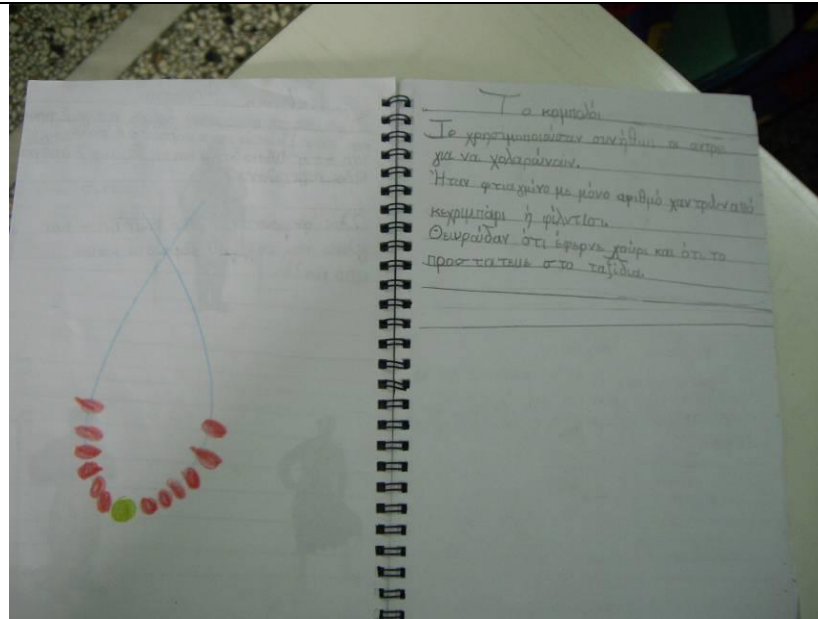
Η δασκάλα πρότεινε στα παιδιά τις επόμενες ημέρες να κατασκευάσουν πραγματικά κομπολόγια φτιάχνοντας τα δικά τους μοτίβα με χάντρες αληθινές και όχι όπως είχαν συνηθίσει μέχρι τότε να τα φτιάχνουν βάζοντας κυκλάκια στο βιβλίο των μαθηματικών.

## **2<sup>η</sup> ημέρα Γνωριμία με το κομπολόι**

Χρησιμοποιήθηκε 1 διδακτική ώρα της μελέτης

Την ημέρα αυτή τα παιδιά έκαναν μια πρώτη γνωριμία με το κομπολόι, ζωγράρισαν και έγραψαν γι αυτό στο μπλοκ τους.

Μιλώντας για την αντρική φορεσιά και τα αξεσουάρ της έγινε αναφορά στα κομπολόγια. Τα παιδιά είδαν πολλές φωτογραφίες κομπολογιών στο διαδίκτυο, πήραν κάποιες γενικές πληροφορίες ως προς τη χρήση τους (αντικείμενο χαλάρωσης και αυτοσυγκένρωσης) και ως προς την κατασκευή τους (μονός αριθμός χαντρών για να φέρνει γούρι, υλικά από τα οποία φτιάχνονταν τα κομπολόγια). Πλούτισαν το λεξιλόγιό τους με λέξεις όπως κεχριμπάρι, φίλντισι, γιούσουρι, έμαθαν τη σημασία τους και έγραψαν τις λέξεις αυτές στο γλωσσάρι στο πίσω μέρος του μπλοκ τους «Τα Παλιά Χρόνια». Στη συνέχεια έγραψαν στο ίδιο κάποιες βασικές πληροφορίες: Το χρησιμοποιούσαν συνήθως οι άντρες για να χαλαρώνουν. Ήταν φτιαγμένο με μονό αριθμό χαντρών από κεχριμπάρι ή φίλντισι. Θεωρούσαν ότι έφερνε γούρι και ότι τους προστάτευε στα ταξίδια. και ζωγράρισαν κομπολόγια. Τέλος συμφωνήθηκε την επόμενη ημέρα όσα παιδιά είχαν να φέρουν κομπολόγια από το σπίτι τους, και να ρωτήσουν τους μπαμπάδες ή τους παππούδες τους σχετικά με τη χρησιμότητά του.



### 3<sup>η</sup> Ημέρα Επίδειξη κατασκευής κομπολογιού

Χρησιμοποιήθηκε 1 διδακτική ώρα της μελέτης

Τα παιδιά έφεραν στο σχολείο κομπολόγια από το σπίτι τους και άρχισαν να τα παρατηρούν, να προσπαθούν να παίξουν με αυτά αντιγράφοντας τις κινήσεις των μεγάλων και να επιβεβαιώνουν όσα είχαν μάθει τις προηγούμενες μέρες για αυτά.

Επίσης μερικά παιδιά είχαν ρωτήσει παππούδες και μπαμπάδες σχετικά με την χρησιμότητα του κομπολογιού και ανέφεραν ότι ήταν σαν το παιχνίδι των μεγάλων, κάτι για να απασχολούν τα χέρια τους. Μερικά παιδιά επιβεβαίωσαν την πληροφορία ότι μερικοί γονείς το θεωρούσαν γούρικο και το είχαν μέσα στο αυτοκίνητό τους. Στη συνέχεια τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βίντεο όπου επιδεικνύεται και εξηγείται βήμα βήμα η κατασκευή κομπολογιού: Πώς να φτιάξετε κομπολόι μέρος Α ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΚΟΜΠΟΛΟΓΙΟΥ.

<https://www.youtube.com/watch?v=oC1DwPSGJn4>. Στο βίντεο που παρακολούθησαν δινόταν η πληροφορία ότι το μήκος ανάμεσα στον καβαλάρη (η μεγαλύτερη χάντρα στο τελείωμα) και στο σημείο που τελειώνουν οι χάντρες ορίζεται από το πλάτος της παλάμης του χρήστη. Τα παιδιά λοιπόν πειραματίστηκαν με τα κομπολόγια που είχαν φέρει μετρώντας με την πιθαμή τους και διαπίστωσαν ότι αυτό δεν ίσχυε για τα ίδια μια και τα κομπολόγια που είχαν φέρει αναφερόταν σε ενήλικες. T

4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> Ημέρα

### Κατασκευή κομπολογιού

Με αφορμή τη συμμετοχή του σχολείου σε πρόγραμμα κομένιους και την αποστολή δασκάλων του σχολείου μας στην Αυστρία αποφασίστηκε να κατασκευάσουν τα παιδιά κομπολόγια για να δοθούν ως δώρα στους εκπροσώπους των άλλων 11 χωρών που συμμετείχαν μαζί με μας στο πρόγραμμα.

Αξιοποιήθηκαν οι ώρες της μελέτης και της ευέλικτης ζώνης (σύνολο 2 διδακτικές ώρες).

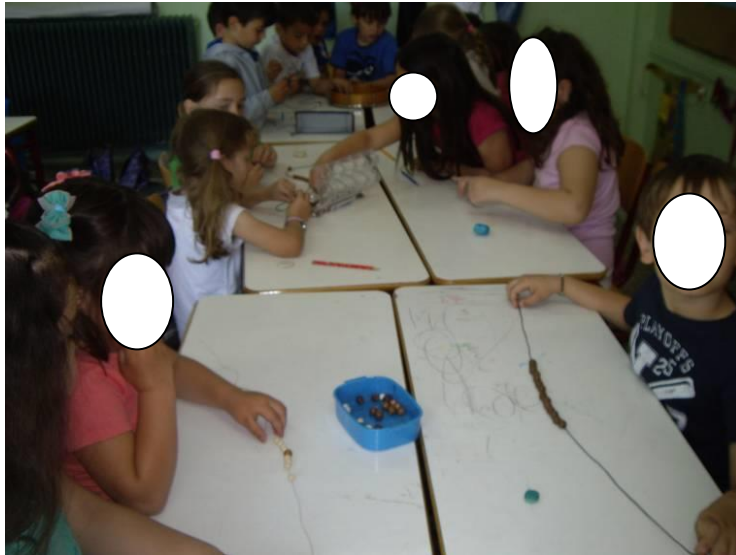
Τα παιδιά θα δούλευαν ομαδικά στο χώρο της αίθουσάς τους. Μπήκαν τα θρανία δύο δύο αντικριστά σε μια μεγάλη σειρά από την μια άκρη της αίθουσας ως την άλλη, ώστε όλοι να βλέπουν όλους και αν κάποιος χρειαζόταν χάντρες από άλλη ομάδα να μπορεί να πάρει αλλά και για να συγκρίνουν οι ομάδες τα κομπολόγια τους κατά τη διάρκεια της κατασκευής τους.

Σε κάθε ομάδα δόθηκε, ένα ειδικό για κομπολόι, κορδόνι μαύρο ή καφέ περίπου 40 εκ. Το κάθε κορδόνι είχε «καεί» με αναπτήρα στις άκρες του από τη δασκάλα για να μη ξεφτίζει καθώς θα το δούλευαν τα παιδιά. Οι χάντρες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πλαστικές και ξύλινες και δεν ήταν όλες του ίδιου μεγέθους, ούτε της ίδιας υφής και μορφολογίας. Όσον αφορά τα χρώματα ήταν καφέ, γαλάζιο, άσπρο και μπεζ. Τα παιδιά ήξεραν από την προηγούμενη μέρα ότι έπρεπε σε κάθε κομπολόι να χρησιμοποιήσουν μονό αριθμό χαντρών.

Ξεκίνησε λοιπόν η πρώτη φάση που ήταν να περάσουν τις 9, ή 15 ή 17, ή 19 ή χάντρες (ανάλογα με το μέγεθος των χαντρών) μέσα στο κορδόνι δημιουργώντας μοτίβο. Η δασκάλα καθοδήγησε τα παιδιά πρώτα να περάσουν μία χάντρα σε κάθε κορδόνι που θα ήταν διαφορετική από τις υπόλοιπες που θα χρησιμοποιούσαν στη συνέχεια, προκειμένου αυτή η χάντρα να διαχωρίσει στα δύο το κομπολόι. Στη συνέχεια ένα παιδί πέρναγε μία χάντρα από την μία άκρη και ταυτόχρονα ένα άλλο παιδί περνούσε από την άλλη άκρη μία ίδια χάντρα. Όταν τελείωναν και ήταν σίγουρο ότι δεν θα έκαναν άλλες αλλαγές το έφερναν στη δασκάλα και εκεί με την καθοδήγηση της λεκτική και πρακτική ένα παιδί από την ομάδα έφτιαχνε τον πρώτο κόμπο. Οι οδηγίες ήταν ίδιες με αυτές που δόθηκαν όταν έκαναν την 3<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης το καδράκι με το πουλάκι και χρειάστηκε να κάνουν κόμπο με μαλλί πλεξίματος : Ενώνω τις δύο άκρες του κορδονιού και περνάω και από τις δύο άκρες

ταυτόχρονα τον καβαλάρη, τον σπρώχνω προς τα κάτω κοντά στις άλλες χάντρες και ετοιμάζομαι να κάνω κόμπο προκειμένου να κλείσω και να ολοκληρώσω το κομπολόι. Κρατώντας τις δύο άκρες με το ένα χέρι σφιχτά , τις περιστρέφω γύρω από τα δύο δάχτυλα δείκτη και μέσο του ίδιου χεριού. Βγάζω σιγά σιγά τα δάχτυλά μου από κάτω και από μέσα από την στρογγυλή τρύπα που δημιουργείται περνάω με το άλλο μου χέρι από κάτω τις δύο άκρες του κορδονιού που κρατώ , τις σπρώχνω και τραβώ προς τα επάνω ώστε να γίνει ο κόμπος. Παράλληλα με τις παραπάνω δραστηριότητες τα παιδιά τις 4 ώρες που είχαν γυμναστική την εβδομάδα τις αφιέρωσαν, σε συνεννόηση με τον γυμναστή, στην εξάσκηση των χορών, που θα χόρευαν στο γάμο και τη 1 ώρα της θεατρικής αγωγής στις πρόβες του θεατρικού.





### Αξιολόγηση

Η δασκάλα κατά την πρώτη φάση κατασκευής των κομπολογιών δεν χρειάστηκε να παρέμβει παρά μόνο για να δώσει ιδέες για το πώς ταίριαζαν τα χρώματα και αυτό μόνο όταν της ζητιόταν. Τα παιδιά με ευκολία περνούσαν τις χάντρες στο κορδόνι, έκαναν δοκιμές και αν δεν άρεσε στην ομάδα το χαλούσαν και το ξαναέφτιαχναν διαφορετικό. Όμως στη δεύτερη φάση που έπρεπε να κλείσουν τα κομπολόγια δηλαδή να μπει ο καβαλάρης και να γίνει ο κόμπος για να ολοκληρωθεί το κομπολόι, χρειάστηκαν τόσο τη λεκτική όσο και σε πολλές περιπτώσεις την πρακτική συνδρομή της. Επίσης σε μία προσπάθεια να γίνει κατανοητός από τα παιδιά ο λόγος για τον οποίο η δασκάλα επέλεξε αυτά τα χρώματα για τις χάντρες

εξηγήθηκε στα παιδιά ότι επειδή τα κομπολόγια θα πήγαιναν σε ενήλικες επιλέχτηκαν πιο «σοβαρά» και πιο «ελληνικά» χρώματα σε σχέση με αυτά που δούλευαν στα βιβλία των μαθηματικών όταν τους ζητιόταν να βάψουν μοτίβα όπου εκεί για καθαρά μαθησιακούς σκοπούς μπορεί να μπερδεύονταν 3 και 4 διαφορετικά χρώματα .

Τα παιδιά χάρηκαν ιδιαίτερα με το γεγονός ότι τα κομπολόγια που έφτιαξαν ταξίδεψαν σε μια ξένη χώρα και από κει θα ταξίδευαν σε άλλες 10 χώρες. Αισθάνθηκαν μεγάλη υπερηφάνεια που μόνο το δικό τους τμήμα ανέλαβε αυτό το έργο και με μεγάλη υπευθυνότητα και αφοσίωση δούλεψαν για να το φέρουν σε πέρας. Βέβαια επειδή ήταν κάτι που θα το κατασκεύαζαν και θα έφευγε από τα χέρια τους σε αντίθεση με τα άλλα έργα που τα κρατούσαν και τα πήγαιναν σπίτι για να τα δείξουν στους γονείς τους, εξέφρασαν την επιθυμία μόλις θα τελείωναν με τα 11 κομπολόγια – δώρα , να κατασκευάζανε και ένα ο καθένας για να το κρατήσουν ή να το δωρίσουν σε κάποιο μέλος της οικογένειάς τους.



## 12<sup>η</sup> Εβδομάδα

<b>Εκμάθηση τραγουδιού, πλέξιμο και ράψιμο ζωνών , πρόβες</b>
<b>Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές – Διαθεματικότητα</b> Γλώσσα Εικαστικά Μουσική Γυμναστική Πληροφορική Θεατρική Αγωγή
<b>Γνωστικά Προαπαιτούμενα</b> Τα παιδιά αντιγράφουν με ευκολία από τον πίνακα στο μπλοκ «Τα Παλιά Χρόνια», μπορούν να σειροθετήσουν εικόνες και να αναδιηγηθούν ένα ποίημα μετατρέποντάς το σε πεζό, έχουν ακούσει δημοτικά τραγούδια, γνωρίζουν την πισωβελονιά ως τεχνική ραψίματος και έχουν ράψει στο παρελθόν πάνω σε ύφασμα (τσόχα).
<b>Στόχοι</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Η καλλιέργεια μουσικού αισθητηρίου και θετικής στάσης για την παραδοσιακή μουσική μέσα από την ακρόαση την επεξεργασία και την εκμάθηση δημοτικού τραγουδιού</li><li>• Η αμφίπλευρη χρήση χεριών και ώμων</li><li>• Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας</li><li>• Οι εναλλασσόμενες κινήσεις χεριών (μοτίβο κίνησης) με συντονισμένο τρόπο</li><li>• Ο οπτικοκινητικός και γραφοκινητικός συντονισμός</li><li>• Η διποδική και τριποδική σύλληψη</li><li>• Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης , επικοινωνίας και συνεργασίας</li><li>• Η βελτίωση της κίνησής τους μέσα από την εκμάθηση βασικών βημάτων χορών όπως ο συρτός και ο καλαματιανός.</li></ul>
<b>Υλικά :</b> Μαλλί πλεξίματος, βελόνα, κλωστή
<b>Διάρκεια :</b> Όλες οι ώρες της εβδομάδας που είχαν με τη δασκάλα (21), Οι ώρες της γυμναστικής της μουσικής και της θεατρικής αγωγής(7)
<b>Περιγραφή της παρέμβασης</b>

Την εβδομάδα αυτή που ήταν και η τελευταία της παρέμβασης τα παιδιά ασχολήθηκαν με το θέμα των δημοτικών τραγουδιών και ιδιαίτερα με το τραγούδι «παντρεύουνε τον κάβουρα» που θα έλεγαν στην παράσταση, έκαναν πολλές ώρες πρόβες του θεατρικού και των χορών και έπλεξαν τις ζώνες για τις ποδιές που θα φορούσαν στην παράσταση τα κορίτσια. Τέλος έραψαν πάνω στις ποδιές τις ζώνες.

### **1η Ημέρα**

Αξιοποιήθηκαν δύο διδακτικές ώρες από το μάθημα της γλώσσας.

Τα παιδιά τις προηγούμενες εβδομάδες στις πρόβες που έκαναν ήδη άκουγαν και χόρευαν τα δημοτικά τραγούδια που θα ακούγονταν στην παράσταση. Έτσι αφού υπήρχε η πρώτη επαφή η δασκάλα ξεκίνησε μια συζήτηση για τα δημοτικά τραγούδια, Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν γύρω από τα ερωτήματα : τι εννοούμε όταν λέμε δημοτικά τραγούδια, ποιος τα έγραφε, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες και αν τελικά γραφόταν σε χαρτί ή απλά στο μυαλό των ανθρώπων οι οποίοι τα έλεγαν στα παιδιά τους και έτσι μας παραδόθηκαν από γενιά σε γενιά. Τα παιδιά πληροφορήθηκαν ότι τα τραγούδια αυτά δημιουργούνται από τους απλούς ανθρώπους σε κάθε περίπτωση της ζωής τους και ότι υπήρχαν ειδικά τραγούδια για κάθε περίπτωση (του γάμου, μοιρολόγια κ.λ.π). Στη συνέχεια τα παιδιά ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το δημοτικό τραγούδι της Πελοποννήσου «παντρεύουνε τον κάβουρα» μια και για τις ανάγκες του έργου θα έπρεπε να το μάθουν να το λένε καλά και απ' έξω.

Δόθηκαν στα παιδιά 2 φύλλα δραστηριοτήτων. Στο ένα φύλλο ήταν γραμμένο το τραγούδι σε 8 τετράστιχα και στο άλλο υπήρχαν οι εικόνες των ζώων που πρωταγωνιστούν στο τραγούδι, τις οποίες η δασκάλα βρήκε στο διαδίκτυο:

[http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/2014/02/blog-post\\_1170.html](http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/2014/02/blog-post_1170.html)

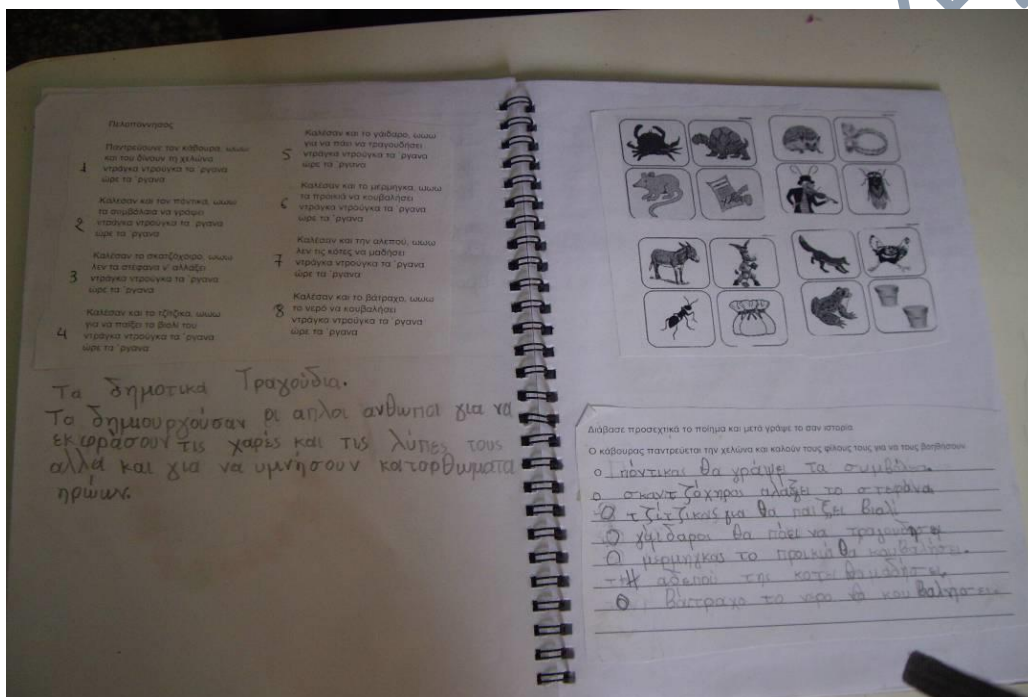
Τα παιδιά έκοψαν και κόλλησαν το φύλλο με τους στίχους στην αριστερή σελίδα του μπλοκ τους, αρίθμησαν τις στροφές και από κάτω αντέγραψαν από τον πίνακα κάποιες βασικές πληροφορίες για τα δημοτικά τραγούδια σε σχέση με αυτά που είχαν συζητηθεί στην τάξη για το θέμα αυτό: Τα δημοτικά τραγούδια τα δημιουργούσαν οι απλοί άνθρωποι για να εκφράσουν τις χαρές, τις λύπες τους αλλά και για να υμνήσουν κατορθώματα ηρώων.

Μετά η δασκάλα ζήτησε να κόψουν τις εικόνες που υπήρχαν στο δεύτερο φύλλο και προέτρεψε τα παιδιά να τις βάλουν στη σωστή σειρά. Έλεγε σε κάποιο παιδί να

διαβάσει μια στροφή και μετά ρωτούσε τα παιδιά : «ποιος κάνει τι» . Αφού τις τοποθέτησαν στη σωστή σειρά τις κόλλησαν στη δεξιά σελίδα του μπλοκ τους και ακριβώς από κάτω κόλλησαν μισή σελίδα με γραμμές , που τους έδωσε η δασκάλα με την οδηγία να προσπαθήσουν να γράψουν το ποίημα σαν ιστορία. Δινόταν και η αρχή της ιστορίας σαν παράδειγμα :Διάβασε προσεχτικά το ποίημα και μετά γράψε το σαν ιστορία.

Ο κάβουρας παντρεύεται τη χελώνα και καλούν τους φίλους τους , για να τους βοηθήσουν :

Ο ποντικός .....



## 2η Ημέρα

Την δεύτερη μέρα αξιοποιήθηκαν οι ώρες της μουσικής και της μελέτης κατά τις οποίες τα παιδιά είδαν το σχετικό βίντεο και έμαθαν να τραγουδούν το τραγούδι. Η δασκάλα ήθελε να αποδοθεί το τραγούδι όπως ακριβώς παρουσιάζεται στο βίντεο που υπάρχει στο διαδίκτυο με την Δόμνα Σαμίου να διευθύνει παιδική χορωδία : (Δόμνα Σαμίου - Παντρεύουνε τον κάβουρα - Domna Samiou

<https://www.youtube.com/watch?v=9Kh24mXqJPk> )

έτσι σε συνεννόηση με την μουσικό του σχολείου την ώρα της μουσικής αλλά και την ώρα της μελέτης στη συνέχεια , τα παιδιά είδαν το βίντεο πολλές φορές και άρχισαν να τραγουδούν - μαθαίνουν τα λόγια τα οποία μπορούσαν και να κοιτούν

από το μπλοκ τους που το είχαν κολλήσει την προηγούμενη ημέρα. Επίσης ανατέθηκε σε ένα αγόρι που επιλέχθηκε από τη μουσικό (γιατί είχε καλή φωνή αλλά και γιατί μπορούσε εύκολα να απομνημονεύσει τη σειρά των ζώων) να λέει τους πρώτους στίχους κάθε στροφής και στη συνέχεια να συνεχίζουν όλα τα παιδιά μαζί.. Τέλος επιλέχθηκε από τη μουσικό και ένα κορίτσι το οποίο έμαθε με την καθοδήγησή της να χτυπά ρυθμικά ένα τυμπανάκι συνοδεύοντας το τραγούδι.

3η, 4η και 5η Ημέρα

Για να ολοκληρωθούν οι ποδιές χρειάστηκε η κατασκευή (πλέξιμο με τα χέρια) ζωνών από μαλλί καθώς και ράψιμο αυτών πάνω στις ποδιές για να μένουν σταθερές. Έτσι λοιπόν τις επόμενες ημέρες τα παιδιά τις ώρες της μελέτης και της ευέλικτης ζώνης ασχολήθηκαν με το πλέξιμο των ζωνών και το ράψιμό τους στις ποδιές. Ταυτόχρονα το πρώτο δίωρο κάθε μέρα έκαναν πρόβες για το έργο. Ενώ τις ώρες της γυμναστικής έκαναν πρόβες στους χορούς.

Πλέξιμο ζώνης

Κόπηκαν για κάθε ποδιά (11 ήταν όλες), 14 κομμάτια μαλλιού πλεξίματος (από αυτά που είχαν χρησιμοποιήσει και στα κεντήματα), περίπου στα δύο μέτρα το καθένα, δύο χρωμάτων. Ενώθηκαν όλα στη μία άκρη με έναν κόμπο και κρεμάστηκαν από τη δασκάλα στις κρεμάστρες που έχουμε στο σχολείο για να κρεμάμε τα μπουφάν. Τα παιδιά θα δούλευαν σε ομάδες των τριών. Πρώτα χώρισαν τα νήμα με το ίδιο χρώμα σε 2 τετράδες και έμειναν τα υπόλοιπα 6 του άλλου χρώματος στη μέση. Ξεκινούσε η πρώτη τετράδα νημάτων που κρατούσε το ένα παιδί από αριστερά έμπαινε στη μέση στη συνέχεια έμπαινε η δεύτερη τετράδα που κρατούσε το δεύτερο παιδί από δεξιά στη μέση και ακολουθούσε η εξάδα που κρατούσε το τρίτο παιδί, που ερχόταν από κάτω και έμπαινε και αυτή στη μέση, ολοκληρώνοντας τον πρώτο γύρο. Μετά επαναλαμβάνονταν το ίδιο μοτίβο μέχρι να ολοκληρωθεί όλη η ζώνη και όταν έφταναν στο τέλος με τη βοήθεια της δασκάλας έκαναν έναν τελικό κόμπο. Μερικά κορίτσια είπαν ότι ήξεραν να κάνουν πλεξούδα καθώς το έκαναν στα μαλλιά από τις κούκλες τους. Αυτό βοήθησε πολύ γιατί έδειχναν και στα άλλα παιδιά.



### Ράψιμο ζώνης

Οι βελόνες που χρησιμοποιήθηκαν για το ράψιμο των ζωνών ήταν οι ίδιες που είχαν χρησιμοποιήσει τα παιδιά για να ράψουν τα γιλέκα και να κεντήσουν τις ποδιές. Χρησιμοποιήθηκε λεπτή κλωστή . Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν ίδια με αυτή που κέντησαν τις κάρτες με τις καρδούλες για τη γιορτή της μητέρας , δηλαδή η πισωβελονιά .

Η δασκάλα είχε φροντίσει ώστε και οι 18 βελόνες να είναι έτοιμες για να χρησιμοποιηθούν (με περασμένη την κλωστή και έτοιμο τον κόμπο) για να μη χάνεται χρόνος. Τα παιδιά συμμετείχαν όλα στο ράψιμο των ζωνών άσχετα αν οι ποδιές ήταν μόνο των κοριτσιών. Δούλεψαν δηλαδή ομαδικά σαν εργαστήριο .Σε κάθε παιδί που ερχόταν με μία έτοιμη ζώνη του έδινε τυχαία μία ποδιά και του έδειχνε πώς να τη ράψει πάνω στην ποδιά κάνοντάς του την αρχή. Όταν τελείωνε η κλωστή έπαιρνε ένα άλλο παιδί την ποδιά και τη συνέχιζε με την καινούρια βελόνα και κλωστή που του έδινε η δασκάλα.





#### Αξιολόγηση

Τα παιδιά δούλεψαν πολύ εντατικά αυτή την τελευταία εβδομάδα της παρέμβασης. Τηρήθηκε μόνο το πρόγραμμα της εβδομάδας που αφορούσε στα μαθήματα των ειδικοτήτων. Όλες τις υπόλοιπες ώρες που είχαν με τη δασκάλα, δεν έγιναν καθόλου μαθήματα αλλά όλες οι ώρες διατέθηκαν για τις πρόβες, για το πλέξιμο και το ράψιμο των ζωνών. Επίσης και κατά τις ώρες της γυμναστικής και μουσικής (σύνολο 6) ασχολήθηκαν με τους χορούς και το τραγούδι που θα έπρεπε να παρουσιάσουν.



Η στιγμή που φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν αποκτήσει γνώσεις αλλά και την αναμενόμενη επιδεξιότητα όσον αφορά στο χειρισμό της βελόνας και το ράψιμο ήταν όταν ήρθε η ώρα να ράψουν τις ζώνες. Εξέπληξαν ευχάριστα την δασκάλα όταν τα περισσότερα παιδιά το έκαναν χωρίς πολλές διευκρινίσεις γρήγορα και με μεγάλη ευκολία . Επειδή αυτή η δραστηριότητα έγινε εξ ολοκλήρου στο σχολείο, η δασκάλα είχε την ευκαιρία να διαπιστώσει ποια από τα παιδιά είχαν εργαστεί στις διακοπές του Πάσχα και ποια απλώς έφεραν τα γιλέκα και τις ποδιές έτοιμα φτιαγμένα από μαμάδες ή γιαγιάδες. Όπως ήταν αναμενόμενο τα παιδιά (τρία αγόρια και ένα κορίτσι) που έδειξαν απροθυμία να ράψουν και αδεξιότητα ήταν τα ίδια που παραδέχτηκαν ότι δεν είχαν εργαστεί αρκετά στις διακοπές του Πάσχα και ότι τα περισσότερα τα είχαν κάνει οι μαμάδες τους.

Η αναπαράσταση του γάμου έγινε με το κείμενο που βρήκε η δασκάλα στην ιστοσελίδα <http://blogs.sch.gr/ankarath/>

Οι μικρές αλλαγές που έγιναν από τη δασκάλα αφορούσαν τη σύμπτυξη των ρόλων, μια και το έργο είναι γραμμένο αρχικά για διπλάσιο αριθμό παιδιών, και κάποιες αλλαγές στα τραγούδια. Όπου υπάρχουν αλλαγές είναι σημειωμένες με μικρότερη γραμματοσειρά.

Σκηνικά : αριστερά και δεξιά της σκηνής δύο διαφορετικές ομάδες από καρέκλες και τραπέζια καλυμμένα με υφαντά και κεντήματα για να αναπαραστήσουν τα δύο σπίτια του γαμπρού και της νύφης . Πίσω στον τοίχο σαν γενικό σκηνικό είναι γραμμένη η φράση με χρυσά γράμματα (χαρτόνι χρυσό) πάνω σε άσπρο σατέν φόντο, «Σήμερα γάμος γίνεται» και στο κέντρο υπάρχει ένα βελούδινο ύφασμα κόκκινο χρυσοκέντητο.

ΠΡΟΣΩΠΑ: 18

Αφηγήτρια 1 :

Προξενήτρες 2 :

Γαμπρός:

Νύφη:

Πατέρας νύφης:

Μητέρα νύφης:

Πατέρας γαμπρού: .

Μητέρα γαμπρού :

Συμβολαιογράφος:

Παπός :

Παράνυμφες:5

Παράγαμπροι:2

Ακούγεται το παραδοσιακό τραγούδι Ικαρίας « του γάμου» –Λεωνίδας Τσαντίρης για να δοθεί χρόνος να ετοιμαστούν τα παιδιά και να γίνει ησυχία.

**ΣΚΗΝΗ ΠΡΩΤΗ (ΣΠΙΤΙ ΝΥΦΗΣ)**

**ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ**

Οι προξενήτρες έρχονται  
τη νύφη να ζητήσουν

και για το γάμο των παιδιών  
τη συμφωνία να κλείσουν

Μπαίνουν όλα τα παιδιά χορεύοντας το τραγούδι (όλα τα πουλάκια ζυγά ζυγά )  
Καθώς προχωρά το τραγούδι τα παιδιά ανά δύο εγκαταλείπουν σιγά σιγά το κύκλο του χορού και  
ανεβαίνουν στη σκηνή παίρνοντας τις θέσεις τους. Τελευταίες μένουν οι δύο προξενήτρες που  
πηγαίνουν στο σπίτι της νύφης.

#### **1<sup>η</sup> ΠΡΟΞΕΝΗΤΡΑ**

Στην κόρη σας την όμορφη  
ήρθα για να μιλήσω.  
Καλά μαντάτα να της πω  
να την πληροφορήσω:  
Ο Γιάννος την αγάπησε  
απ' τα δικά μας μέρη  
κι έτσι σε γάμο τη ζητά  
και τη ρωτά αν τον θέλει.

#### **ΝΥΦΗ**

Μα δε θα πρέπει και εγώ  
να μάθω ποιος είναι;  
Δεν πρέπει κι εγώ να δω  
όμορφος αν είναι;

#### **2<sup>η</sup> ΠΡΟΞΕΝΗΤΡΑ**

Είναι λεβέντης, μορφονιός  
ωραίο παλικάρι,  
πολλά είναι τα πλούτη του  
κι έχει περίσσια χάρη.  
Κορίτσι μου σε λάτρεψε  
και υπόσχεση σου δίνει  
σε όλη τη ζωή του  
κοντά σου πως θα μείνει.

#### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΝΥΦΗΣ**

Το Γιάννο μας τον ξέρουμε  
από μικρό παιδάκι  
που ερχότανε στη βρύση εδώ,  
να πάρει το νεράκι.  
Εμείς γαμπρό τον θέλουμε  
μηνύστε του να ξέρει,  
πως το κορίτσι μου αυτό  
του δίνω να έχει ταίρι.  
Κερκυραϊκός ορχηστρικό  
**ΣΚΗΝΗ ΔΕΥΤΕΡΗ (ΣΠΙΤΙ ΓΑΜΠΡΟΥ)**

#### **1<sup>η</sup> ΠΡΟΞΕΝΗΤΡΑ**

Οι συμπεθέροι δέχτηκαν  
το Γιάννο για γαμπρό τους  
γιατί λένε τον ξέρουνε

από μικρό παιδάκι  
που πήγαινε στη βρύση τους  
να φέρει το νεράκι.

#### **ΓΑΜΠΡΟΣ**

Πείτε μου και σε μένα,  
είναι όμορφη η νύφη;  
Είναι γλυκιά σαν ζάχαρη  
ή πίκρα σαν φαρμάκι;

#### **2<sup>η</sup> ΠΡΟΞΕΝΗΤΡΑ**

Είναι γλυκιά σαν ζάχαρη,  
με λυγερό κορμάκι.  
Τι θες τώρα και μελετάς  
της πίκρας το φαρμάκι;  
Είναι κορίτσι τίμιο  
κορίτσι από σπίτι  
θέλω να μείνεις ήσυχος  
την έκανες την τύχη!

Ορχηστρικό Κερκυραϊκό  
**ΣΚΗΝΗ ΤΡΙΤΗ (ΣΥΜΒΟΛΑΙΟΓΡΑΦΟΣ)**

#### **ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ**

Κι έτσι τα κανονίσανε  
και όλοι μαζευτήκαν  
συμβόλαια να γράψουνε  
να ξέρουν πως τα βρήκαν.  
Κερκυραϊκό ορχηστρικό

#### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΓΑΜΠΡΟΥ**

Το γιο εμείς τον δίνουμε  
για άξιο γαμπρό σας  
εσείς τι προίκα δίνετε  
απ' όλο αυτό το βιος σας;

#### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΝΥΦΗΣ**

Σαράντα γίδια δίνουμε  
και τρία χωραφάκια,  
να ζήσουν τα παιδάκια μας  
να κάνουν εγγονάκια.

#### **ΜΗΤΕΡΑ ΓΑΜΠΡΟΥ**

Το γιο εμείς τον δίνουμε  
εσείς τι άλλο ακόμα,  
τι θα του στρώνει η κοπελιά  
επάνω εκεί στο στρώμα;

### **ΜΗΤΕΡΑ ΝΥΦΗΣ**

Σεντόνια χρυσοκέντητα  
μπαούλα όλο ρούχα,  
μονάχη όλα τα έφτιαξε  
η κόρη, , η άξια που 'χα!

### **ΣΥΜΒΟΛΑΙΟΓΡΑΦΟΣ**

Εδώ είναι τα συμβόλαια  
όλα είναι γραμμένα  
και για το γάμο των παιδιών  
όλα συμφωνημένα!  
Ελάτε να υπογράψουμε  
το θέμα αυτό να κλείσει  
και το γαμήλιο γλέντι σας  
μετά να ξεκινήσει.

*(Υπογράφουν οι δύο συμπέθεροι και δίνουν τα χέρια)*

### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΓΑΜΠΡΟΥ**

Όλα καλά τα είπαμε  
όλα συμφωνημένα  
να ζήσουν τα παιδιά μας πια  
για πάντα αγαπημένα!

### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΝΥΦΗΣ**

Όλα καλά τα φτιάξαμε,  
τώρα ετοιμασίες,  
οι συμπεθέρες να αρχίσουνε  
γαμήλιες εργασίες!

Επιστρέφουν στα σπίτια τους ενώ ακούγεται ο κεκυραϊκός

### **ΣΚΗΝΗ ΤΕΤΑΡΤΗ ( ΟΙ ΕΤΟΙΜΑΣΙΕΣ)**

*Όλα τα παιδιά τραγουδούν, το τραγούδι: «Παντρεύουνε τον κάθουρα...». Ένα αγόρι λέει τον πρώτο στίχο κάθε στροφής μόνο του και συνεχίζουν όλα μαζί τα παιδιά τους επόμενους στίχους. Ένα κορίτσι χτυπάει ρυθμικά το τυμπανάκι.*

### **ΣΠΙΤΙ ΝΥΦΗΣ**

#### **ΚΟΡΙΤΣΙ 1<sup>ο</sup>**

Ωραία που είναι η νύφη μας  
μα τι να συλλογάται;  
Είναι ο γαμπρός χρυσό παιδί  
αυτή γιατί λυπάται;

Το σύννεφο που πέρασε,  
κρατά βροχή και χιόνια,  
ας είναι καλορίζικα  
νυφούλα τα σεντόνια.

#### **ΚΟΡΙΤΣΙ 2<sup>ο</sup>**

Ας είναι η ώρα η καλή  
στο αντρόγυνο που θα γενεί.  
Μήπως φοβάσαι νύφη μας  
μην ο γαμπρός φωνάζει  
κι όλα τα αποφασίζει αυτός  
χωρίς να σε λογαριάζει;

#### **ΚΟΡΙΤΣΙ 3<sup>ο</sup>**

Στολίσετε το νυφικό  
και βάλτε του φλουράκια  
για να 'ναι η νύφη κι ο γαμπρός  
σαν δυο περιστεράκια.  
Τις έγνοιες διώξτε μακριά  
σήμερα έχουμε χαρά.

#### **ΚΟΡΙΤΣΙ 4<sup>ο</sup>**

Νύφη μας καλορίζικη  
Θες να σου τραγουδήσω;  
Βιολέτες και βασιλικό  
θέλω να σε στολίσω.

Νύφη τα ρουχαλάκια σου  
δεν ήρθαν απ' την πόλη,  
τα φτιάξαν τα χεράκια σου  
και τα ζηλεύουν όλοι.

#### **ΟΛΑ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΜΑΖΙ**

Ας είναι η ώρα η καλή  
στο αντρόγυνο που θα γενεί

#### **ΣΠΙΤΙ ΓΑΜΠΡΟΥ**

#### **ΑΓΟΡΙ**

Χαρά στη μοίρα σου γαμπρέ  
χαρά στο ριζικό σου  
σαν παίρνεις τέτοια κοπελιά  
και βάζεις στο πλευρό σου.  
Η νύφη όταν γεννήθηκε  
ο ήλιος εκατέβηκε.  
Της έδωσε την ομορφιά και  
πάλι πίσω ανέβηκε.  
Η νύφη όταν γεννήθηκε  
όλα τα δέντρα ανθούσαν



και τα πουλιά στα κλώνια τους  
όλα γλυκοκελαηδούσαν.

#### **ΑΓΟΡΙ**

Όμορφη είναι η νύφη μας  
πέρδικα πλουμισμένη  
καμαρωτή και φρόνιμη  
και με χαρτιά γραμμένη.  
Έχει μετάξι στα μαλλιά  
μα έχει και χρυσή καρδιά.

#### **ΑΓΟΡΙ**

Όταν τη γέννησε η μάνα της  
την άφησε στη βρύση  
κι έγινε η νύφη λυγερή  
ωσάν το κυπαρίσσι.

#### **ΑΓΟΡΙ**

Όταν θα πας στην εκκλησιά  
Να κάνεις το σταυρό σου  
και παρακάλα το Θεό  
που την έχεις στο πλευρό σου.

#### **ΟΛΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΜΑΖΙ**

Ας είναι η ώρα η καλή  
στο αντρόγυνο που θα γενεί.

*Μουσική Όλα τα κορίτσια χορεύουν το τραγούδι «σήμερα γάμος γίνεται» και στο τέλος πηγαίνουν στο σπίτι της νύφης για να την ετοιμάσουν..*

#### **ΣΠΙΤΙ ΝΥΦΗΣ**

#### **ΠΑΡΑΝΥΜΦΗ 1η**

Ένα τραγούδι θα σας πω  
νύφη μας να σ' αρέσει  
που έχεις αγγελικό κορμί  
και δαχτυλίδι μέση  
Η νύφη μας είναι όμορφη  
σαν το ψηλό μαντίλι  
σαν τα πουλιά που κελαηδούν  
το Μάη , τον Απρίλη.  
Το μπόι σου είναι λεμονιά  
και τα μαλλιά σου κλώνοι  
χαράς το νιο που διάλεξες  
να κόψει το λεμόνι.  
Πήρες το ρόδο απ' τη ροδιά  
το άσπρο από το χιόνι  
πήρες και τα ματόκλαδα  
από το χελιδόνι.

### **ΠΑΡΑΝΥΜΦΗ 2<sup>η</sup>**

Νύφη μας πετροπέρδικα  
που περπατάς στ' αλώνι  
σου πρέπουν τα παινέματα  
θα σου τα πει το αηδόνι.  
Νύφη μας ωραιότατη  
μεταξωτή μας σκέπη  
ο νέος που σου δίνουνε  
σου ταιριάζει και σου πρέπει.  
Το νυφικό σου φόρεμα  
που μοιάζει σαν το κρίνο  
από εσένα πήρε ομορφιά  
μου φαίνεται κι εκείνο.

Ταυτόχρονα τα άλλα κορίτσια ντύνουν επί σκηνής τη νύφη, της βάζουν και το πέπλο.

### **ΠΑΡΑΝΥΜΦΗ 3<sup>η</sup>**

Στολίσετε το νυφικό  
και βάλτε του βελούδα  
γιατί ο γαμπρός εδιάλεξε  
όμορφη κοπελούδα.  
Κοιτάξτε τα μαλάματα  
κοιτάξτε τα προικιά της  
τα καμαρώνει η μάνα της  
και όλη η γειτονιά της.  
Όπως διαλέγει η μέλισσα  
από το κάθε άνθος  
έτσι σε διάλεξε ο γαμπρός  
χωρίς να κάνει λάθος.  
Χαρά στη μοίρα σου γαμπρέ  
χαρά στο ριζικό σου  
σαν παίρνεις τέτοια κοπελιά  
και βάζεις στο πλευρό σου.

### **ΠΑΡΑΝΥΜΦΗ 4<sup>η</sup>**

Σήκω νύφη και φίλησε  
της μάνας σου το χέρι  
γιατί θα πας στην εκκλησιά  
να κάνεις άλλο ταίρι.  
Νύφη μας μην πικραίνεσαι  
και μη χαλά η καρδιά σου  
καλύτερα από τη μάνα σου  
θα σ' έχει η πεθερά σου.

*Τα κορίτσια μεταφέρουν την προίκα και στρώνουν το κρεβάτι με τη συνοδεία του τραγουδιού  
«Σήμερα γάμος γίνεται». Στο τέλος ρίχνουν ρύζι, φλουράκια και ένα μωρό (κούκλα).*

### ΟΛΕΣ ΟΙ ΠΑΡΑΝΥΜΦΕΣ

Στολίστε το κρεβάτι αυτό  
και βάλτε του φλουράκια  
γιατί θε να πλαγιάσουνε  
τα δυο περιστεράκια  
Στολίστε το κρεβάτι αυτό  
και βάλτε του σεντόνια  
γιατί θε να πλαγιάσουνε  
δυο πετροχελιδόνια.

*Όταν τελειώνει το στρώσιμο του κρεβατιού ακούγεται το τραγούδι «Ωραία που 'ναι η νύφη μας» και το χορεύουν τα αγόρια μόνο. Μετά πηγαίνουν στο σπίτι του γαμπρού για να τον ετοιμάσουν.*

### ΣΠΙΤΙ ΓΑΜΠΡΟΥ

#### ΠΑΡΑΓΑΜΠΡΟΣ 1<sup>ος</sup>

Η μέρα η σημερινή  
δεν είναι σαν τις άλλες  
Σήμερα γάμος γίνεται  
κι είναι χαρές μεγάλες.  
Σήμερα λάμπει ο ουρανός  
σήμερα λάμπει η μέρα  
σήμερα θα στεφανωθεί  
ο αητός την περιστέρα.  
Σήκω περήφανε αητέ  
κι άνοιξε τα φτερά σου  
να πεταχτεί η πέρδικα  
να 'ρθει στην αγκαλιά σου.  
Στολίσετέ τον τον γαμπρό  
και βάλτε του γραβάτα  
για να τον εταιριάξουμε  
με νύφη μαυρομάτα.

#### ΠΑΡΑΓΑΜΠΡΟΣ 2<sup>ος</sup>

Εσύ 'σαι της δάφνης ο ανθός  
Και της μηλιάς το μήλο,  
Εσύ 'σαι που γεννήθηκες  
αντάμα με τον ήλιο.

Στο σημείο αυτό ο γαμπρός επί σκηνής με τη βοήθεια των άλλων αγοριών βάζει διαφορετικό γιλέκο και φέσι.

Στολίσετέ τον τον γαμπρό  
και βάλτε του ρολόι  
γιατί είναι από ψηλή γενιά  
και από μεγάλο σόι.  
Γαμπρέ μας είσαι άξιος  
καράβι ν' αρματώσεις  
του караβιού την άγκυρα  
να την μαλαματώσεις.  
Γαμπρέ μου να τη χαίρεσαι  
τη νέα που επήρες  
γιατί μεγάλη ομορφιά  
την προίκισαν οι μοίρες  
Γαμπρέ μια χάρη σου ζητώ  
μια χάρη να μου κάνεις  
τη νέα που σου δώσανε  
ποτέ μην την πικράνεις.  
Τη νέα που η μάνα της  
την είχε όλη δική της  
σε σένανε τη χάρισε  
με όλη την ψυχή της.  
Γαμπρέ τη νύφη ν' αγαπάς  
να μην την εμαλώνεις  
σαν γλάστρα με βασιλικό  
να την εκαμαρώνεις.

#### **ΣΚΗΝΗ ΠΕΜΠΤΗ ( Ο ΓΑΜΟΣ)**

Οι κουρτίνες κλείνουν και πέφτει το σκηνικό με την εκκλησία. Ακούγεται το τραγούδι «Σήμερα γάμος γίνεται».

Ανοίγουν οι κουρτίνες και εμφανίζονται μπροστά στην εκκλησία , ο παπάς, η κουμπάρα που κρατά τα στέφανα , ο γαμπρός με τους γονείς του και οι παράγαμπροι. Όλοι περιμένουν την νύφη. Η νύφη εμφανίζεται συνοδευόμενη από τους γονείς και τις παράνυφες κάνουν πρώτα τρεις κύκλους και μετά ο πατέρας της την παραδίδει στο γαμπρό ο οποίος την περιμένει με την ανθοδέσμη. Πιο πίσω στέκονται οι γονείς του. Φιλάει τα χέρια των πεθερικών και μετά τη νύφη και της δίνει την ανθοδέσμη.

#### **ΠΑΤΕΡΑΣ ΝΥΦΗΣ**

Γαμπρέ μας το κορίτσι μας  
είναι τώρα μπροστά σου  
πρόσεξε πως θα της φερθείς  
γιατί αλίμονο σου.

### **ΚΟΥΜΠΑΡΑ**

Απόψε γάμος γίνεται  
σ' ωραίο περιβόλι  
απόψε αποχωρίζεται  
ο κύρης απ' την κόρη.  
Απόψε γάμος γίνεται  
καινούριο πανηγύρι  
απόψε αποχωρίζεται  
ο γιος από τον κύρη.  
(Αλλάζουν δαχτυλίδια και στέφανα)

### **ΠΑΠΑΣ**

Η νύφη είναι η μηλιά  
και ο γαμπρός το μήλο  
και οι κουμπάροι όμορφοι  
σαν ασημένιο φύλλο.  
Κουμπάροι στεφανώσετε  
Τα δυο τα κυπαρίσσια  
άξιοι να 'στε γρήγορα  
να κάνετε βαφτίσια.!  
Όσα αστέρια έχει ο ουρανός  
και ο χειμώνας χιόνια  
να ζήσουνε οι νέοι μας  
ευτυχισμένοι χρόνια!! (Ρίχνουν όλοι ρύζι)

### **ΚΟΥΜΠΑΡΑ**

Αντρόγυνο που έκανα  
να ζήσει να γεράσει  
κι ο ένας του άλλου  
την καρδιά ποτέ να μη χαλάσει.  
Νυφούλα καλορίζικη  
και καλογερασμένη  
σαν τα πουλάκια τ' ουρανού  
να είστε αγαπημένοι.  
Γαμπρέ τη νύφη ν' αγαπάς  
κι εκείνη πάλι εσένα  
κι έτσι να ζήσετε μαζί  
χρόνια ευτυχισμένα!!!

Ακούγεται το τραγούδι «Μάνα χαρά μεγάλη», η νύφη ρίχνει προς τα πίσω την ανθοδέσμη και ξεκινάνε να χορεύουν με το γαμπρό, τα παιδιά σχηματίζουν ένα κλειστό κύκλο γύρω τους και χορεύουν συρτό. Όταν τελειώνει το τραγούδι χαιρετούν σε δύο ομάδες.

### Τα τραγούδια του γάμου με τη σειρά που ακούστηκαν :

1. Για την έναρξη μέχρι να ετοιμαστούν τα παιδιά

«Του γάμου» παραδοσιακό τραγούδι Ικαρίας, από το cd Καριώτικη Παράδοση (Μέρος Α') Λεωνίδας Τσαντίρης

<https://www.youtube.com/watch?v=1Ys4UncMc34>

2. Για την είσοδο των παιδιών που μπήκαν χορεύοντας καλαματιανό αξιοποιήθηκε το τραγούδι «Όλα τα πουλάκια ζυγά ζυγά» καλαματιανό Πελοποννήσου από το cd «Της φύσης και του έρωτα», συλλογή και μουσική επιμέλεια Δόμνα Σαμίου.

[https://www.youtube.com/watch?v=1IYUH\\_w\\_v8A](https://www.youtube.com/watch?v=1IYUH_w_v8A)

3. Για τη σκηνή του συμβολαιογράφου, η μουσική που ακουγόταν ενώ τα παιδιά περπατούσαν, ήταν ο κερκυραϊκός, «Πέρδικα» (ρούγα) από το cd «Τα τραγούδια της Κέρκυρας», επιμέλεια Θεόδωρος Μουζακίτης.

<https://www.youtube.com/watch?v=pLZN0I5hwqo>

4. Για τις ετοιμασίες του γάμου τα παιδιά τραγούδησαν το τραγούδι «Παντρεύουν τον Κάβουρα». Ένα αγόρι έλεγε τον πρώτο στίχο από κάθε στροφή και όλα μαζί συνέχιζαν τους επόμενους στίχους. Ένα κορίτσι συνόδευε χτυπώντας ρυθμικά ένα τυμπανάκι. Η απόδοση του τραγουδιού έγινε σύμφωνα με το βίντεο που είδαν στο διαδίκτυο

<https://www.youtube.com/watch?v=9Kh24mXqJPK> Δόμνα Σαμίου - Παντρεύουν τον κάβουρα - Domna Samiou

5. Για την προετοιμασία της νύφης, τη μεταφορά της προίκας και το στρώσιμο του κρεβατιού τα κορίτσια χόρευαν το τραγούδι «Σήμερα γάμος γίνεται» από το cd «Ο παραδοσιακός γάμος των Ελλήνων» Όμιλος Ερευνών Πηλίου Αγριά 2008

[https://www.youtube.com/watch?v=XIN3Pvm1Iji&list=PL8ygvM\\_H8b\\_MDW9JRkbHhD4xv36wBk-M](https://www.youtube.com/watch?v=XIN3Pvm1Iji&list=PL8ygvM_H8b_MDW9JRkbHhD4xv36wBk-M)



6. Για την προετοιμασία του γαμπρού τα αγόρια χόρεψαν το «Ωραία που'ναι η νύφη μας» από το cd «Ο παραδοσιακός γάμος των Ελλήνων» Όμιλος Ερευνών Πηλίου Αγριά 2008

<https://www.youtube.com/watch?v=hgTeP4ecSoA>

7. Για το γλέντι του γάμου τα παιδιά χόρεψαν ένα συρτό : «Μάνα χαρά Μεγάλη , (δωδεκανησιακό γάμου) από το cd «Ο παραδοσιακός γάμος των Ελλήνων» Όμιλος Ερευνών Πηλίου Αγριά 2008

<https://www.youtube.com/watch?v=Dqjh3Tkiq8w>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ