



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΩΝ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΔΕΠ-Υ.
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ ΣΕΛΕΜΙΔΟΥ, ΑΕΜ 3876

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΚΛΕΙΩ ΣΕΜΟΓΛΟΥ
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΓΡΙΒΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΜΑΪΟΣ 2018

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτρια: Κα. Κλειώ Σέμογλου

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερη Βαθμολογήτρια: Κα. Ελένη Γρίβα

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Στη μνήμη του Γιώργου
In memory of George

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια καθηγήτρια μου Κλειώ Σέμογλου για την συνεχή της καθοδήγηση, συμπαράσταση και υπομονή καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας καθώς και την εμπιστοσύνη που έδειξε. Ευχαριστώ επίσης, την καθηγήτρια Ελένη Γρίβα για την συμμετοχή της στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση της εργασίας μου.

Επιπλέον, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με στηρίζει σε όλη την διάρκεια των φοιτητικών μου χρόνων και μου θυμίζει πως πρέπει να αγωνίζομαι για καθετί στην ζωή μου, πιστεύοντας πάντα στον εαυτό μου και στις δυνατότητες μου, καθώς επίσης να ευχαριστήσω και τους φίλους μου οι οποίοι είναι δίπλα μου και με στηρίζουν καθημερινά.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας που στεγάζεται στην πόλη της Φλώρινας, για την εξυπηρέτηση και εμπιστοσύνη που μου έδειξαν από την πρώτη στιγμή για την υλοποίηση της πιλοτικής μου παρέμβασης αλλά ένα ακόμα πιο μεγάλο ευχαριστώ στην μαθήτριά μου Μ., για την υπομονή της, της σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης και την θετική της ενέργεια.

«...Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει...»

~ Maria Montessori ~

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή	9
A΄ ΜΕΡΟΣ.....	12
1. Γραφή και γραφοκινητικές δεξιότητες	12
2. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας.....	24
2.1. Ενδείξεις και συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ	25
2.2. ΔΕΠ-Υ και γραφοκινητικές δεξιότητες	29
3. Νοητική Υστέρηση	36
3.1. Χαρακτηριστικά νοητικής υστέρησης.....	38
3.2 Γραφή και μαθητές με νοητική υστέρηση.....	40
4. Σκοπός της εργασίας.....	43
B΄ ΜΕΡΟΣ	45
5. Μέθοδος	45
5.1. Ιστορικό συμμετέχουσας	45
5.2 Διαδικασία	47
5.3. Ερευνητικά Εργαλεία	48
5.4. Οι διδακτικές παρεμβάσεις.....	52
6. Αποτελέσματα.....	62
6.1. Beery VMI.....	62
6.2. Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο	63
6.3. Τα ημερολόγια.....	65
7. Συζήτηση	77
Βιβλιογραφία	88
Παράρτημα	93

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων αλλά και την ενίσχυση και την βελτίωση αυτών μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτόν, επιλέχθηκε παιδί με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Σε πρώτο στάδιο ελήφθη το ιστορικό της συμμετέχουσας. Το διάστημα της μελέτης περίπτωσης ήταν τέσσερις (4) μήνες και συνολικά δεκατρείς (13) παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες είχαν σκοπό την ενίσχυση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων της συμμετέχουσας ορισμένες από τις οποίες επαναλήφθηκαν και στο τέλος ως αξιολόγηση προκειμένου να εντοπιστεί αν υπήρξε κάποια τυχόν βελτίωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε μια μικρή βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων ενώ άλλες δεξιότητες παρέμειναν στάσιμες. Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη παρέμβαση έδειξε πως η παρέμβαση σε παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση και διάσπαση ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, μπορεί να επιδράσει θετικά στην ενίσχυση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων του παιδιού, παρόλα αυτά η μικρή διάρκεια της παρέμβασης δεν είναι σίγουρα επαρκής για την ικανοποιητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.

Λέξεις – κλειδιά

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Νοητική Υστέρηση, Μελέτη περίπτωσης, Γραφοκινητικές Δεξιότητες.

Abstract

This study reviews the writing and graphomotor skills as well as attempts strengthening them following an intervention plan. The subject of the study is a student facing intellectual disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. At first, all the past record regarding this student was gathered. Four months of study, that is thirteen intervening sessions were attempted. In particular, activities so as to improve writing skills took place. Actually these activities were repeated at the end as a means of evaluating the student's potential progress. According to the results, there had been a slight improvement regarding the graphomotor skills, but not any regarding other types of skills, which remained stable. To conclude with, this specific intervention in a student facing intellectual disabilities and attention deficit hyperactivity disorder can impact positively writing and graphomotor skills, though more time is needed for an intervention of that kind to prove fruitful in developing such a student's skills.

Key-words

intellectual disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD), case study, graphomotor skills, intervention

Εισαγωγή

Η γραφή συνιστά έναν σημαντικό αναπτυξιακό τομέα στην ζωή ενός ανθρώπου και περιλαμβάνει τον συντονισμό των ματιών, των χεριών, της ακριβής χρήσης των δακτύλων, του εργαλείου, τον σχηματισμό των γραμμάτων, της θέσης του σώματος και της ολοκλήρωσης αισθητηριακών συστημάτων, δηλαδή, αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα κινητικών αντιληπτικών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όπου μόνο με τον συνδυασμό αυτών θα μπορέσει να ολοκληρωθεί επιτυχώς. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων σε ένα παιδί, παρέχει ενδείξεις για πιθανά καλά κρυμμένες αναπτυξιακές δυσκολίες οι οποίες το δυσκολεύουν στην διαδικασία μάθησης (Πελεκάνος, 2017).

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως θέμα το «Πρόγραμμα Ενίσχυσης Γραφής και Γραφοκινητικών Δεξιοτήτων σε παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, (ΔΕΠ –Υ) Μελέτη Περίπτωσης». Επομένως, η παρούσα εργασία παρουσιάζει όρους της ειδικής αγωγής και αναλύεται η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται μια παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς παρατίθενται και τα συμπεράσματα της παρέμβασης.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης στόχευε στην διερεύνηση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, καθώς και στη δυνατότητα ενίσχυσης και βελτίωσης αυτών μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτόν, επιλέχθηκε παιδί με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και την βελτίωση των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Για την πιο στοχευμένη δημιουργία δραστηριοτήτων, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί το ατομικό – οικογενειακό και εκπαιδευτικό ιστορικό της μαθήτριας. Εφόσον λοιπόν συλλέχθηκε το ιστορικό της συμμετέχουσας, σε πρώτο στάδιο υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες αξιολόγησης οι οποίες αξιοποιήθηκαν προκειμένου να εντοπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μαθήτρια στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων και με γνώμονα τα αποτελέσματα της να υλοποιηθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ώστε να γίνει η απαραίτητη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και του οπτικοκινητικού συντονισμού της συμμετέχουσας. Να σημειωθεί πως τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης έγιναν στην αρχή ως προέλεγχος αλλά και

στο τέλος της παρέμβασης ως μετέλεγχος έτσι ώστε να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθεί εάν υπήρξε κάποια βελτίωση στις γραφοκινητικές και οπτικο – κινητικές δεξιότητες της συμμετέχουσας.

Τα σταθμισμένα εργαλεία της αξιολόγησης ήταν δύο. Το πρώτο εργαλείο ήταν η δοκιμασία Beery VMI (Beery & Beery, 2010), η οποία λειτούργησε ως αναπτυξιακή δοκιμή του οπτικοκινητικού συντονισμού με εξελικτική σειρά 27 γεωμετρικών αντικειμένων προς μίμηση ή αντιγραφή με χαρτί και μολύβι και η οποία θα καταγράψει τις δυνατότητες της συμμετέχουσας σε ότι αφορά θέματα που αφορούν την εκμάθηση και την χρήση της γραφής.

Το δεύτερο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης ήταν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο (Πόρποδας και συν., 2007). Η συγκεκριμένη δοκιμασία μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε με αντικειμενικό τρόπο τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην παραγωγή και στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η αξιοποίηση της δοκιμασίας συνίσταται στον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων του γραπτού λόγου τα οποία είναι ελλειμματικά και για την εκπαίδευση των οποίων απαιτείται εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Με την σωστή χρήση της δοκιμασίας μπορούμε να έχουμε στην διάθεση μας ποσοτικές αλλά και ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα του μαθητή να παράγει και να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο.

Με την ολοκλήρωση των σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης ακολούθησαν οι διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες διήρκησαν τέσσερις (4) μήνες, ήταν συνολικά δεκατρείς και στόχευαν μεταξύ άλλων στην ενίσχυση των γραφοκινητικών και οπτικο – κινητικών δεξιοτήτων της συμμετέχουσας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε, η ενεργοποίηση της μαθήτριας, η δημιουργική της εμπλοκή, η ενδυνάμωση και βελτίωση του εκφραστικού και επικοινωνιακού λεξιλογίου της μέσα από μια σειρά δημιουργικών δραστηριοτήτων, που προήγαγαν παράλληλα, την ενίσχυση των γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων, σύμφωνα με το μοντέλο των 6 E: Ενεργοποίηση- Εξερεύνηση- Έκφραση- Επικοινωνία- Επίλυση προβλήματος- Ευχαρίστηση. (Σέμογλου & Γρίβα, 2012).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται θεωρητική ανασκόπηση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων γενικότερα, έπειτα αναφέρεται το σύνδρομο της Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας σε συνδυασμό με τις δυσκολίες των ατόμων αυτών στις

γραφοκινητικές δεξιότητες και τέλος αναφέρεται η Νοητική Υστέρηση με μεγαλύτερη αναφορά στην ελαφρά μορφή της καθώς και τις επιδράσεις της στην γραφή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρέχονται πληροφορίες από το ιστορικό της συμμετέχουσας, αναλύονται η μέθοδος, τα διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν η οργάνωση της παρέμβασης και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας που πραγματοποιήθηκε.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την συζήτηση των αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση προελέγχου και μετελέγχου, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη διδακτική εμπειρία αλλά και τις προτάσεις που μπορούν να προκύψουν για μελλοντική εργασία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Γραφή και γραφοκινητικές δεξιότητες

Η γραφή αποτελεί την ανώτερη μορφή γλώσσας που αποτυπώνεται με σύμβολα. Η γλωσσική εξέλιξη αποτελεί ένα από τα στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου. Ο άνθρωπος παρουσιάζει τα πρώτα «ίχνη» γραφής ως προεπικοινωνιακή δραστηριότητα ήδη από τα δύο ή τρία πρώτα χρόνια της παιδικής του ηλικίας. Σε πρώτο στάδιο το μικρό παιδί «ζωγραφίζει» αυτό που θέλει να «γράψει». Η πρώτη γραφή είναι γραφή εικόνων, ενώ σταδιακά αρχίζει η διαφοροποίηση (Μάρκου, 1994). Η γραφή αποτελεί ένα αναπόσπαστο και ουσιαστικό στοιχείο της ζωής για την πλειοψηφία των παιδιών αλλά και των ενηλίκων σε όλο τον κόσμο (Swedlow 1999 στο Graham; Harris; Santangelo, 2008), καθώς διευκολύνει την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και διαφόρων κοινοτήτων και εθνών. Επίσης, μέσω της γραφής προωθείται η αυτό έκφραση και η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου η οποία μας επιτρέπει να βελτιώσουμε, να ανταλλάξουμε να μοιραστούμε και να διατηρήσουμε τις ιδέες και τις αντιλήψεις μας (Graham et al, 2007 στο Graham; Harris; Santangelo, 2008). Ακόμη, η γραφή είναι ένα από τα πιο θεμελιώδη και ισχυρά εργαλεία που έχουμε για να μάθουμε και να καταδείξουμε αυτό που γνωρίζουμε (Graham 2006; Prior 2006 στο Graham; Harris; Santangelo, 2008).

Η γραφή είναι ένα όχημα που χρησιμοποιείται για την μεταφορά ιδεών. Αν και είναι λιγότερο σημαντική από την ιδέα, το λεξιλόγιο, την γραμματική και την οργάνωση δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς την ανάγκη για αναγνωσιμότητα. Σύμφωνα με τους (deAjuiriaguerra & Auzias (1975) στο Johnson & Carlisle 1996) γραφή είναι η γλώσσα και η πράξη (δηλαδή η δράση και ο κινητικός σχεδιασμός). Έτσι, κάποιος χρειάζεται και γλωσσική και αντιληπτική – κινητική ικανότητα για να γράψει. Χωρίς ευανάγνωστη γραφή, οι μαθητές ενδέχεται να μην είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Επιπλέον, η αρχική εντύπωση ενός δείγματος γραφής συχνά βασίζεται στην ποιότητα του γραφικού χαρακτήρα. Αν και οι επεξεργαστές κειμένου είναι ανεκτίμητα βοηθήματα για άτομα με αναπηρίες, η τεχνολογία δεν είναι πάντοτε διαθέσιμη. Επιπλέον, οι μαθητές με προβλήματα αντιληπτικής κινητικότητας συχνά δυσκολεύονται να μάθουν να χρησιμοποιούν υπολογιστές και να αναπτύξουν την ταχύτητα που απαιτείται για την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική εργασία. Τα αρχικά

γράμματα αρχίζουν από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία όταν τα βρέφη γράφουν και κάνουν σημάδια στο χαρτί. Σύμφωνα με τους Kellogg (1969) και Gardner (1980), στο Johnson & Carlisle (1996), αυτές οι πρώιμες μουτζούρες είναι σε μεγάλο βαθμό αντιληπτικές – κινητικές πράξεις. Ωστόσο, από την απρόσεκτη γραφή και τις δραστηριότητες παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες σχετικά με τις γραμμές, τα σχήματα και άλλα αντιληπτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γραφή. Σταδιακά, με την πρακτική εξάσκηση, την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες και την έκθεση στο γραπτό, ορισμένα από τα σημάδια τους αποκτούν σημασία. Καθώς τα παιδιά εκτίθενται στην διαδικασία της γραφής και βλέπουν τους ενήλικες να γράφουν, αρχίζουν να μιμούνται τα μοτίβα που παρατηρούν. Σχεδιάζουν γράμματα με διαφορετικά ύψη και διαστήματα μεταξύ των λέξεων και τελικά το αποτέλεσμα τους μοιάζει με την γραφή (Temple, Nathan & Burt 1982 στο Johnson & Carlisle 1996).

Επιπλέον, η γραφή συνιστά έναν σημαντικό αναπτυξιακό τομέα στην ζωή ενός παιδιού και αφορά την αποτύπωση του προφορικού λόγου σε γραπτή μορφή. Η γραφή περιλαμβάνει τον ταυτόχρονο συντονισμό των ματιών, των χεριών, της ακριβούς χρήσης των δακτύλων, τον σχηματισμό των γραμμμάτων, της θέσης του σώματος και της ολοκλήρωσης αισθητηριακών συστημάτων, δηλαδή, αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα κινητικών αντιληπτικών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όπου μόνο με τον συνδυασμό αυτών θα μπορέσει να ολοκληρωθεί επιτυχώς. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων σε ένα παιδί, παρέχει ενδείξεις για πιθανά καλά κρυμμένες αναπτυξιακές δυσκολίες οι οποίες το δυσκολεύουν στην διαδικασία μάθησης (Πελεκάνος, 2017). Έτσι, μαθητές και ενήλικες που παρουσιάζουν δυσκολίες στην γραφή, αντιμετωπίζουν συχνά σημαντικά εμπόδια στην εκπαίδευση, την εργασία και άλλες ασχολίες της ζωής.

Η γραφή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, είναι μία λεπτή κινητική δεξιότητα η οποία αποτελεί μέρος των γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Οι κινητικές δεξιότητες, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνουν και τις γραφοκινητικές δεξιότητες οι οποίες με τη σειρά τους, σχετίζονται με την δύναμη και τον έλεγχο των μυών, (Levine, 1987 στο Μακρή, 2016) και ενσωματώνονται σε σημαντικές καθημερινές δεξιότητες, όπως η γραφή και η ζωγραφική, που είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών (Gallahue & Ozmun, 1998 στο Μακρή, 2016).

Σύμφωνα με τους Δράκο και Μπίνια (2010), με τον όρο «λεπτή κινητικότητα», ορίζουμε την κινητικότητα των άνω άκρων και πιο συγκεκριμένα την κινητικότητα των

δαχτύλων. Όπως με την αδρή, έτσι και με την λεπτή κινητικότητα, αν θέλουμε να διαπιστώσουμε τον βαθμό ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας του παιδιού πρέπει να εξετάζουμε ιδιαίτερα τα ακόλουθα.

1. Τη «γενική επιδεξιότητα», π.χ. αν δρα επιδέξια στο παιχνίδι.
2. Το «μυϊκό συντονισμό» π.χ. αν μπορεί να βάλει και να βγάλει τα πράγματα στην τσάντα του σε εύλογο χρόνο ή αν μπορεί να ντυθεί και να ξεντυθεί μόνο του, ή αν μπορεί να δέσει χωρίς βοήθεια τα κορδόνια του.
3. Την «επιδεξιότητα χεριού – δαχτύλων», π.χ. αν μπορεί να κρατήσει το μολύβι χωρίς δυσκολία, αν έχει καλή γραφή – ζωγραφική – σχέδιο, κ.α.
4. Το συντονισμό ματιού – χεριού, π.χ. αν μπορεί όταν ζωγραφίζει, ή αντιγράφει μία ζωγραφιά να κρατάει τις αναλογίες, ή αν μεταχειρίζεται με ευκολία διάφορα εργαλεία, όπως να κόβει, να διπλώνει, να κολλάει, να σχίζει, να κάνει κόμπους, κ.α. (Δράκος & Μπίνιας, 2010).

Η πολύπλοκη διαδικασία της γραφής την καθιστά, ως μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Αρχικά, ο/η συγγραφέας πρέπει να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που θέλει να γράψει, και στην συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Graham & Harris, 1993, στο Παντελιάδου 2011). Θα πρέπει λοιπόν να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη τα στάδια ανάπτυξης και ετοιμότητας στον τομέα των γραφοκινητικών δεξιοτήτων.

Η εκμάθηση της γραφής, έχει χαρακτηριστεί ως μια ακόμα πιο περίπλοκη, δυσχερής και απαιτητική διαδικασία από την πραγματική διαδικασία της γραφής (Hayes 2006, McCutchen στο Graham; Haris & Santagelo 2008). Η ορθή γραφή των γραμμάτων αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, κατά την οποία προαπαιτείται από το άτομο: (α) η εύρεση της μορφής – σχήματος του γράμματος που έχει αποθηκευτεί στην μνήμη, (β) η πρόσβαση στο κινητικό πρόγραμμα, δηλαδή στον τρόπο κατά τον οποίο θα σχεδιαστεί το γράμμα, (γ) η ρύθμιση και η προσαρμογή των παραμέτρων, προκειμένου το εκάστοτε γράμμα να σχεδιαστεί με τον κατάλληλο τρόπο και τέλος (δ) η εκτέλεση αυτού του προγράμματος (Viviani, 1994 στο Bara & Gentaz, 2011, στο Κιζιρίδου, 2016). Στην κατάκτηση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων

συμπεριλαμβάνεται η μάθηση της οπτικής αναπαράστασης των γραμμάτων, η οποία χρησιμοποιείται, προκειμένου να καθοδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος κατά την διαδικασία της παραγωγής των γραμμάτων. Επιπλέον, κρίνεται απολύτως απαραίτητη η συγκεκριμένη κινητική διαδικασία, η οποία προαπαιτείται από το άτομο προκειμένου να σχεδιάσει το κάθε γράμμα (Bara & Gentaz 2011 στο Κιζιρίδου, 2016).

Η γραφή με το χέρι αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί τον ανάλογο συνδυασμό γνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών και αντιληπτικοκινητικών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, κατά τους Graves (1994) και Richards (1998), η δραστηριότητα της γραφής απαιτεί:

- ❖ Οπτική, ακουστική και οπτικοκινητική αντίληψη
- ❖ Λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό
- ❖ Προσανατολισμό
- ❖ Ανάκληση στη μνήμη τόσο της φόρμας των γραμμάτων όσο και των απαραίτητων κινήσεων
- ❖ Φωνολογική και μορφηματική επίγνωση
- ❖ Κατάλληλο κράτημα του μολυβιού
- ❖ Κατάλληλη θέση του σώματος και του τετραδίου
- ❖ Αυτοαξιολόγηση (Σπαντιδάκης, 2004).

Βέβαια, όλα τα παιδιά δεν εξελίσσονται εξίσου ομαλά στην ομιλία και στην γραφή και εδώ είναι απαραίτητη η έγκαιρη επέμβαση ειδικής αντιμετώπισης. Ο προφορικός λόγος έρχεται σε πλήρη συνάρτηση με τον γραπτό καθώς όταν γράφουμε, μεταφέρουμε αυτά που σκεφτόμαστε σε γραπτά σύμβολα. Επομένως, παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν σωστά ακόμα και μετά τα πέντε τους χρόνια, θα έχουν σίγουρα δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή (Μάρκου, 1994).

Ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) οικοδομείται πάνω στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία). Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία και πρόκειται για κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Αντίθετα ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο, την ηχητική παραγωγή του ανθρώπου, που είναι το υποκατάστατο της πραγματικότητας και όχι την καθαυτή πραγματικότητα. Κωδικοποιεί δηλαδή έμμεσα την πραγματικότητα – είναι κωδικοποίηση δευτέρου βαθμού (Βάμβουκας, 1999, στο Ναούμη, 2013)

Ο γραπτός λόγος είναι επικοινωνιακή πράξη που χρειάζεται ένα κοινωνικό πλαίσιο και ένα μέσο για να πραγματοποιηθεί. Το πώς γράφουμε και το τι γράφουμε

υπακούει σε κοινωνικές συμβάσεις και αλληλεπιδράσεις. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύπλοκη διαδικασία που κινητοποιεί μια πλειάδα ανώτερων γνωστικών, μεταγνωστικών μεταγλωσσικών λειτουργιών, διεργασιών και καταλήγει στην βαθύτερη κατανόηση του υπό εξέταση θέματος (Γρίβα, 2011).

Σχετικά με την κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, κυριάρχησε μεγάλη συζήτηση ανάμεσα σε στους παιδαγωγούς στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Έτσι εμφανίστηκε ο όρος αναγνωστική ωριμότητα ή αναγνωστική ετοιμότητα (reading readiness) και κυκλοφόρησε μια σειρά από τεστ στις Η.Π.Α. και στις Δυτικοευρωπαϊκές χώρες που φιλοδοξούσαν να την διαγνώσουν. (Ναούμη, 2013).

Όλες οι έρευνες πλέον συμφωνούν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να διδαχθούν γραφή πριν να είναι ακόμη έτοιμα. Εάν συμβεί κάτι τέτοιο, μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές δυσκολίες στην γραφή αλλά και σε άλλους τομείς της μάθησης, περιορίζοντας σε σημαντικό βαθμό την μαθησιακή απόδοση ενός παιδιού (Nicolson & Fawcett, 2011; Simner, 1991 στο Πελεκάνος, 2017). Καινούργια ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις έχουν στοιχειοθετήσει την σύνδεση μεταξύ δυσκολιών στην γραφή με άλλες μαθησιακές δεξιότητες (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτή έκφραση κ.α.) (Dohla & Heim, 2016; Nicolson & Fawcett, 2011; Smet et.al, 2013 στο Πελεκάνος, 2017). Οι απόψεις των ειδικών ποικίλουν όσον αφορά τα βασικά συστατικά του γραπτού λόγου, ειδικότερα στο επίπεδο της ανάλυσης αλλά και στην χρησιμοποιούμενη ορολογία (Παντελιάδου 2011).

Hammill & Bartel (1995)	Gould (1991)	Isaacson (1988)
Γνωστικά Γλωσσικά Στυλιστικά	Υπόβαθρο Σημασιολογικά Συντακτικά Γραφοσυμβολικά	Έκταση Σύνταξη Λεξιλόγιο Περιεχόμενο Μηχανικά

Σύμφωνα με τους Hammill και Bartel (1995, στο Παντελιάδου 2011, σε ένα γραπτό κείμενο τρία είναι τα κυριάρχα συστατικά – χαρακτηριστικά: τα γνωστικά, τα

γλωσσικά και τα στυλιστικά. Τα γνωστικά συστατικά σχετίζονται με την ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου το οποίο παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα, έχει συνάφεια και αλληλουχία και γίνεται κατανοητό. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά με την σειρά τους, αναφέρονται στην χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων και κατά συνέπεια στην ορθή επιλογή της δομής της πρότασης, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων. Τέλος, τα στυλιστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμμάτων, που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Επίσης, η γραφή εμπεριέχει μια κοινωνική αλλά και μια προσωπική διάσταση (Polloway, Patton, & Cohen, 1981 στο Παντελιάδου 2011) και για τον λόγο αυτό τα γλωσσικά γνωστικά ή στυλιστικά χαρακτηριστικά πρέπει να γίνονται αντιληπτά σε συνδυασμό με παράγοντες σχετικούς με εμπειρίες που προϋπάρχουν της γραφής και αφορούν είτε το παιδί (προηγούμενη εμπειρία, γλωσσικό επίπεδο και ιδιαίτερες ανάγκες) είτε το ίδιο το περιβάλλον γραφής (κίνητρα, αλληλεπιδράσεις, προσωπικές σχέσεις, θετική ατμόσφαιρα και στάση απέναντι στην γραφή). Επομένως, αυτοί οι τρεις τύποι χαρακτηριστικών διαμορφώνονται ανάλογα με τον δημιουργικό ή λειτουργικό χαρακτήρα και τον επικοινωνιακό σκοπό του τελικού γραπτού προϊόντος (Παντελιάδου 2011).

Η Gould (1991, στο Παντελιάδου 2011) διακρίνει διαφορετικά βασικά συστατικά στον γραπτό λόγο. Αρχικά, τονίζει την σημασία που έχει το υπόβαθρο του παιδιού, δηλαδή οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αξιοποιεί για τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Συγκεκριμένα, όταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες ενός παιδιού πάνω σε ένα θέμα είναι περιορισμένες ως και ελάχιστες, η ικανότητα του να το αναπτύξει είναι περιορισμένη. Αντίθετα όταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα το παιδί να αναπτύξει ένα θέμα. Η Gould αναφέρεται επίσης στα σημασιολογικά και τα συντακτικά συστατικά, τα οποία οι Hammill και Bartel (1995) στο Παντελιάδου 2011 παρουσιάζουν ως μια ενιαία κατηγορία (τα γλωσσικά συστατικά). Τα σημασιολογικά συστατικά αφορούν την οργάνωση ενός κειμένου έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο. Τα συντακτικά στοιχεία αφορούν την δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την κάθε γλώσσα. Κλείνοντας, τα γραφοσυμβολικά στοιχεία (καλλιγραφία, ορθογραφία, σημεία στίξης, κεφαλαία) αποτελούν μηχανικό κομμάτι της γραφής, το οποίο είναι πολύ σημαντικό για την παραγωγή ενός κατανοητού και ευανάγνωστου κειμένου (στο Παντελιάδου

2011). Ο Isaacson (1988, στο Παντελιάδου, 2011) εντοπίζει πέντε κυρίαρχα συστατικά στην γραφή:

1. Την έκταση, δηλαδή την ποσοτική ανάπτυξη ενός κειμένου.
2. Την σύνταξη, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις για να δημιουργήσουν φράσεις και προτάσεις.
3. Το λεξιλόγιο, το οποίο αφορά το πλήθος και το είδος των λέξεων που χρησιμοποιούνται.
4. Το περιεχόμενο, που περιλαμβάνει τις πληροφορίες, τις ιδέες που αναπτύσσονται σε ένα κείμενο και την οργάνωση τους.
5. Τα μηχανικά στοιχεία, δηλαδή τα σημεία στίξης, τα κεφαλαία γράμματα, την ορθογραφία, την καλλιγραφία και την συνολική εμφάνιση του κειμένου.

Με τον όρο «γραφοκινητικές δεξιότητες» (ΓΔ) αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις επιδέξιες κινήσεις οι οποίες σχετίζονται με την γραφική εκτέλεση ζωγραφικών σχεδίων, γεωμετρικών σχημάτων, ή λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων μιας γλώσσας (Σέμογλου, 2002). Εδώ και πολλά χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στα γνωστικά αντικείμενα τόσο της γραφής όσο και της ζωγραφικής. Το ενδιαφέρον αυτό εστιάζει στην δυνατότητα χρήσης των ΓΔ ως εργαλείων διερεύνησης των σύνθετων νευροψυχολογικών μηχανισμών σύλληψης, προγραμματισμού και ελέγχου του γραπτού λόγου και των διαταραχών του. Η ύπαρξη και χρήση ειδικών ηλεκτρονικών οργάνων μέτρησης των ΓΔ σήμερα, διασφαλίζει την έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική τους αξιολόγηση. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι επιδόσεις στις γραφοκινητικές δεξιότητες καθορίζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, το κομμάτι της επικοινωνίας μεταξύ τους και την βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Fuentes; Mostofsky & Bastian, 2009, στο Σέμογλου και συν., 2003). Η γραφή αποτελεί μία δεξιότητα η οποία θα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. Παρόλο που οι γραφοκινητικές δεξιότητες, κρίνονται ως απαραίτητες καθ' όλη την διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, συχνά παρατηρείται παράλειψη επαρκούς αναφοράς της στα Αναλυτικά Προγράμματα, τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου (Calleti et al, 2012 στο Κιζιρίδου, 2016). Ακόμη, έχει καταδειχθεί ότι οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, διδάσκουν στους μαθητές τους την απόκτηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων, μόνο εβδομήντα λεπτά την εβδομάδα, χωρίς να έχουν εκπαιδευθεί καταλλήλως οι ίδιοι, κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Graham et al, 2008 στο

Κιζιρίδου, 2016)). Παρά τα προβλήματα που μπορεί να συναντώνται στην εκπαιδευτική πράξη, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι γραφοκινητικές δεξιότητες πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους μαθητές είτε αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. (στο Κιζιρίδου, 2016)

Οι γραφοκινητικές δεξιότητες προϋποθέτουν τον αποτελεσματικό συνδυασμό δεξιοτήτων οπτικής αντίληψης και κινητικού συντονισμού. Για να συμβεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να έχουν αναπτυχθεί και τα δύο σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά και να συνδυάζονται λειτουργικά μεταξύ τους. Επίσης, το γνωστικό επίπεδο που παιδιού θα πρέπει να είναι αντίστοιχο με την ηλικία του και η εκπαίδευση του στην γραφή να έχει γίνει με οργανωμένο και λογικό τρόπο. Επιπλέον, η γραφοκινητική ικανότητα είναι μία σύνθετη διαδικασία οπτικό – κινητικής οργάνωσης η οποία απαιτεί τον συνδυασμό δεξιοτήτων οπτικής αντίληψης και κινητικού συντονισμού (Ανδρούτσου, 2014).

Με τον όρο οπτική αντίληψη εννοούμε την ικανότητα κατανόησης και επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων. Μερικές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης που επηρεάζουν τις γραφοκινητικές δεξιότητες είναι:

- Η οπτική διάκριση: Η ικανότητα να εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές σε οπτικές παραστάσεις, ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, προσανατολισμός, λεπτομέρειες). Για παράδειγμα μας επιτρέπει να διακρίνουμε το 3 από το ε.
- Η διάκριση εικόνας/φόντου: Η ικανότητα να εντοπίζουμε συγκεκριμένα στοιχεία ανάμεσα σε πολλά ή μέσα σε πολύπλοκα φόντα και να διακρίνουμε γραμμές ή παραστάσεις που αλληλοκαλύπτονται ή διασταυρώνονται. Μας βοηθά να εστιάζουμε στις χρήσιμες μόνο οπτικές πληροφορίες και να βρίσκουμε εύκολα το σημείο που βρισκόμαστε σε ένα κείμενο που αντιγράφουμε.
- Η αντίληψη χωρικών σχέσεων: Η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε πως σχετίζονται χωρικά αντικείμενα με εμάς ή μεταξύ τους. Είναι απαραίτητη για την οργάνωση του γραπτού κειμένου στην σελίδα, την οργάνωση των αποστάσεων μεταξύ γραμμάτων και λέξεων κ.α.
- Η οπτική διαδοχική μνήμη: Η ικανότητα να συγκρατούμε για λίγα δευτερόλεπτα μια σειρά από οπτικές πληροφορίες και να τις ανακαλούμε επιτυχώς. Μας βοηθά να ολοκληρώσουμε δοκιμασίες αντιγραφής χωρίς λάθη, με ταχύτητα (Ανδρούτσου, 2014).

Τα δύο πεδία που καθορίζουν την ποιότητα απόκτησης των γραφοκινητικών δεξιοτήτων είναι η ευκρίνεια των γραμμάτων και η ταχύτητα. Η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και η έκταση σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά, κρίνονται τελικά ικανά να παράγουν ευκρινή γράμματα, σε ικανοποιητική ταχύτητα, προϋποθέτουν την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων οι οποίες πιθανόν, να ξεκινούν, προτού το παιδί εισαχθεί στο νηπιαγωγείο (Dinehart 2014 στο Σέμογλου και συν., 2003).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών (Brown, 1990. Graham & Miller, 1980. Graham & Weintraub, 1996 στο Σέμογλου και συν., 2003) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στις ΓΔ τόσο σε ποιοτικά (σχηματισμός γραμμάτων) (Blote & Hamstra-Bletz), 1991. Hamstra-Bletz & Blote, 1990 στο Σέμογλου και συν., 2003) όσο και σε ποσοτικά (ταχύτητα) (Graham, Berninger, Weintraub, & Schafer, 1998, Zivianni, 1984 στο Σέμογλου και συν., 2003) χαρακτηριστικά. Οι Vinter και Mounoud (1991 στο Σέμογλου και συν., 2003) διαπίστωσαν ότι αν και τα κορίτσια ζωγραφίζουν πιο γρήγορα από τα αγόρια, τα δύο φύλα δε διαφοροποιούνται ως προς την ακρίβεια της γραφής. Άλλα ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνουν μόνο μερικώς αυτή την υπεροχή των κοριτσιών. Άλλες μελέτες, όμως, υποστηρίζουν ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια: α) γράφουν πιο γρήγορα (Zivianni, 1996 στο Σέμογλου και συν., 2003), β) είναι περισσότερο ακριβή στο σχηματισμό κεκλιμένων γραμμών και γωνιών (Laszlo & Broderick, 1991 στο Σέμογλου και συν., 2003) και γ) έχουν μεγαλύτερες τιμές στη μέγιστη επιτάχυνση και την πίεση κατά τη γραφή (Mergl, Tiggers, Shroeter, Moeller, & Hegerl, 1999 στο Σέμογλου και συν., 2003).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην σωστή λειτουργία της γραφής είναι η σωστή λαβή του μολυβιού, με συγκεκριμένο προσανατολισμό γραφής και μέγεθος γραμμάτων καθώς και συγκεκριμένη θέση στην επιφάνεια γραφής έτσι ώστε να παράγει σωστά και ευανάγνωστα σύμβολα. Σύμφωνα με τον Graham 1990, (στο Παντελιάδου 2011) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μετατρέπουν την γραφή σε μια διαδικασία ερώτησης – απάντησης, γράφοντας στο χαρτί ότι τους έρχεται στο μυαλό χωρίς καμία οργάνωση. Συνολικά παρουσιάζουν έναν γραπτό λόγο που γίνεται δύσκολα κατανοητός από τον αναγνώστη του (στο Παντελιάδου 2011).

Σύμφωνα με τους Denton, Cope & Moser (2006) στο Μακρή, (2016) η λειτουργία της γραφής εξαρτάται από την ωρίμανση και την ενσωμάτωση γνωστικών, οπτικοαντιληπτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας. Ακόμη, επισημαίνουν ότι η προγραφή και η λειτουργία της γραφής βασίζονται στις λειτουργίες

της οπτικής γραφής, της κιναισθήσης και της οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης, ορίζοντας την τελευταία ως την ικανότητα του να παρατηρείς κάτι και να μπορείς να το αναπαράγεις. Οι οπτικοαντιληπτικές δεξιότητες συμπεριλαμβανομένης της οπτικής αντίληψης του χώρου, της οπτικής ανάκλησης και του προσανατολισμού δεξιά – αριστερά, βοηθούν τα παιδιά να διακρίνουν οπτικά τις μορφές και να κρίνουν την ορθότητα τους (Tseng & Cermak, 1993 στο Μακρή, 2016).

Οι ΓΔ είναι από τις πιο σημαντικές αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες και η επιτυχής εκτέλεση τους βασίζεται στην ωρίμανση, την ολοκλήρωση αλλά και τον συνδυασμό υψηλών αντιληπτικών γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου 2000 στο Μακρή, 2016). Με την ταυτόχρονη ανάπτυξη αυτών των λειτουργιών αναμένεται η απόκτηση ενός επιπέδου επαρκούς γραφής που θα τους επιτρέψει να το χρησιμοποιούν επιδέξια ως εργαλείο για να επιτελέσουν το έργο τους στο σχολείο (στο Μακρή, 2016)

Σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (2010) η γραφή είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες του ανθρώπου που σχετίζεται με την ολοκλήρωση όλων των κινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων του. Το πώς γράφει ένα παιδί δηλαδή, δείχνει σε μεγάλο βαθμό την μελλοντική γνωστική εικόνα που θα έχει αυτό το παιδί. Αρκεί να αναφέρουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την σωστή γραφή για να καταλάβουμε την σπουδαιότητα και πολυπλοκότητα αυτής της δεξιότητας.

- Λεπτή κίνηση
- Αδρή κίνηση
- Στάση σώματος
- Μυϊκός τόνος
- Σύλληψη μολυβιού
- Σταθερότητα συμπεριφοράς
- Συγκέντρωση προσοχής
- Οπτικοκινητικός συντονισμός
- Σταθερότητα και αναγνώριση φορμών
- Εκτίμηση χώρου
- Έλεγχος γραμμής
- Διαχωρισμός εικόνας – φόντου
- Οπτικό κλείσιμο
- Προσανατολισμός στον χώρο
- Κατανόηση μεγεθών'

- Συμμετρία
- Κατευθυντικότητα
- Λεπτομερής κινητικός έλεγχος
- Πυκνότητα
- Ρυθμός
- Συχνότητα
- Συνέχεια
- Ολική αντίληψη

Η λεγόμενη λοιπόν «δυσγραφία», η δυσκολία δηλαδή της γραφής, εμφανίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους:

- ❖ Μεγάλα γράμματα
- ❖ Δυσκολία ακολουθίας των γραμμών του τετραδίου
- ❖ Αντιστροφές γραμμάτων
- ❖ Φτωχό επίπεδο ζωγραφικής
- ❖ Δυσκολία συντονισμού κινήσεων – αδεξιότητα
- ❖ Κακή στάση σώματος κατά την γραφή (σκύψιμο)
- ❖ Κακή ποιότητα γραμμάτων κλπ.

Η δυσγραφία είναι μία δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη την μαθησιακή του εικόνα, το απογοητεύει όσον αφορά την παραγωγή αυτών που γνωρίζει, το κουράζει και κάνει γενικά όλη την μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή. Για τον λόγο αυτό η ποιότητα της γραφής είναι ένα σημείο όπου δίνουν πολύ μεγάλη σημασία εδώ και πάρα πολλά χρόνια σε όλες τις προηγμένες χώρες του κόσμου στην αξιολόγηση του παιδιού σχετικά με το αν είναι έτοιμο να ενταχθεί στην Α΄ Δημοτικού (Αλεξάνδρου, 2010).

Για να γίνει αυτό, υπάρχουν εργοθεραπευτές όπου αξιολογούν το επίπεδο γραφικής απόδοσης του παιδιού και κρίνουν εάν αυτό θα το δυσκολέψει αργότερα στο σχολείο και την μαθησιακή του απόδοση. Με εξειδικευμένα δοκιμασία όπως το Visual Motor Integration Test (VMI), το DTVP-2, το γραφοκινητικό μέρος του Miller (MAP), η δοκιμασία οπτικοκινητικού συντονισμού και λεπτής κινητικότητας του Bruiniks Oseretsky Test of Motor Proficiency, η δοκιμασία οπτικοκινητικού συντονισμού του Lowenstein O.T. Cognitive Assessment, το DTVP, το Write from the start κλπ, αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού σε όλους τους παραπάνω τομείς που αναφέρθηκαν και οργανώνεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα της εκπαίδευσης στην γραφή. (Αλεξάνδρου, 2010).

Σύμφωνα με τον Αλεξάνδρου (2010) οι καλύτερες ηλικίες για να γίνει αυτό βρίσκονται μεταξύ των τεσσάρων ετών (εδώ παίζει σημαντικό ρόλο η διάγνωση των δυσκολιών από το νηπιαγωγείο) και φτάνει μέχρι και την Γ΄ Δημοτικού. Μετά την ηλικία των οκτώ – εννέα ετών, συνήθως είναι δύσκολη η ουσιαστική διόρθωση της δυσγραφίας και μιλάμε απλά για βελτίωση της.

Διάφορες έρευνες (π.χ.; Addy 1993 & Cermak 1993 στο Αλεξάνδρου, 2010) έδειξαν την μεγάλη αλληλεπίδραση που υπήρξε ανάμεσα στην βελτίωση στην γραφή και την μαθησιακή απόδοση παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες με πρωτογενή ή δευτερογενή δυσγραφία. Αυτές οι έρευνες από μόνες τους είναι αρκετές για να κατανοήσουμε την σπουδαιότητα της πρώιμης αντιμετώπισης των δυσκολιών της γραφής, μιας τόσο σημαντικής δεξιότητας του ανθρώπου για όλη την εξέλιξη του. (Αλεξάνδρου, 2010).

2. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) (ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, δηλαδή σχετίζεται με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Πρόκειται για μια συνήθη συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία ωστόσο παραμένει και στην ενήλικη ζωή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, όπως κατέδειξαν μακροχρόνιες μελέτες. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας κατά DSM-IV (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) ή Υπερκινητική Διαταραχή (Hyperkinetic Disorder, HD) κατά ICD-10, είναι μια συνήθης συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη για την ηλικία Απροσεξία, Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα. Σύμφωνα με το DSM-IV, υπάρχουν τρεις υπότυποι της ΔΕΠ-Υ: ο Απρόσεκτος, ο Υπερκινητικός-Παρορμητικός και ο Συνδυασμένος τύπος. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό της ΔΕΠ - Υ είναι γύρω στο 3 – 7% των παιδιών της σχολικής ηλικίας εάν εφαρμοστούν τα κριτήρια του DSM-IV-TR,1 ενώ το ποσοστό περιορίζεται στο 1–2% εάν εφαρμοστούν τα αυστηρότερα κριτήρια του ICD-10. Στην ουσία, αυτό που προσδιορίζει το ICD-102 ως Υπερκινητική Διαταραχή, είναι ο συνδυασμένος υπότυπος της ΔΕΠ - Υ του DSM-IV. (Κουμούλα, 2012).

Το 1917-1918 ξέσπασε στην Βόρεια Αμερική μια επιδημία εγκεφαλίτιδας. Στις περιγραφές αυτών των ανεπαρκειών περιλαμβάνονταν πολλά από τα χαρακτηριστικά που σήμερα αποδίδονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως διαταραχή προσοχής, παρορμητικότητα, αυξημένη κινητική δραστηριότητα, μαθησιακές δυσκολίες και αντικοινωνική συμπεριφορά (Ebaugh, 1923 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006). Έτσι, γεννήθηκε η θεωρία της «εγκεφαλικής βλάβης» (Strauss & Lehtinen, 1947 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006). Στις επόμενες δεκαετίες (1930 – 1950) έχουμε την αντικατάσταση του όρου «εγκεφαλική βλάβη» από τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Kessler, 1980 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006). Στην δεύτερη έκδοση του DSM (DSM – II American Psychiatric Association 1968), το σύνδρομο εμφανίζεται με την ονομασία «Υπερκινητική Αντίδραση στην Παιδική Ηλικία», και περιγραφόταν ως εξής: «Η διαταραχή χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα, αεικινησία, εύκολη διάσπαση προσοχής και μειωμένη διάρκεια

προσοχής, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά και τα συμπτώματα της συνήθως εξασθενούν στην εφηβεία».

Το 1972 η Virginia Douglas υποστήριξε ότι το κυρίαρχο αίτιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα υπερκινητικά παιδιά δεν είναι η ίδια η υπερκινητικότητα τους αλλά τα ελλείμματα στην παρατεταμένη προσοχή και στις διαδικασίες αυτορρύθμισης οι οποίες είναι υπεύθυνες για την οργάνωση, την καταγραφή και την επεξεργασία των πληροφοριών (στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, εμφανίστηκε μια θεωρία για την ΔΕΠ-Υ η οποία υποστήριξε ότι η υπερκινητική συμπεριφορά ήταν αποτέλεσμα αλλεργικής ή τοξικής αντίδρασης σε ορισμένα συστατικά της διατροφής όπως οι τεχνητές χρωστικές ουσίες ή τα συντηρητικά (Feingold, 1975 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006). Βέβαια, η άποψη αυτή μελετήθηκε από πολλούς ερευνητές και αποφάνθηκε ότι δεν υπήρχαν στοιχεία που να επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη.

Στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM (DSM – III – R, American Psychiatric Association, 1987), το σύνδρομο συμπεριέλαβε για μια ακόμα φορά την υπερκινητικότητα και καθιερώθηκε πλέον ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα» (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006)

Η δεκαετία του 1990 έχει να επιδείξει την έκδοση του DSM – IV (American Psychiatric Association, 1994) τα κριτήρια του οποίου βασίζονται σε αυστηρά επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα. Στο DSM – IV, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα συμπεριλαμβάνεται μαζί με την διαταραχή της διαγωγής και την εναντιωτική προκλητική διαταραχή, στην κατηγορία «Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς» και στην ευρύτερη κατηγορία «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία» (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006).

2.1. Ενδείξεις και συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ δε βασίζεται σε ένα σύμπτωμα, αλλά σε ένα σύνολο συμπτωμάτων που όλα μαζί συνιστούν την κλινική εικόνα της διαταραχής. Τα βασικά πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής είναι η αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα. Κατά τον Barkley 1990 τα συμπτώματα αυτά αποτελούν την «Αγία Τριάδα» της ΔΕΠ-Υ (στο Πολυχρονοπούλου 2012).

Τα δευτερογενή συμπτώματα μπορεί να είναι οι κρίσεις οργής, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το πείσμα, η έλλειψη ψυχραιμίας, η επιθετικότητα, η κλοπή η αντικοινωνική συμπεριφορά, οι πτωχές κοινωνικές δεξιότητες, η κατάθλιψη κ.α., τα οποία μπορεί να διαφέρουν από παιδί σε παιδί (Cooper & Bilton 2002, στο Πολυχρονοπούλου 2012).

Σύμφωνα με το DSM - IV, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, ορίζεται ότι τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν κάνει την πρώτη εμφάνιση τους πριν το 7^ο έτος της ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μήνες, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, και προκαλούν σημαντική έλλειψη στην λειτουργικότητα του σε δύο ή περισσότερα πλαίσια. Υπάρχουν δύο ομάδες κριτηρίων (απροσεξίας και υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας) και ορίζεται ότι σε καθεμία από αυτές πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον έξι από τα εννέα κριτήρια που παρουσιάζονται. (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006).

Με βάση τα παραπάνω, τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) σύμφωνα με το DSM – IV – TR είναι τα ακόλουθα: (Πεχλιβανίδης και συν., 2012)

Συμπτώματα απροσεξίας

Απροσεξία

- Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στο χώρο εργασίας ή σε άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντα του ή στο παιχνίδι.
- Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν
- Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, εργασίες που του ανατίθενται ή καθήκοντα στο χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών)
- Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες και δραστηριότητες
- Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε εργασίες που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι)
- Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι)

- Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα
- Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες

Συμπτώματα Υπερκινητικότητας – Παρορμητικότητας

Υπερκινητικότητα

- Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του
- Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος
- Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας)
- Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα.
- Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή».
- Συχνά μιλάει υπερβολικά.

Παρορμητικότητα

- Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
- Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια).

Τα κριτήρια του DSM – IV – TR, ανάλογα με τα συμπτώματα που προεξάρχουν, διακρίνουν τρεις υπότυπους της ΔΕΠ-Υ: Τον απρόσεκτο τύπο (inattentive type), τον υπερδραστήριο – παρορμητικό τύπο (hyperactive impulsive

type) και τον συνδυασμένο τύπο (combined type). Τα κριτήρια κατά ICD – 10 για την υπερκινητική διαταραχή (ΥΔ), όπως ορίζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), είναι αυστηρότερα και προσδιορίζουν στην πραγματικότητα ένα υποσύνολο πιο βαριά πασχόντων ασθενών που πληρούν τα κριτήρια του συνδυασμένου τύπου κατά DSM – IV – TR (Πεχλιβανίδης και συν., 2012)

Παρότι οι συμπεριφορές όπως η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η δυσκολία στην συγκέντρωση είναι συνυφασμένες με την ΔΕΠ–Υ, ενδέχεται οι συμπεριφορές αυτές να εμφανίζονται χωρίς όμως να σχετίζονται με την ΔΕΠ–Υ. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται μετά από σημαντικά γεγονότα ζωής (π.χ. θάνατος, διαζύγιο, μετακόμιση) ή καταστροφικά γεγονότα (στο Σκαλούμπακας χ.χ.)

Τα παιδιά με ΔΕΠ–Υ εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, επαναφοίτησης στην ίδια τάξη ή φοίτησης σε δομή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και συχνότητα εγκατάλειψης του σχολείου.

Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ ΔΕΠ–Υ και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης ξεκινά νωρίς στην σχολική σταδιοδρομία ενός παιδιού (στο Σκαλούμπακας χ.χ.)

Χαρακτηριστικά της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών με ΔΕΠ–Υ συγκριτικά με τον γενικό σχολικό πληθυσμό (στο Σκαλούμπακας χ.χ.)

Δείκτες Σχολικές Απόδοσης	Παιδιά με ΔΕΠ–Υ σε σύγκριση με συνομήλικα παιδιά από τον γενικό πληθυσμό
Χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (κάτω του 8 στο δημοτικό και 14 στο γυμνάσιο – λύκειο).	Διπλάσια συχνότητα
Επαναφοίτηση στην ίδια τάξη	Διπλάσια ως τετραπλάσια συχνότητα
Φοίτηση σε δομές ειδικής εκπαίδευσης (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)	Διπλάσια ως τετραπλάσια συχνότητα
Πρόωρη εγκατάλειψη	Τριπλάσια συχνότητα
Επίδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Χαμηλότερη βαθμολογική επίδοση κατά 2,5 βαθμούς

Κατά την πρώτη σχολική ηλικία η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ - Υ αρχίζει να εμφανίζει επιπλέον χαρακτηριστικά :

- Συχνά υποδύονται τον «κλόουν» στην τάξη ώστε να κερδίσουν την προσοχή και την επιδοκιμασία των συμμαθητών τους.
- Άλλες φορές μιλούν υπερβολικά χωρίς να έχουν την άδεια.
- Παραμένουν σιωπηλά ή απαντούν μονολεκτικά όταν ο δάσκαλος τους απευθύνει το λόγο.
- Δυσκολεύονται στις κοινωνικές επαφές και δεν αποκτούν ευκολιά φίλους (στο Σκαλούμπακας χ.χ.)

Συνήθως όχι πάντα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί δεν παρακολουθούν αδιάλειπτα τη ροή της παράδοσης και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν τις μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Παρουσιάζουν επίσης ιδιαίτερες δυσκολίες στην καθημερινή σχολική προετοιμασία στο σπίτι με συχνή χρονοτριβή ή με πολλές αντιστάσεις στην εκκίνηση για την εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών και στη διατήρηση της προσοχής ώστε να ολοκληρωθεί μέρος ή το σύνολο σχολικών υποχρεώσεων. Δυσκολεύονται επίσης πολύ ή αποφεύγουν τη γραφή (γράφουν ελάχιστα ή τίποτε στο τετράδιο) κάτι που αναπόφευκτα έχει επίπτωση στη σχολική απόδοση και τη βαθμολογική τους επίδοση (στο Σκαλούμπακας χ.χ.)

2.2. ΔΕΠ–Υ και γραφοκινητικές δεξιότητες

Η σωστά ορθογραφημένη και ευανάγνωστη γραφή αποτελεί πρόκληση για κάθε παιδί. Ωστόσο, τα παιδιά με ΔΕΠ–Υ φαίνεται ότι κατακτούν την ορθή γραφή αρκετά πιο δύσκολα από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Τα γραπτά τους είναι δυσανάγνωστα, χωρίς κενά ανάμεσα στις λέξεις, με πολλά ορθογραφικά λάθη και άλλα χαρακτηριστικά. Οι έρευνες δείχνουν ότι μπορούν να υπάρχουν πολλοί λόγοι παρουσίας αυτής της δυσκολίας, μεταξύ των οποίων αναφέρεται η δυσγραφία, η αδυναμία οργάνωσης των πληροφοριών καθώς και η δυσκολία στην επεξεργασία τους (Παπαναστασίου 2015).

Όταν ένα παιδί με ΔΕΠ–Υ κατακλύζεται από πληροφορίες που ξεπερνούν την ικανότητα του να τις επεξεργαστεί, δύσκολα μπορεί να τις βάλει σε μία λογική σειρά και να τις επαναδιατυπώσει σε μία κόλλα χαρτί. Πολλές φορές προσηλώνονται στην προσπάθεια τους να γράψουν ένα ευανάγνωστο γραπτό που παραλείπουν λέξεις ή και

ολόκληρες προτάσεις, με αποτέλεσμα να μην βγάζουν νόημα τα γραπτά τους (Παπαναστασίου, 2015)

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2015) πρόκειται για δύο τομείς που τα πιο πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν τις περισσότερες δυσκολίες. Η γραφή είναι ένας συνδυασμός κινήσεων μελών του σώματος και ταυτόχρονη επεξεργασία της γλώσσας. Για ένα παιδί που δυσκολεύεται να παραμείνει συγκεντρωμένο κατά την διάρκεια του μαθήματος, ένας τέτοιος συντονισμός τού είναι εξαιρετικά δύσκολος. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν επίσης πολλά ορθογραφικά λάθη, παραλείπουν γράμματα ή και τα αντιστρέφουν. Κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σχετικά πιο δύσκολα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ ή κάποιας μορφής μαθησιακής δυσκολίας.

Μεγάλο ποσοστό των μαθητών με ΔΕΠ - Υ εκδηλώνουν την μαθησιακή δυσκολία της δυσγραφίας μιας και δυσκολεύονται και στην φωνολογική επίγνωση των φωνημάτων, με αποτέλεσμα να συγχέουν πολύ συχνά γράμματα όπως τα χ – γ και δεν θα πρέπει να συνδέεται με την κακογραφία η οποία δεν αποτελεί μαθησιακή δυσκολία. Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ - Υ δυσκολεύονται στην γραφή και στην αντιγραφή. Δεν αφήνουν κενά ανάμεσα στις λέξεις ή αφήνουν πολύ μεγάλα, τα γράμματα τους είναι δυσανάγνωστα και δεν τηρούν τους κανόνες γραφής σε μία σελίδα όπως για παράδειγμα να ξεκινούν να γράφουν από την μέση της σελίδας, να παραλείπουν γραμμές ή να γράφουν έξω από τα περιθώρια της σελίδας. Έρευνα του περιοδικού *Journal of Child Neurology* αναφέρει πως οι συγκεκριμένες δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ - Υ οφείλονται σε δυσκολίες στην κίνηση κατά την γραφή, στον προσανατολισμό και στον συντονισμό (Παπαναστασίου 2015).

Είναι γνωστό ότι η οπτική – κινητική αντίληψη (visual motor integration) είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωσιμότητας των γραφικών χαρακτήρων που περιλαμβάνει την αντιγραφή γραμμμάτων. Οι Resta & Eliot στο Brossard et al, 2008) ανέφεραν δυσκολίες στην ικανότητα αντιγραφής (δομική δυσπλασία) τόσο για τις υπερκινητικές όσο και για τις απείθαρχες ομάδες ατόμων με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Brossard et al, 2008).

Σύμφωνα με τους Feder και Majnemer, (2007), ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στον τομέα της γραφής ενδέχεται να παρουσιάζει δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς

- Οπτικό – κινητικός συντονισμός
- Λεπτή κινητικότητα

- Κινητικός προγραμματισμός
- Σταθερότητα σώματος
- Αισθητηριακή επεξεργασία (κιναισθησία, αισθητηριακή επίγνωση, χωρικές και χρονικές συνιστώσες, ακουστικής – οπτικής επεξεργασίας)
- Διατήρηση προσοχής
- Μνήμη

Η παραγωγή του γραπτού λόγου εμπλέκει πλήθος δεξιοτήτων, όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία, η καλλιγραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του (Hall et al, 1999; Hammill & Bartel 1995 και Larsen (1987, στο Παντελιάδου 2011).

Πιο πιθανό είναι τα παιδιά με δυσκολίες σε γραφοκινητικές δεξιότητες να εμφανίσουν κάποιες από τις παρακάτω δυσκολίες:

- ❖ Αποφεύγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες με εργαλεία γραφής
- ❖ Κουράζονται εύκολα
- ❖ Παραπονιούνται για πόνο στο χέρι
- ❖ Δυσκολεύονται να μεταφέρουν την δημιουργικότητα τους στο χαρτί
- ❖ Χάνουν εύκολα την προσοχή τους σε δραστηριότητες γραφής
- ❖ Αντιδρούν έντονα όταν καλούνται να γράψουν
- ❖ Χαρακτηρίζονται ως τεμπέληδες και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση στον συγκεκριμένο τομέα.
- ❖ Δυσκολεύονται να αναπαράγουν απλά σχήματα όπως 0, Δ, χ, +, /
- ❖ Κρατάνε ή χειρίζονται με παράδοξο τρόπο τα εργαλεία γραφής
- ❖ Δυσκολεύονται να παράγουν ένα απλό σχέδιο όπως παιδάκι, σπιτάκι, δέντρο.
- ❖ Δυσκολεύονται να χειριστούν το εργαλείο γραφής (υπερβολική δύναμη ή καθόλου δύναμη)
- ❖ Δυσκολεύονται να αναπαράγουν αυτόματα και χωρίς κόπο απλά γράμματα (προσχολική ηλικία)
- ❖ Χρειάζονται περισσότερο χρόνο από όσο θα έπρεπε για να ολοκληρώσουν τις σχολικές τους εργασίες.

- ❖ Επηρεάζεται η ακαδημαϊκή τους απόδοση
- ❖ Αλλάζουν τις λέξεις ή αφήνουν λέξεις πίσω κατά την αντιγραφή
- ❖ Τους παίρνει περισσότερο χρόνο από όσο θα έπρεπε για να αντιγράψουν από τον πίνακα ή από το τετράδιο
- ❖ Παρουσιάζουν χαρακτηριστικά κακογραφίας (στο Πελεκάνος, 2017).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό μαθησιακές δυσκολίες που αυξάνουν τις πιθανότητες για χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση επανάληψη της τάξης, διακοπή των σπουδών ή παραπομπή τους σε πλαίσιο ειδικής αγωγής (Biederman, Monuteaux, Doyle, et al, 2004. στο Πολυχρονοπούλου 2012). Τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ όπως η παρορμητικότητα η απόσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα εμφανίζουν διαβαθμίσεις ως προς την σοβαρότητα τους από άτομο σε άτομο και ως προς την έκφραση τους, κατά την περίοδο της ανάπτυξης. Η ενδεχόμενη εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων ή η συννοσηρότητα της ΔΕΠ - Υ με κάποια άλλη διαταραχή είναι δυνατό να επηρεάσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2009 στο Σκανάβη χ.χ.).

Με βάση μια έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α διαπιστώθηκε ότι 71% των παιδιών με ΔΕΠ - Υ παρουσίαζε και μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα αποτελούνταν από 949 παιδιά, ηλικίας από έξι έως δεκαέξι ετών, με αναπτυξιακές διαταραχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι το 63% των παιδιών αντιμετώπιζε δυσκολίες στην γραπτή έκφραση. Ακόμη, το 26% παρουσίασε δυσκολίες στα μαθηματικά και το 33% δυσκολίες στην ανάγνωση (Mayes & Calhoun, (2006) στο Σκανάβη, χ.χ.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και τις βιβλιογραφικές αναφορές, κατανοούμε ότι η συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών είναι ιδιαίτερα αυξημένη στις περιπτώσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα η δύσκολη και συχνά γεμάτη εμπόδια πορεία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο, καθορίζει σημαντικά την εξέλιξη τους στην ενηλικίωση καθώς οι έρευνες κατέδειξαν πως οι μαθησιακές δυσκολίες που συνυπάρχουν στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά οδηγούν σε δυσκολίες στην ενήλικη ζωή, τόσο στον επαγγελματικό τομέα όσο και στις κοινωνικές σχέσεις (Weiss & Hetchman, (1993) στο Σκανάβη, χ.χ.).

Μία από τις συχνότερες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που συνυπάρχουν με την ΔΕΠ - Υ είναι η Δυσλεξία. Οι δυσκολίες στο διάβασμα και στην γραφή τείνουν να

επηρεάζουν το 8% των παιδιών με ΔΕΠ - Υ , που φοιτούν στις τάξεις του Δημοτικού. Αναπόφευκτα λοιπόν επηρεάζεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών καθώς οι μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών, που συνυπάρχουν με τις ανωτέρω δυσκολίες είναι εμφανής από την αρχή της σχολικής τους πορείας. Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν επιβεβαιώσει ότι στις περιπτώσεις που συνυπάρχουν η ΔΕΠ - Υ με την Δυσλεξία, τα δευτερογενή προβλήματα όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αυτό – συναίσθημα καθώς και η σχολική απόσυρση αποτελούν συνηθέστερο φαινόμενο σε σχέση με τα παιδιά που διαγιγνώσκονται μόνο με ΔΕΠ - Υ . (Willcutt & Pennington, 2000 στο Σκανάβη, χ.χ.).

Οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης ορίζονται ως συνδυασμός δυσκολιών στην ικανότητα ενός ατόμου να συνθέσει γραπτό κείμενο και συνήθως εκδηλώνονται με δυσανάγνωστη γραφή, στρεβλώσεις γραμμάτων, δυσλειτουργία γραφής, ορθογραφικά λάθη, δυσκολία γραπτής έκφρασης και ιδεών που δεν μπορούν να αποδοθούν στις δυσκολίες κατά την ανάγνωση ή την προφορική έκφραση (DSM IV – American Psychiatric Association, 1994 στο Frenkel, et al, (2007). Ο όρος δυσγραφία που αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο του ευρέος ορισμού των διαταραχών της γραπτής έκφρασης, αναφέρεται σε δυσανάγνωστη γραφή και ορθογραφικά λάθη (Deuel, 2001 στο Frenkel, et al, (2007). Η γραφή αποτελεί μία από τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στην οποία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι μειωμένη (Barkley, 1998) και τα ορθογραφικά λάθη είναι επίσης κοινά σε αυτά τα παιδιά (Kroese et al, 2000; Mayes et al, 2000 στο Frenkel, et al, (2007). Λίγα είναι επίσης γνωστά για τους υποκείμενους μηχανισμούς της δυσγραφίας στην ΔΕΠ-Υ και τις νευροψυχολογικές διαδικασίες που συμβάλλουν στο έλλειμα αυτό, παρόλο που οι δύο αυτές συνθήκες θεωρούνται ότι έχουν κοινή γενετική αιτιολογία (Stevenson et al, 1993 στο Frenkel, et al, (2007). Η γραφή είναι μια πολύπλοκη δεξιότητα που συνδυάζει κινητικά και γλωσσικά στοιχεία και αποκτάται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα νευροψυχολογικά μοντέλα υποδηλώνουν ότι η γλωσσική συνιστώσα της γραφής συνδυάζει τα λόγια με την γραφική τους αναπαράσταση, ενώ η μη γλωσσική, κινητική συνιστώσα μεταφράζει ορθογραφικές αναπαραστάσεις στην γραφή (Ellis, 1982, Houghton & Zorzi, 2003; Margolin, 1984; Roeltgen 2000 στο Frenkel et al, (2007).

Κατά την πρώτη σχολική ηλικία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αρχίζουν να εμφανίζουν στην συμπεριφορά τους τα εξής χαρακτηριστικά: (στο Σκαλούμπακας, χ.χ.).

- Συχνά υποδύονται τον «κλόουν της τάξης για να κερδίσουν την προσοχή και την επιδοκιμασία των συμμαθητών τους.

- Συνήθως μιλούν υπερβολικά χωρίς να έχουν πάρει προηγουμένως την άδεια.
- Όταν ο δάσκαλος τους απευθύνει τον λόγο παραμένουν σιωπηλά ή απαντούν μονολεκτικά.
- Δυσκολεύονται στις κοινωνικές επαφές και δεν αποκτούν εύκολα φίλους.

Ένας από τους πιθανούς λόγους που οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την διάρκεια του μαθήματος είναι γιατί δεν παρακολουθούν συνεχώς την ροή του μαθήματος και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν τις μεταβάσεις από την μία δραστηριότητα στην άλλη. Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην καθημερινή σχολική προετοιμασία στο σπίτι. Συγκεκριμένα, καθυστερούν πολύ ή παρουσιάζουν ιδιαίτερες αντιστάσεις στην εκκίνηση για την επίλυση των κατ' οίκον εργασιών και στην διατήρηση της προσοχής για να ολοκληρωθούν οι σχολικές υποχρεώσεις του. Τέλος, δυσκολεύονται πολύ ή αποφεύγουν την γραφή (γράφοντας ελάχιστα ή ακόμα και τίποτα στο τετράδιο τους), κάτι που αναπόφευκτα έχει μεγάλο αντίκτυπο στην σχολική επίδοση και την βαθμολογική τους επίδοση (στο Σκαλούμπακας, χ.χ.).

Τα παιδιά με ΔΕΠ - Υ παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην γραπτή έκφραση ανεξάρτητα από την ύπαρξη άλλων μαθησιακών δυσκολιών. Οι δυσκολίες στην γραπτή έκφραση αποτελούν τις πιο συχνά εμφανιζόμενες δυσκολίες στα παιδιά με ΔΕΠ - Υ . Ειδικότερα οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται ως:

- ❖ Χαμηλή παραγωγικότητα, δηλαδή χαμηλές επιδόσεις μετά από έντονη προσπάθεια.
- ❖ Αργή και κοπιώδη ή γρήγορη και απρόσεκτη προσέγγιση, άρα σημαντικές διακυμάνσεις στον ρυθμό ολοκλήρωσης μιας γραπτής εργασίας.
- ❖ Μειωμένη ικανότητα ορθογραφημένης διατύπωσης του γραπτού λόγου.
- ❖ Ακατάστατη ανομοιόμορφη και δυσανάγνωστη γραφή.
- ❖ Ελλιπή σχεδιασμό και αποδιοργανωμένο κείμενο.
- ❖ Ελλιπής ή μη συνεκτική δομή (λείπουν στοιχεία της ιστορίας που αναφέρονται σε αίτια ή σε συμπεράσματα. (στο Σκαλούμπακας, χ.χ.).

Πολλές από τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ - Υ (για παράδειγμα, η ανεπαρκής ικανότητα ορθογραφικής επεξεργασίας, οι αδυναμίες στις λεπτές κινητικές δεξιότητες και στις επιτελικές λειτουργίες και την μνήμη εργασίας)

θεωρούνται βασικά συστατικά της γραπτής έκφρασης και ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ - Υ βρίσκουν την διαδικασία παραγωγής κειμένου (σύνθεση) εξαιρετικά δύσκολη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γραπτή παραγωγή κειμένου απαιτεί την επεξεργασία ενός μεγάλο γνωστικού φορτίου. Συγκεκριμένα, απαιτεί υψηλά επίπεδα ικανότητας σχεδιασμού και οργάνωσης του υλικού (ιδέες, απόψεις, πληροφορίες) καθώς και αποθήκευσης και ταυτόχρονου χειρισμού μεγάλου όγκου πληροφορίας (για παράδειγμα τη δομή του κειμένου και τη σειρά, την γνώση, το θέμα, τις ιδέες, την ορθογραφία). (στο Σκαλούμπακας, χ.χ.).

3. Νοητική Υστέρηση

Η νοητική υστέρηση είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από νοητική ανεπάρκεια και απασχολεί ιδιαίτερα τους ειδικούς της ψυχικής υγείας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η κατανόηση της φύσης της νοητικής υστέρησης, η προσπάθεια ταξινόμησης της, η διερεύνηση της αιτιολογίας της, ο καθορισμός τους κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου και η επεξεργασία ειδικών εκπαιδευτικών μεθόδων για τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν ορισμένα μόνο από τα πεδία έρευνας στα οποία συμμετέχουν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, όπως γιατροί ψυχολόγοι ψυχίατροι, εκπαιδευτικοί κ.α. (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006)

Με το πέρασμα των χρόνων, αυτό που σήμερα αποκαλούμε «νοητική υστέρηση» έχει αλλάξει πολλά ονόματα, τα οποία εγκαταλείφθηκαν γιατί απέδιδαν στους ανθρώπους μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Ωστόσο, αυτό που είχε ιδιαίτερη σημασία δεν ήταν και δεν είναι οι χαρακτηρισμοί, όπως για παράδειγμα «απροσάρμοστα παιδιά» αλλά το κοινωνικό στίγμα και οι προκαταλήψεις που δημιουργεί αυτή η κατάσταση. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια το στίγμα αυτό έχει μειωθεί εξαιτίας της εκπαίδευσης μέσω των προσπαθειών κοινωνικής ένταξης, οι προκαταλήψεις παραμένουν και ο δρόμος για την καταπολέμησή τους, τουλάχιστον στην χώρα μας, μοιάζει να είναι ακόμα μακρύς (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007).

Όλοι οι ορισμοί της νοητικής υστέρησης από το 1959 μέχρι σήμερα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: α) ελλείματα στο νοητικό δυναμικό, β) ελλείματα στις δεξιότητες προσαρμογής, (adaptive skills) γ) εμφάνιση πριν την ηλικία των δεκαοχτώ (18) (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη & Μαρνελάκης, 2007). Με βάση τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας αντιλαμβανόμαστε σήμερα τη νοητική καθυστέρηση «ως ένα σύνθετο πεδίο με διαφορετικές μορφές/τύπους νοητικής αναπηρίας, που εμφανίζουν ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά... Αυτό που μας ενδιαφέρει εν τέλει, είναι ένα ενεργό, αναπτυσσόμενο άτομο μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον που αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου» (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2011 στο Πολυχρονοπούλου 2012). Η αρμόδια Επιτροπή της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής και Αναπτυξιακής Καθυστέρησης, όρισε το 2010 τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ως άτομα με νοητική αναπηρία η οποία χαρακτηρίζεται σαν μία κατάσταση και όχι σαν ένα ατομικό χαρακτηριστικό που κληρονομείται. Έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στην

προσαρμοστική συμπεριφορά, αλλά και στα συστήματα υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο για να λειτουργήσει ως όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα σε όλους τους χώρους και τα στάδια της ζωής του (σχολείο, σπίτι, κοινότητα). Το παιδί που χαρακτηρίζεται ως παιδί με νοητική καθυστέρηση εξαιτίας μιας σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή λόγω πολιτισμικής αποστέρησης στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μπορεί μετά τη μείωση ή την εξάλειψη των συναισθηματικών του διαταραχών να βελτιωθεί, σε σημείο που να μη θεωρείται πλέον «νοητικά καθυστερημένο» (Πολυχρονοπούλου 2012).

Για την κατανόηση του παραπάνω ορισμού είναι χρήσιμο να αποσαφηνισθούν οι ακόλουθοι όροι:

- Νοητική λειτουργία (νοητική ικανότητα): δηλώνει την γενική νοημοσύνη όπως αυτή αξιολογείται από τις συνηθισμένες νοομετρικές κλίμακες (κλίμακα Binet, κλίμακα WISC, κ.α.).
- Κάτω από τον μέσο όρο σημαίνει: σημαίνει ότι σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης το διανοητικό πηλίκο που παρουσιάζει το άτομο, είναι περίπου ίσο ή μικρότερο από το 70.
- Ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς: Υποδηλώνει την αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του (φυσικού και κοινωνικού), ανάλογα με την ηλικία του. Η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά, αντανακλάται κυρίως στον ρυθμό ωρίμανσης, τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή.

Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2002), προτείνουν τον όρο ‘νοητική υστέρηση’ αντί του όρου ‘νοητική καθυστέρηση’ αιτιολογώντας πως ο δεύτερος υπονοεί ότι τα άτομα αυτά αναπτύσσονται με αργότερα ρυθμό σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρία, αλλά ότι έχουν την δυνατότητα να ξεπεράσουν την νοητική τους ανεπάρκεια (Πολυχρονοπούλου 2012). Άλλωστε η νοητική υστέρηση διαφέρει από όλα τα υπόλοιπα προβλήματα αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας διότι δεν αποτελεί συγκεκριμένη διαταραχή και δεν είναι σαφώς οριοθετημένη κλινική οντότητα αλλά εμφανίζεται ως κυρίαρχο ή δευτερεύον σύμπτωμα πολλών διαφορετικών διαταραχών και συνδρόμων. Πολλές φορές μάλιστα, αποτελεί συνέπεια κακών συνθηκών διαβίωσης και σχετίζεται ευθέως με το κοινωνικό – οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

3.1. Χαρακτηριστικά νοητικής υστέρησης

Ανάλογα με την αιτιολογία της νοητικής υστέρησης διαφοροποιούνται σημαντικά τα συνοδά προβλήματα, η έκταση της, η επίδραση που ασκεί στην προσαρμογή του ατόμου και η πρόγνωση για την εξέλιξη της. Είναι πολύ σημαντικό επίσης να αναφερθεί πως δύο άτομα με την ίδια διαταραχή ενδέχεται να διαφέρουν πολύ ως προς την κλινική τους εικόνα καθώς η διαφορά που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε δύο άτομα που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα έντονη. Είναι επομένως σκόπιμο να λαμβάνουμε υπόψη μας τις διαφορές αυτές όταν μιλάμε γενικά, για άτομα με νοητική υστέρηση (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό του προβλήματος, τις αιτίες, την συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής, τις περιβαλλοντικές εμπειρίες και την ποιότητα ζωής. Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι ακόμα και η προδιάθεση για συναισθηματικές διαταραχές ποικίλει ανάλογα με τα αίτια της καθυστέρησης και ότι «πολλές ομάδες παιδιών με νοητική αναπηρία οργανικής αιτιολογίας και συγκεκριμένα γενετικά σύνδρομα έχουν ιδιαίτερα νευροψυχολογικά και γνωστικά πρότυπα αδυναμιών και δυνατοτήτων, όπως επίσης και χαρακτηριστικά συμπεριφορικά πρότυπα» (Cassidy et al, (2002) όπως παρατίθεται στο Αλευριάδου & Γκιαούρη 2011 στο Πολυχρονοπούλου 2012). Τα παραπάνω έχουν επιβεβαιωθεί και σε ελληνικές έρευνες (βλ. Αλευριάδου, 2002. Αλευριάδου & Γρούιος, 2001. Αλευριάδου και συν 2003 στο Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πολλά παιδιά με νοητική υστέρηση δεν είναι πρόθυμα να ασχοληθούν με θέματα που για να τα κατακτήσουν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές αδυναμίες των ατόμων με νοητική υστέρηση και την δυναμική σχέση μεταξύ μάθησης και ενδιαφέροντος για μάθηση, είναι εύκολο να συμπεράνουμε πως ο μαθητής με την νοητική υστέρηση έχει βιώσει επανειλημμένα μικρές και μεγάλες αποτυχίες πριν ακόμα έρθει στο σχολείο. Αποτυχίες που αρχίζουν από την πολύ μικρή ηλικία, όπως είναι για παράδειγμα η καθυστέρηση στην απόκτηση αναπτυξιακών επιτευγμάτων στο βάδισμα, στην ομιλία και σε άλλους τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς. Οι αποτυχίες του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον του για μάθηση. Επιθυμούν και αυτά τα παιδιά τον έπαινο και την έγκριση από γονείς και εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά οι

αποτυχίες που βιώνουν αυτά τα παιδιά συμβάλλουν στο να αποφεύγουν με κάθε τρόπο την αποτυχία, παρά να αγωνίζονται για την επιτυχία (Πολυχρονοπούλου 2012).

Στην συγκεκριμένη εργασία θα αναφερθεί μόνο η ελαφριά μορφή της νοητικής υστέρησης και τα χαρακτηριστικά της καθώς αυτή είναι που αφορά το ιστορικό της συμμετέχουσας. Σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης AAMD που αναφέρει η Πολυχρονοπούλου, 2012 τα παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση έχουν την ικανότητα:

- Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού.
- Να προσαρμοστούν κοινωνικά, σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα.
- Να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό τους ή και την οικογένειά τους.

Πιο συγκεκριμένα ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση κυμαίνεται από 50 – 55 μέχρι 70. Τα άτομα με αυτόν τον βαθμό καθυστέρησης αποτελούν περίπου τα 80% του πληθυσμού των νοητικά υστερούντων και είναι γνωστά ως εκπαιδεύσιμα. Το παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση εντοπίζεται δύσκολα στην προσχολική ηλικία καθώς είναι ικανό να αναπτύξει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης πριν από την ηλικία των πέντε ετών. Παρουσιάζει όμως μικρή καθυστέρηση στις αντιληπτικές και κινητικές ικανότητες (Μάνος Ν., 1997 στο Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2007). Όταν η ικανότητα για μάθηση είναι απαραίτητη για τη σχολική πρόοδο του παιδιού, τότε οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει αναγνωρίζονται ως νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2001 στο Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2007). Το παιδί που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή είναι ικανό να κατανοήσει τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και να αποκτήσει σχολικές γνώσεις μέχρι την Δ' τάξη του δημοτικού. Όταν φτάσει προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας μπορεί να πετύχει ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή. Επίσης, ως ενήλικας μπορεί να ενταχθεί κοινωνικά, σε σημείο που να κινείται ανεξάρτητα στην κοινότητα και να αποκατασταθεί επαγγελματικά, συντηρώντας πλήρως ή μερικώς τον εαυτό του. Χρειάζεται όμως κάποια επίβλεψη σε περιστάσεις έντονης κοινωνικής ή οικονομικής πίεσης (Πολυχρονοπούλου, 2001 στο Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2007). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως το ποσοστό των παιδιών με ήπια νοητική

υστέρηση είναι εξαιρετικά χαμηλό στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις ενώ αγγίζει περίπου το 2,5% στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Birch et al., 1970 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και συναφή περιβαλλοντικά αίτια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της ήπιας νοητικής υστέρησης όσο και στον εντοπισμό των ατόμων που την παρουσιάζουν (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2006).

Επίσης, τα παιδιά με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν πολύ συχνά και άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες καθώς και διάφορα προβλήματα υγείας. Υπολογίζεται ότι το 10 – 40% των παιδιών με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει τουλάχιστον μία επιπλέον αναπτυξιακή δυσκολία (Nezu et al, 1992 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν πρόκειται για συνύπαρξη άλλης διαταραχής αλλά για μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύσσονται στη βάση στη βάση της νοητικής υστέρησης και των γνωστικών και κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών αυτών. Ορισμένα από τα συνοδά προβλήματα που εμφανίζονται συχνά στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, οι διαταραχές στην προσοχή, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στις περιπτώσεις πάντως που συνυπάρχει κάποια ψυχική διαταραχή πρόκειται συνήθως για την διαταραχή διαγωγής, τη ΔΕΠ-Υ, τις αγχώδης διαταραχές και τις διαταραχές διάθεσης (Volkmar et al, 1990, στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος, να τονιστεί ότι δεν είναι πάντοτε εύκολη η πρόβλεψη του βαθμού εξέλιξης της νοητικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης του παιδιού με νοητική υστέρηση αφού αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τον βαθμό του προβλήματος αλλά και από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι ευκαιρίες που έχει το παιδί για εκπαίδευση, η στήριξη από τους γονείς και την οικογένεια γενικότερα, τα συνοδά προβλήματα η στάση της κοινωνίας μέσα στην οποία είναι ενταγμένο κ.α. (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2006).

3.2. Γραφή και μαθητές με νοητική υστέρηση

Αν και στα πρώτα σχολικά χρόνια όλων των παιδιών, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας,

αντίθετα στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι περιορισμένες οι προσδοκίες για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων (Katims 2000).

Στους μαθητές με αναπηρίες παρέχονται πολύ λιγότερες ευκαιρίες να μάθουν τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων, σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Berninger et. al, 1998; Erickson, Korpenhaver, & Yoder, 1994 στο Διέλας 2012). Οι διαφορές που έχουν οι μαθητές με αναπηρία σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρία παρατηρούνται τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα του γραπτού λόγου τους καθώς επίσης και στην γνώση διάφορων υφών κειμένων (Graham & Harris, 1997 στο Διέλας 2012).

Τα άτομα με νοητική υστέρηση τείνουν να αποκτήσουν τις δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας με έναν πιο αργό ρυθμό και δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές όπως η ανάκληση, η αντίληψη, ο προγραμματισμός, η οργάνωση και ο έλεγχος (Arabsolghar & Elkins, 2000; Banikowski & Mehring, 1999; Turner, Dofny, & Dutka, 1994 στο Διέλας 2012). Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με τη αλληλεπίδραση και με την γραπτή γλώσσα (Kaderavek & Rabidou, 2004 στο Διέλας 2012). Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση, έχουν υπάρξει μελέτες περιπτώσεων και άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα άτομα αυτά μπορούν να μάθουν να εκφράζονται μάλλον επιτυχώς μέσω διαφόρων μορφών του γραπτού λόγου (Kaderavek & Rabidou, 2004; Kahn-Freedman, 2001; Pershey & Gilbert, 2002 στο Διέλας 2012). Παρόλα αυτά δεν έχει υπάρξει μία αναφορά η οποία να συνθέτει τους διάφορους τύπους διδασκαλίας της γραφής που να αποδεικνύουν πως είναι αποτελεσματικοί για τους μαθητές με νοητική υστέρηση (Joseph & Konrad, 2009 στο Διέλας 2012).

Τα συμπεράσματα των Joseph και Konrad 2009 στο Διέλας 2012), έδειξαν ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση μπορούν να ωφεληθούν από την διδασκαλία της γραφής και μπορούν να διδαχθούν τις στρατηγικές εκμάθησης που θα τους βοηθήσουν την ποσότητα και την ποιότητα της γραπτής έκφρασης τους. Επομένως οι δάσκαλοι των μαθητών με νοητική υστέρηση ενθαρρύνονται να βρουν τους τρόπους να ενσωματώσουν την διδασκαλία αυτή στο καθημερινό πρόγραμμα σπουδών. Με τις κατάλληλες τροποποιήσεις και παρεμβάσεις (π.χ. αυξημένες ευκαιρίες να γράψει, υποστηρικτική τεχνολογία), οι εκπαιδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν λειτουργήσει για άλλους μαθητές είναι να λειτουργήσουν, τουλάχιστον μέχρι ενός ορισμένου βαθμού, για τους μαθητές με νοητική υστέρηση (Konrad & Trela, 2007 στο Διέλας 2012). Οι παράγοντες διδασκαλίας όπως η διαμόρφωση, η παροχή

καθοδηγημένης εξάσκησης, η διόρθωση των λαθών, η ευκαιρία για επαρκή εξάσκηση και η παροχή ανατροφοδότησης πρέπει να ενσωματωθούν στα μαθήματα της διδασκαλίας της γραφής σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Joseph & Konrad, 2009 στο Διέλας 2012).

Τέλος, είναι σημαντικό, να προωθείται συστηματικά η γενίκευση στη διδασκαλία της γραφής στους μαθητές με νοητική υστέρησης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία αρκετών παραδειγμάτων, ο σχεδιασμός κοινών ερεθισμάτων, η αόριστη διδασκαλία, και η αυτορρύθμιση που αποτελούν στρατηγικές των Stokes & Bears 1977 στο Διέλας 2012 μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προωθήσουν τις γενικευμένες εκβάσεις εκμάθησης.

4. Σκοπός της εργασίας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, καθώς και η δυνατότητα ενίσχυσης και βελτίωσης αυτών μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτόν, επιλέχθηκε μία μαθήτρια με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και την βελτίωση των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες.

Οι επιμέρους στόχοι που διαμορφώθηκαν μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν οι Γνωστικοί, Ψυχοκινητικοί και Συναισθηματικοί-Κοινωνικοί. Συγκεκριμένα:

1. Γνωστικοί στόχοι:

- Οπτική παρατήρηση
- Συγκέντρωση προσοχής
- Ενίσχυση της γραφής
- Ορθογραφική ορθότητα
- Κατανόηση των κειμένων (αποκωδικοποίηση του νοήματος)
- Μνημονική συγκράτηση πληροφοριών
- Εξάσκηση εργαζόμενης και σημασιολογικής μνήμης
- Βελτίωση επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης
- Παραγωγή γραπτού λόγου
- Κειμενική οργάνωση
- Συσχετισμός ήχου γραμμάτων
- Σωστή προφορά και γραφή λέξεων
- Εκμάθηση δίψηφων φωνηέντων και δίψηφων συμφώνων
- Αναγνωστική ικανότητα
- Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων
- Ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων
- Αναγνώριση ζώων
- Αριθμητικές πράξεις με πρόσθεση και αφαίρεση μέχρι το 10
- Αναπαραγωγή αριθμών
- Αναγνώριση εικόνων
- Τήρηση σειράς.

2. Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Λεπτή κινητικότητα
- Δημιουργική έκφραση
- Φαντασία
- Οπτική και ακουστική αντίληψη
- Προσανατολισμός στον χώρο
- Χρόνος αντίδρασης
- Οπτικό - κινητικός συντονισμός
- Δεξιότητες χειρισμού
- Μνημονική συγκράτηση πληροφοριών

3. Συναισθηματικοί – Κοινωνικοί στόχοι:

- Προσωπική έκφραση και δημιουργία
- Έκφραση συναισθημάτων
- Τήρηση οδηγιών και εντολών
- Κριτική σκέψη
- Ψυχαγωγία
- Δημιουργική ενεργοποίηση
- Βίωση θετικών συναισθημάτων
- Θετικά κίνητρα για μάθηση

Β΄ ΜΕΡΟΣ

5. Μέθοδος

5.1. Ιστορικό συμμετέχουσας

5.1.1. Οικογενειακό Ιστορικό συμμετέχουσας

Η μαθήτρια Μ. είναι το τρίτο και τελευταίο παιδί της οικογένειας που γεννήθηκε σε ένα χωριό της Ημαθίας. Από τον Οκτώβριο του 2014 διαμένει στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας μαζί με τα αδέρφια της ύστερα από εντολή του Μονομελούς Πρωτοδικείου Βέροιας. Η Μ. γεννήθηκε το 2005 και σήμερα είναι 13 ετών. Η ίδια ζει και συναναστρέφεται με παιδιά διαφόρων ηλικιών. Οι γονείς της Μ. την επισκέπτονται κάποιες φορές μέσα στον χρόνο ενώ στις γιορτές του Πάσχα και των Χριστούγεννων η Μ. πηγαίνει στο σπίτι της ενώ σχεδόν όλο το καλοκαίρι το περνάει σε κατασκηνώσεις. Η Μ. περιγράφεται ως ένα παιδί ζωηρό με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα που δεν οριοθετείται εύκολα και δεν ακολουθεί κανόνες. Δημιουργεί εντάσεις και λειτουργεί σαν διασπαστικός παράγοντας μέσα στην τάξη. Δεν έχει διάθεση για μάθηση με αποτέλεσμα να είναι ασυνεπής στις σχολικές της υποχρεώσεις. Η Κοινωνική Λειτουργός του Κέντρου απευθύνθηκε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. το 2015 με σκοπό την διερεύνηση των δυσκολιών της. Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Φλώρινας, μετά από την εκτίμηση του κοινωνικού ιστορικού καθώς και την ψυχολογική και παιδαγωγική αξιολόγηση διαπίστωσε πως από την αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού με το ελληνικό ψυχομετρικό εργαλείο WISC III, ότι ο γενικός δείκτης της Μ. κυμαίνεται στα επίπεδα της ελαφριάς νοητικής υστέρησης. Ο τελικός δείκτης είναι αντιπροσωπευτικός για το πραγματικό νοητικό δυναμικό του παιδιού, καθώς η διαφορά του λεκτικού και του πρακτικού δείκτη υπέρ του πρώτου δεν κρίνεται μεγάλη. Η Μ. είναι ένα συμπαθητικό παιδί, είναι εύθυμη και ιδιαίτερα επικοινωνιακή. Παρόλα αυτά, διαπληκτίζεται αρκετά συχνά με τους συνομηλίκους της και δεν έχει σταθερές φιλίες. Επίσης, λέει συχνά ψέματα ακόμα και σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει λόγος (π.χ. επίπληξη ή τιμωρία) και αυτό ενδεχομένως να φανερώνει πως δεν αντιλαμβάνεται το ψέμα της. Το εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και το επίπεδο των κοινωνικών της δεξιοτήτων είναι κατώτερο της ηλικία της. Η Μ. δεν υπακούει εύκολα

σε κανόνες και συχνά αδιαφορεί για τις εντολές που της δίνονται από τους δασκάλους και τους κηδεμόνες της. Παρουσιάζει ελλείμματα στις κοινωνικές τις δεξιότητες και ορισμένες φορές ανάρμοστη συμπεριφορά. Παρόλα αυτά η Μ. είναι ιδιαίτερα κοινωνική, ευχάριστη και της αρέσει πολύ η συζήτηση και το παιχνίδι. Τέλος, είναι ιδιαίτερα φιλική και εκφράζεται με έντονο τρόπο σε κάθε περίπτωση.

5.1.2. Εκπαιδευτικό Ιστορικό

Η Μ. φοιτά στην έκτη τάξη του Πρώτου Δημοτικού Σχολείου της Φλώρινας ακολουθώντας ηλικιακά τις αντίστοιχες τάξεις. Η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει πως η Μ. έχει έντονες μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται στα συσσωρευμένα μαθησιακά κενά που έχει. Η επίδοση της στα δοκιμασία των ειδικών, ήταν κατά μέσο όρο κάτω του μετρίου με την προσοχή της να αποσπάται συνεχώς, με αποτέλεσμα την συνεχή παρακίνηση και προτροπή της εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με τα ζητούμενα των ασκήσεων. Επιπλέον, να σημειωθεί πως το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο εξετάστηκε η Μ. ήταν μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Οι απαντήσεις που έδωσε οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι γνώσεις της δεν αντιστοιχούν στο επίπεδο των παιδιών της ηλικίας της. Η Μ. από τον Οκτώβριο του 2014 που διαμένει στο Κέντρο Προστασίας Παιδιού της Φλώρινας παρακολουθεί τμήμα ένταξης κάποιες ώρες την εβδομάδα και τις υπόλοιπες παρακολουθεί κανονικά τα μαθήματα της στα πλαίσια της τάξης της. Παρόλα αυτά η ένταξη της Μ. στα πλαίσια της κανονικής τάξης είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς μαθησιακά βρίσκεται πολύ «πίσω» από τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Προκειμένου να προχωρήσει ο δάσκαλος το μάθημα και η Μ. να συμβαδίζει με όσα γίνονται μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος θα πρέπει να επαναλάβει πολλές φορές το γνωστικό αντικείμενο, καθώς η προσοχή της διασπάται με το παραμικρό και ασχολείται με διάφορα άλλα αντικείμενα και συζητήσεις. Επιπλέον, σηκώνεται πολύ συχνά από την θέση της, διακόπτει την ροή του μαθήματος και συζητάει για διάφορα θέματα που δεν είναι της παρούσης. Επί πρόσθετα η Μ. στις συζητήσεις της μέσα στην τάξη αλλά και εκτός, φωνάζει ή μιλάει πολύ δυνατά δείχνοντας να μην μπορεί να το ελέγξει. Πέρα όμως από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στα μαθήματα της, η Μ. είναι πρόθυμη να προσπαθήσει καθώς η ίδια επιζητά την ενασχόληση της με τα μαθήματα και είναι πολύ σημαντικό να επιβραβεύονται αυτές της οι προσπάθειες ακόμα και αν δεν έχουμε τα επιδιωκόμενα

μαθησιακά αποτελέσματα. Εκεί που ανταποκρίνεται με επιτυχία είναι σε εργασίες που έχουν ελαφρύ φόρτο και χαμηλό βαθμό δυσκολίας.

5.2 Διαδικασία

Η μελέτη περίπτωσης στη Μ. διήρκησε έξι μήνες και πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Προστασίας Παιδιού Φλώρινας. Αφού λήφθηκε το ιστορικό της συμμετέχουσας από φορείς όπως κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και την διάγνωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ ενημέρωσα πλήρως την Κοινωνική Λειτουργό του Κέντρου για τις παρεμβάσεις που θα υλοποιούσα όλο αυτό το διάστημα. Να σημειωθεί επίσης πως η Κοινωνική Λειτουργός δεν χρειάστηκε να με συστήσει στην συμμετέχουσα καθώς πραγματοποιού εθελοντικά μαθήματα στο Κέντρο και γνωρίζω την συμμετέχουσα εδώ και δύο χρόνια. Εφόσον λοιπόν γνώριζα την συμμετέχουσα και πριν την παρέμβαση ήμουν σε θέση να γνωρίζω τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της, το εκπαιδευτικό της προφίλ, τις αδυναμίες της, το γνωστικό της πρόγραμμα, τις ικανότητες της αλλά και την συμπεριφορική της στάση. Βέβαια, οι πληροφορίες που μου δόθηκαν από την συνάντηση με την Κοινωνική Λειτουργό αλλά και η πλήρης διάγνωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ που μελετήθηκε, ήταν αρκετά χρήσιμες και κατευθυντικές για τον προσεκτικό σχεδιασμό των παρεμβάσεων με βάση τις εκπαιδευτικές αλλά και συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Σχεδόν όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα μελέτης του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας η οποία ήταν ευρύχωρη, είχε δύο βιβλιοθήκες, χάρτες, πίνακα και πολλά θρανία. Ο χώρος αυτός κρίθηκε ως ο καταλληλότερος καθώς αποτελούσε διαφορετικό κτήριο από αυτό που διαμένουν τα υπόλοιπα παιδιά και δεν θα υπήρχε πρόβλημα αναστάτωσης.

Στην πρώτη μας συνάντηση η Μ. υποβλήθηκε σε μία διαδικασία αξιολόγησης προελέγχου μέσω της χρήσης της δοκιμασίας Beery VMI το οποίο στόχευε στην αξιολόγηση του οπτικοκινητικού συντονισμού της συμμετέχουσας μέσα από την αναπαραγωγή απλών και έπειτα πιο πολύπλοκων γεωμετρικών σχημάτων έτσι ώστε να αξιολογηθεί ο συντονισμός του χεριού – ματιού της συμμετέχουσας ή με άλλα λόγια πόσο καλά παράγει το κινητικό της σύστημα αυτό που επεξεργάζεται το οπτικό της σύστημα. Το δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης ήταν το εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στον γραπτό λόγο το οποίο στόχευε στην αξιολόγηση των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η συμμετέχουσα στην παραγωγή

και στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης στόχευε στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την διαδικασία του προελέγχου ώστε να γίνει η απαραίτητη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και του οπτικοκινητικού της συντονισμού γενικότερα.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι παρεμβάσεις οι οποίες ήταν συνολικά δεκατρείς (13) και ήταν δομημένες σε θεματικές ενότητες με βάση τις εκπαιδευτικές πληροφορίες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα της συμμετέχουσας. Βασικός σκοπός ήταν η ενίσχυση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων της Μ., η βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού της, του εκφραστικού της λεξιλογίου και της ορθογραφικής της ορθότητας. Πριν από την πραγματοποίηση κάθε διδασκαλίας – παρέμβασης συντάσσονταν ένα ξεχωριστό πλάνο διδασκαλίας. Κάθε πλάνο διδασκαλίας είχε μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα όπου περιγράφονταν αναλυτικά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι στόχοι που είχαν τεθεί, τα μέρη, οι δραστηριότητες και το περιεχόμενό τους. Με την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, σχεδιάζόταν η επόμενη έχοντας καλύτερη γνώση των αδυναμιών αλλά και των δυνατοτήτων της συμμετέχουσας εστιάζοντας στα σημεία που χρειαζόταν ενδυνάμωση. Όλες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με επιτυχία μέσα σε διάστημα έξι μηνών. Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, η συμμετέχουσα υποβλήθηκε στην διαδικασία του μετελέγχου, του οποίου τα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν ως μέτρο σύγκρισης με την αρχική της επίδοση και παράλληλα αξιολογήθηκε η βελτίωση της μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν.

5.3. Ερευνητικά Εργαλεία

5.3.1. *Beery VMI (Beery, Buktenica, & Beery, 2010).*

Ένα από τα σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης αποτέλεσε το εργαλείο Beery VMI το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο διεθνώς γνωστό. Μετά από δεκαετίες έρευνας και κλινικής χρήσης προσφέρει με σαφή και οικονομικό τρόπο, την φανέρωση ελλειμμάτων στην οπτικοκινητική ολοκλήρωση, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακά και νευρολογικά προβλήματα καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς. Η έκτη έκδοση του Beery VMI περιλαμβάνει νόρμες για τις ηλικίες από δύο έως δεκαοχτώ χρονών και αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο τα άτομα, μπορούν να

ενσωματώσουν τις οπτικο – κινητικές τους ικανότητες. Οι δοκιμασίες με λίγα λόγια ζητούν από το άτομο να αντιγράψει γεωμετρικά σχήματα σε σειρά, με αυξανόμενη δυσκολία. Η δοκιμασία Beery VMI και οι δύο επιπρόσθετες δοκιμασίες της οπτικής αντίληψης και του κινητικού συντονισμού αποτελούν μία από τις πιο αξιόπιστες και οικονομικές δοκιμασίες οπτικο - κινητικής προβολής και είναι διαθέσιμα από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέχρι ενήλικες (Beery & Beery, 2010).

Η δοκιμασία Beery VMI είναι μία αναπτυξιακή αλληλουχία γεωμετρικών σχημάτων προς αντιγραφή με χαρτί και μολύβι. Έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει τον βαθμό κατά τον οποίο τα άτομα μπορούν να συνδυάσουν τις οπτικο – κινητικές τους δεξιότητες, (συντονισμός χεριού – ματιού). Επιπλέον, η δοκιμασία Beery VMI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εντοπίσει μέσω πρώιμου ελέγχου παιδιά τα οποία χρειάζονται ειδική βοήθεια για να αποκτηθούν οι απαραίτητες υπηρεσίες για αυτά, για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών και άλλων παρεμβάσεων και για να βελτιστοποιηθεί η έρευνα. Η δοκιμασία Beery VMI είναι επίσης αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση συνεργασίας εικόνας και κίνησης σε εφήβους και ενήλικες μέχρι 100 χρονών. Η δοκιμασία VMI έχει σταθμιστεί έξι φορές μεταξύ του 1964 και του 2010 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε πάνω από 12.5000 παιδιά ηλικίας 2 έως 18 χρονών. Επιπλέον, έχει πιστοποιηθεί η σταθερότητα των αποτελεσμάτων ανά ηλικιακή ομάδα και έχει δείξει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, συμπεριλαμβανομένης και της αξιοπιστίας του test – retest 0.88 και αξιοπιστία του 0.93 μεταξύ των βαθμολογητών (Beery & Beery, 2010). Οι σκοποί της δοκιμασίας VMI και των επιπρόσθετων δοκιμασιών είναι α) να βοηθήσει στο να εντοπιστούν σημαντικές δυσκολίες στην ενσωμάτωση του οπτικο – κινητικού συντονισμού β) να αποκτηθούν οι απαραίτητες υπηρεσίες για τα άτομα που αντιμετωπίζουν τις αντίστοιχες δυσκολίες γ) να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και άλλων παρεμβατικών προγραμμάτων δ) να εξυπηρετήσει ως εργαλείο έρευνας. Ελπίζεται ότι μέσα από τον πρώιμο έλεγχο με την δοκιμασία Beery VMI τα παιδιά και οι ενήλικες που χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση στον εκπαιδευτικό ή σε άλλο αναπτυξιακό τομέα θα εντοπιστούν και θα απευθυνθούν σε ειδικούς και επαγγελματίες για περαιτέρω αξιολόγηση και βοήθεια (Beery & Beery, 2010).

5.3.2. Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο (Πόρποδας, και συν, 2007).

Το δεύτερο σταθμισμένο εργαλείο ήταν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού ή αλλιώς Δοκιμασία Δυσκολιών Γραπτού λόγου. Η δοκιμασία αποτελείται από πέντε τεύχη, α) τον οδηγό εξεταστή, β) την περιγραφή, γ) το φυλλάδιο εξέτασης, δ) το δελτίο βαθμολόγησης, ε) και το φυλλάδιο παρουσίασης υλικού. Συγκεκριμένα η δομή του δοκιμασία που χορηγήθηκε στην Μ. αποτελείται από δύο μέρη 1) την παραγωγή του γραπτού λόγου και 2) την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών. Το πρώτο μέρος μας δίνει την δυνατότητα να μελετήσουμε την ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση κάθε παιδιού, ενώ το δεύτερο μέρος εστιάζει στην μελέτη των επιδόσεων των μαθητών, όσον αφορά την Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης και την Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου. Με την ολοκλήρωση του φυλλαδίου εξέτασης προχωράμε στην ανακεφαλαιωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω της συμπλήρωσης του δελτίου βαθμολόγησης.

Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να αξιολογηθεί η ικανότητα του μαθητή να παράγει και να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο. Η δοκιμασία αυτή αποτελεί μία διερευνητική αξιολόγηση βασικών γνωστικο – γλωσσικών παραμέτρων που συνθέτουν την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η αξιοποίηση της δοκιμασίας συνίσταται στον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων του γραπτού λόγου τα οποία είναι ελλειμματικά και για την βελτίωση των οποίων απαιτείται εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Πόρποδας, και συν, 2007).

Αναλυτικά, το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας αυτό της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει τέσσερις εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν διαδοχικά μια ιστορία και το παιδί πρέπει να παρατηρήσει προσεκτικά τις εικόνες και να γράψει σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν. Ο χρόνος που δίνεται για την υλοποίηση αυτής της άσκησης είναι 30 λεπτά.

Το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας της επεξεργασίας γραπτού λόγου περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ασκήσεων. Η πρώτη αφορά δώδεκα ομάδες λέξεων (αποδομημένες προτάσεις), στις οποίες έχει αλλαχθεί η σωστή σειρά και θέση των λέξεων. Σε κάθε ομάδα λέξεων (αποδομημένη πρόταση) το παιδί καλείται να διαβάσει (χωρίς χρονικό περιορισμό) τις λέξεις της αποδομημένης πρότασης, αφού πρώτα έχουν προηγηθεί τέσσερα σχετικά παραδείγματα εξοικείωσης και στη συνέχεια να βρει τη

σωστή σειρά λέξεων και να τις αντιγράψει προσεκτικά στην ανάλογη θέση στο Φύλλο Εξέτασης.

Η δεύτερη κατηγορία της αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου αποτελείται από τρία κείμενα σε κάθε ένα από τα οποία είχε παραβιαστεί η σειρά με την οποία ήταν τοποθετημένες η μία πρόταση δίπλα στην άλλη. Προϋπόθεση αυτού είναι να έχει κατανοήσει το παιδί την νοηματική αλληλουχία του κειμένου. Ο εξεταστής παρουσιάζει πρώτα τη σελίδα του Φύλλου Εξέτασης με το παράδειγμα του αποδομημένου κειμένου και στη συνέχεια, τις επόμενες σελίδες με το υλικό εξέτασης. Σε κάθε περίπτωση το παιδί καλείται να διαβάσει (χωρίς χρονικό περιορισμό) τις προτάσεις του αποδομημένου κειμένου και στη συνέχεια να αποκαταστήσει τη σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους στον προβλεπόμενο χώρο στο Φύλλο Εξέτασης. Η σειρά παρουσίασης των κειμένων καθορίζεται από το επίπεδο δυσκολίας του κάθε κειμένου. Πρώτα παρουσιάζεται το κείμενο του 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας, μετά το κείμενο του 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας και τέλος το κείμενο του 3^{ου} επιπέδου δυσκολίας.

5.3.3. Τα ημερολόγια

Μετά από κάθε παρέμβαση γινόταν η σύνταξη του ημερολογίου σχετικά με την διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε. Στα ημερολόγια γίνεται η καταγραφή όσων συνέβησαν και δίνονται επιπλέον λεπτομέρειες για την απόδοση και την πορεία της συμμετέχουσας ώστε να σημειωθεί η βελτίωση της αλλά και για γίνει ο απαραίτητος αναστοχασμός της διαδικασίας.

Το ημερολόγιο επιλέχθηκε ως ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασης, καθώς η καταγραφή πεπραγμένων σε αυτό αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους τρόπους μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν πάνω στην ίδια τη δουλειά τους και να την αξιολογήσουν κριτικά (Mc Donough & McDonough, 1997). Μέσω του ημερολογίου δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας του, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και να βελτιώσει τις μελλοντικές του διδακτικές μεθόδους και τεχνικές.

Όσον αφορά στην δομή του ημερολογίου, αυτή αναπτύχθηκε γύρω από τις «ερωτήσεις προβληματισμού για καθοδήγηση ημερολογιακών καταγραφών» των Richards & Lockart (1994) στο Georgopoulou & Griva, (2011) και βασίστηκε στις

παρατηρήσεις τις ερευνήτριας μετά το πέρας κάθε παρέμβασης. Οι ερωτήσεις που περιέχει το ημερολόγιο χωρίζονται σε τρεις άξονες.

- Στον πρώτο άξονα οι ερωτήσεις αφορούν παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη δραστηριότητα και πιο συγκεκριμένα τη μέθοδο (διδασκτικά μέσα, επικοινωνία), κάποιο πρόβλημα που πιθανώς προέκυψε ή κάτι αξιοσημείωτο που συνέβη και τα σημεία επιτυχίας και αποτυχίας της διδασκαλίας.
- Στον δεύτερο άξονα οι παρατηρήσεις αφορούν το μαθητή, τι του άρεσε περισσότερο, σε τι δεν ανταποκρίθηκε τόσο καλά και αν υπήρξε κάποιο σημείο που δυσκολεύτηκε καθώς και τα συναισθήματα του.
- Στον τρίτο άξονα, περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση και τη συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας, αν τελικά ανταποκρίθηκε στους σκοπούς που είχαν τεθεί, τα «δυνατά σημεία της παρέμβασης και δίνεται το περιθώριο για πρόταση κάποιων αλλαγών για την βελτίωση της δραστηριότητας.

5.4. Οι διδακτικές παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις οργανώθηκαν με την δραστηριοκεντρική προσέγγιση, (Γρίβα & Σέμογλου, 2012) με την χρήση ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο όπου η συμμετέχουσα μπορούσε να εξασκηθεί στις γραφοκινητικές της δεξιότητες, στην ορθογραφική της ορθότητα, την κειμενική οργάνωση, την λεπτή κινητικότητα, τον οπτικό – κινητικό της συντονισμό και σε άλλες γνωστικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικό – συναισθηματικές της δεξιότητες με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Οι θεματικές ενότητες επιλέχθηκαν με προσοχή και στράφηκαν στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες αλλά και τις προτιμήσεις της συμμετέχουσας. Επίσης οι θεματικές ενότητες στόχευαν στην ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης της συμμετέχουσας μέσα από την καλλιέργεια της απόκτηση νέων γνώσεων.

Κάθε θεματική ενότητα χωριζόταν σε τρεις υποενότητες: α) Προετοιμασία, β) Κύριο Μέρος, γ) Κλείσιμο. Η διάρκεια δεν ήταν καθορισμένη καθώς σε κάθε παρέμβαση κινούμασταν με τις ανάγκες της συμμετέχουσας δεδομένης και της

Διάσπασης Ελειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας που έχει, η οποία την καθιστά αδύναμη στο να είναι συγκεντρωμένη για αρκετή ώρα.

Οι στόχοι που τέθηκαν από την αρχή χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες α) Γνωστικοί, β) Ψυχοκινητικοί και γ) συναισθηματικο-κοινωνικοί στόχοι, όπου είχαν αλληλένδετο περιεχόμενο, δομή και σύνδεση.

Οι Γνωστικοί στόχοι αφορούσαν στην ενίσχυση της γραφής, την ορθογραφική ορθότητα, την εκμάθηση γραμματικών κανόνων, την αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων, την αναγνωστική ικανότητα, την βελτίωση επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης, την εξάσκηση εργαζόμενης και σημασιολογικής μνήμης, την σωστή αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση νέων λέξεων μέσα από εικόνες και κείμενα δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στην συμμετέχουσα να διακρίνει, να επιλέγει, να αντιστοιχίζει, να σχολιάζει, να συνδυάζει και να βρίσκει το σωστό τρόπο αξιολογώντας τις αποφάσεις της.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι πραγματοποιούνταν μέσα την χρήση του γνωστικού υλικού δίνοντας την ευκαιρία στην συμμετέχουσα να χρησιμοποιήσει το σώμα της βελτιώνοντας τον οπτικό – κινητικό της συντονισμό, την λεπτή της κινητικότητα και γενικότερα δεξιότητες χειρισμού με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο για την ίδια έτσι ώστε να παράγει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα διεκπεραίωσης της δραστηριότητας. Οι συναισθηματικο-κοινωνικοί στόχοι ήταν πολύ σημαντικοί για την προσωπικότητα της συμμετέχουσας και της έδιναν την δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματα της μέσα από τα κείμενα που της δινόντουσαν, να καταθέσει την προσωπική της άποψη για ένα θέμα, να περάσει τον χρόνο της δημιουργικά, να ενισχύσει την φαντασία της, να βιώσει θετικά συναισθήματα, να πάρει ικανοποιήσεις ανάθεσης και επίτευξης μιας εργασίας και να βελτιώσει την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη της. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως η λεκτική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για την ενθάρρυνση του παιδιού καθώς βιώνει θετικά συναισθήματα και του δίνεται ένα επιπλέον κίνητρο για να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την προσπάθεια του. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στις διδασκαλίες ήταν κυρίως τα φύλλα εργασίας που αποτελούσαν το βασικό γνωστικό υλικό με στόχο είτε την ενίσχυση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων της συμμετέχουσας είτε την ανάπτυξη του οπτικό – κινητικού συντονισμού της χωρικής σχέσης, του προσανατολισμού στον χώρο κλπ. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης, μαρκαδόροι ξυλομπογιές, μολύβι, γόμα, ξύστρα, ψαλίδι, χαρτόνια, κόλλα, εικόνες και ζωγραφιές, ο πίνακας της αίθουσας και ο υπολογιστής.

Κάθε παρέμβαση ακολουθούσε μια συγκεκριμένη διαδικασία. Στην πρώτη φάση της Προετοιμασίας γινόταν εισαγωγή στο θέμα και η πρώτη προσέγγιση και παρουσίαση του περιεχομένου της θεματικής ενότητας. Η συμμετέχουσα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού καλούνταν να εμπλακεί σε εργασίες γνωστικού περιεχομένου όπου της ζητούνταν να αναγνωρίσει, να εκφράσει, να διακρίνει, να σχολιάσει και να αξιολογήσει ανάλογα με την δραστηριότητα που της δινόταν προς επίλυση.

Στη δεύτερη φάση στο κύριο μέρος της διδασκαλίας χρησιμοποιούνταν τα υλικά που είχαν επιλεγεί από την εκπαιδευτικό ανάλογα με τη θεματική ενότητα και τον στόχο που είχε τεθεί και κάθε φορά ζητούνταν από την συμμετέχουσα να τηρεί συγκεκριμένες εντολές και κανόνες ανάλογα με την δραστηριότητα και έτσι της δίνονταν η ευκαιρία να εμπλακεί, να επεκτείνει και να εφαρμόσει τις γνώσεις της.

Στην τελευταία φάση στο κλείσιμο της διδασκαλίας γινόταν μια ανακεφαλαίωση και ανακύκλωση της νέας γνώσης ή δινόταν μια μικρή δραστηριότητα ως αξιολόγηση των όσων υλοποιήθηκαν έτσι ώστε να δοθεί και στην εκπαιδευτικό η κατάλληλη ανατροφοδότηση για το αν και κατά πόσο λειτούργησε η παρέμβαση αλλά και για να παγιωθεί η γνώση στην συμμετέχουσα με έναν τρόπο πιο χαλαρό και ευχάριστο.

Σε κάθε παρέμβαση αξιοποιήθηκαν διαφορετικές θεματικές ενότητες και διαφορετικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες στόχευαν στο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της συμμετέχουσας καθώς και να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις γνωστικές και ψυχοκινητικές της δεξιότητες. Κύριος στόχος, όλων των δραστηριοτήτων ήταν η ενίσχυση των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων. Οι ενότητες των παρεμβάσεων ήταν συνολικά δεκατρείς και τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν βρίσκονταν κοντά στο γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο της συμμετέχουσας.

Οι θεματικές ενότητες ήταν οι εξής:

1. «Παιχνίδι γνωριμίας»
2. «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα»
3. «Βρες την λέξη»
4. «Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά»
5. «Πως λέγονται δυο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;»
6. «Ας δημιουργήσουμε»

7. «Βρες το σχήμα»
8. «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;»
9. «Βρες το ίδιο και το διαφορετικό»
10. «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων»
11. «Βρες την λέξη» (επανάληψη με παραλλαγή)
12. «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις»
13. «Πες το γράμμα και βρες την λέξη»

Περιγραφή των παρεμβάσεων

1η Παρέμβαση: «Παιχνίδι γνωριμίας»

Στην πρώτη παρέμβαση η εκπαιδευτικός αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ένα παιχνίδι γνωριμίας για να δώσει την ευκαιρία στην συμμετέχουσα να παρουσιάσει στοιχεία για τον εαυτό της με έναν διασκεδαστικό και εύκολο τρόπο. Η παρουσίαση του εαυτού της έγινε μέσα από εικόνες που της ζητούσαν να δώσει κάποια προσωπικά της στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που της δόθηκαν ήταν: 1) Να ζωγραφίσει τον εαυτό της, 2) Να κυκλώσει τα γράμματα που σχηματίζουν το όνομα της μέσα από ένα πλαίσιο με ανακατεμένα τα γράμματα της αλφαβήτου, 3) Να γράψει την ηλικία της, 4) Να ζωγραφίσει τα μέλη της οικογένειας της, 5) Να γράψει ποιο είναι το αγαπημένο της φαγητό, 6) Να ζωγραφίσει ποιο είναι το αγαπημένο της χρώμα, 7) Να γράψει ποια είναι τα αγαπημένα της ζώα, 7) Το αγαπημένο της παιχνίδι, 8) Ποιος είναι ο αγαπημένος της σούπερ ήρωας και τέλος 9) Να βάλει την υπογραφή της με το αποτύπωμα του χεριού της. Τις εικόνες αυτές προσπάθησε να τις κόψει ομοιόμορφα, να τις κολλήσει σε χαρτόνια και να φτιάξει το δικό της προσωπικό ημερολόγιο. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως αν ζητούνταν στην Μ. να γράψει για τον εαυτό της ελεύθερα σε ένα κείμενο χωρίς να της δίνεται κάποια βοήθεια, δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί δεδομένων των δυσκολιών που έχει. Επομένως, επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος και μόλις ολοκλήρωσε το ημερολόγιο σηκώθηκε να παρουσιάσει η ίδια τον εαυτό της λέγοντας τις απαντήσεις που έδωσε και φυσικά να προσθέσει προφορικά ό,τι άλλο ήθελε σχετικό με τον εαυτό της.

2^η Παρέμβαση: «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα»

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση σε πρώτο στάδιο έγιναν κάποιες ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης καθώς διαπιστώθηκε πως η Μ. δεν προφέρει σωστά ορισμένες λέξεις ή βάζει άλλα σύμφωνα σε αυτές π.χ. το έρθετε το έλεγε έρφετε. Η πρώτη άσκηση που δόθηκε στην Μ. ζητούσε να γράψει και έπειτα να διαβάσει τις λέξεις που της δίνονται συμπληρώνοντας τις φωνές ξ ή ζ, φ ή ψ, εκεί που λείπουν. Στην συνέχεια, περάσαμε στην ανάγνωση και νοηματοδότηση των κειμένων τα οποία ήταν κατάλληλα για το μαθησιακό της επίπεδο. Συγκεκριμένα, της δόθηκαν ορισμένα κείμενα με φανταστικούς ήρωες στα οποία έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης είτε περιφραστικά, είτε με την χρήση σταυρόλεξου, είτε με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό). Στο κλείσιμο της παρέμβασης περάσαμε στην παραγωγή γραπτού λόγου όπου χωρίστηκε σε τρία σκέλη, αυτό της γραφής καθ' υπαγόρευση, της ελεύθερης γραφής και της αντιγραφής κειμένου. Συγκεκριμένα, δόθηκε στην Μ. ένα κείμενο τριών σειρών το οποίο της ζητήθηκε να το αντιγράψει, στην συνέχεια, της έγινε η ερώτηση «Τι κάνουμε κάθε πρωί που σηκωνόμαστε;» και τέλος της υπαγορεύτηκε ένα κείμενο τριών σειρών το οποίο έπρεπε να γράψει. (βλ. παρ.).

3^η Παρέμβαση: «Βρες την λέξη»

Στο πρώτο στάδιο της συγκεκριμένης παρέμβασης, ζητήθηκε από την Μ. να πει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου καθώς και ποια γράμματα περιλαμβάνονται στο δικό της όνομα. Στην συνέχεια, περάσαμε στο κυρίως μέρος της παρέμβασης όπου δόθηκε στην Μ. το υλικό με το οποίο θα ασχοληθεί. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της άσκησης περιλάμβανε όλα τα γράμματα της αλφαβήτου (κεφαλαία και μικρά) και κάτω από κάθε γράμμα υπήρχαν τρεις εικόνες οι οποίες ξεκινούσαν με το γράμμα αυτό. Αυτό που έπρεπε να κάνει η Μ. ήταν να αναγνωρίσει τις εικόνες, να βρει την σωστή λέξη και στην συνέχεια να την γράψει στον πίνακα για να διαπιστωθεί πέρα από τον χρόνο αντίδρασης της και η ορθογραφική της ορθότητα. Μόλις η Μ. ολοκλήρωσε τις ασκήσεις περάσαμε στον έλεγχο των όσων έκανε. Συγκεκριμένα, σχολιάστηκαν οι εικόνες τις οποίες δεν μπόρεσε να ονοματίσει και της δόθηκε μία μικρή βοήθεια για το ποιος είναι ο ρόλος του συγκεκριμένου ατόμου, ή αντικειμένου. Τέλος, εστίασαμε στα ορθογραφικά της λάθη και στην διόρθωση αυτών. (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

4^η Παρέμβαση: Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά»

Το πρώτο στάδιο της παρέμβασης ξεκίνησε με ένα βίντεο το οποίο έδειχνε στην Μ. μία πρωταγωνίστρια η οποία παρουσίαζε τα φρούτα και τα λαχανικά, τα ονομάτιζε και στην συνέχεια ρωτούσε την συμμετέχουσα ποιο είναι το φρούτο ή το λαχανικό που της δείχνει και η Μ. έπρεπε να απαντήσει. Στην συνέχεια περάσαμε στο κύριο μέρος όπου η εκπαιδευτικός έδωσε στην Μ. διάφορες εικόνες με φρούτα και λαχανικά τα οποία έπρεπε να αναγνωρίσει και στην συνέχεια να τα γράψει. Τέλος, μόλις η Μ. ολοκληρώσει την καταγραφή των φρούτων και των λαχανικών, αναφέρθηκαν αυτά που δεν μπόρεσε να βρει και στην συνέχεια, ζητήθηκε από την Μ. να βρει τι μπορούμε να φτιάξουμε με ορισμένα φρούτα και λαχανικά (π.χ. με το μήλο μία μηλόπιτα, με τις πιπεριές μπορούμε να φτιάξουμε γεμιστά κ.α.). (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

5^η Παρέμβαση: «Πως λέγονται δυο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;»

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης παίρνοντας αφορμή από την προηγούμενη παρέμβαση, ζητήθηκε από την Μ. να αναγνωρίσει και να γράψει ορισμένα φρούτα και λαχανικά που της έδειξε η εκπαιδευτικός. Αυτό έγινε για να διαπιστωθεί αν η Μ. μπορεί να γράψει τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα που βρίσκονται μέσα σε αυτά (π.χ. αγγούρι, ντομάτα, μελιτζάνα, μπανάνα, καλαμπόκι κ.α.). Περνώντας στο κύριο μέρος, δόθηκαν στην Μ. οι ασκήσεις όπου της ζητήθηκε να υπογραμμίσει στο κείμενο τα δίψηφα φωνήεντα με κόκκινο χρώμα και τα δίψηφα σύμφωνα με πράσινο χρώμα. Στις επόμενες ασκήσεις της ζητήθηκε να υπογραμμίσει σε μία άσκηση τα δίψηφα φωνήεντα, σε άλλη τα δίψηφα σύμφωνα και τέλος να συμπληρώσει τα κενά με όποιο δίψηφο σύμφωνο ταιριάζει και να πει την λέξη. Στο κλείσιμο, ελέγχθηκαν τα λάθη της ορισμένα από τα οποία διόρθωσε και μόνη της (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

6^η Παρέμβαση: «Ας δημιουργήσουμε»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί υλικό από το Beery VMI, το οποίο περιλαμβάνει ασκήσεις αναπαραγωγής γεωμετρικών σχημάτων, οπτικής αντίληψης και λεπτής κινητικότητας. Ζητήθηκε λοιπόν από την Μ. να λύσει τις ασκήσεις που της δόθηκαν και οι οποίες απαιτούσαν τον συντονισμό χεριού – ματιού καθώς και την αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων με αυξανόμενη δυσκολία., τον σχεδιασμό ευθείων γραμμών σε σειρά την μία πάνω στην άλλη, καθώς και ασκήσεις οπτικού προσανατολισμού. Τέλος, στο κλείσιμο της παρέμβασης συζητήθηκαν τα σημεία που

δυσκόλεψαν την συμμετέχουσα αλλά και τα σημεία που της άρεσαν (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

7^η Παρέμβαση: «Βρες το σχήμα»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί και αυτή υλικό του Beery VMI. Σε αυτήν την παρέμβαση διαπιστώθηκε αν και κατά πόσο η Μ. μπορεί να αντιληφθεί τα διαφορετικά σχήματα που υπάρχουν και να αναγνωρίσει τα αντικείμενα αυτά μέσω της οπτικής της αντίληψης. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις στόχευαν στο να αντιληφθεί η Μ. τα σχήματα που υπάρχουν μέσα στον χώρο και τα γεωμετρικά σχήματα, να συγκρίνει εικόνες μεταξύ τους, να βρει τις διαφορές τους και να διακρίνει την εικόνα από το φόντο (βλ. παρ.). Στο τέλος των ασκήσεων πραγματοποιήθηκε συζήτηση με την συμμετέχουσα για το τι της άρεσε περισσότερο καθώς και τι την κούρασε (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

8^η Παρέμβαση: «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;»

Υπό κανονικές συνθήκες, η οπτική αντίληψη των αντικειμένων (αυτοκίνητα, δέντρα, τραπέζια, βιβλία, κ.λπ.) παραμένει αρκετά ακριβής και σταθερή, παρά τις μεγάλες διακυμάνσεις στο κεντρικό ερέθισμα - το μοτίβο των ακτινών φωτός που φθάνουν στα μάτια. Αυτό ονομάζεται αντιληπτική σταθερότητα και στην συγκεκριμένη παρέμβαση η συμμετέχουσα ασχολήθηκε με την αναγνώριση γεωμετρικών, σχημάτων, ζώων και την ανάπτυξη των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων της οπτικής της αντίληψης του προσανατολισμού και της δημιουργικής της έκφρασης, πάλι μέσα από το υλικό, Beery VMI. Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης δόθηκε στην Μ. το παράδειγμα που ακολουθεί. Βλέπεις το λεωφορείο καθώς γυρίζει τη γωνία λίγα τετράγωνα μακριά. Από απόσταση, το λεωφορείο μοιάζει με μια απλή κουκίδα στο οπτικό σου πεδίο. Βλέπεις την παλάμη σου και παρατηρείς ότι μπορείς να καλύψεις ολόκληρη την περιοχή του λεωφορείου με την παλάμη σου. Καθώς το λεωφορείο πλησιάζει τη στάση, αρχίζει να απορροφά όλο και περισσότερο το οπτικό σου πεδίο. Η παλάμη σου δεν καλύπτει πλέον την περιοχή του λεωφορείου. Μέχρι τη στιγμή που το λεωφορείο φτάσει στη στάση, συνειδητοποιείς ότι το λεωφορείο είναι διπλάσιο από την παλάμη σου. Μέσα από αυτό το παράδειγμα η Μ. κατάλαβε το περιεχόμενο της παρέμβασης και περνώντας στο κύριο μέρος της δόθηκαν ασκήσεις όπου έπρεπε να απομονώσει και να ξεχωρίσει διάφορα γεωμετρικά σχήματα, ζώα ή αντικείμενα και να μπορέσει να βρει τα ίδια μπερδεμένα μέσα σε άλλα. Στο τέλος της παρέμβασης

συζητήθηκε τι της άρεσε περισσότερο αλλά και τι την κούρασε (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

9^η Παρέμβαση: «Βρες το ίδιο και το διαφορετικό»

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση μιλήσαμε για τις χωρικές σχέσεις, δηλαδή, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με τον εαυτό του και στην κατεύθυνση στην οποία γυρίζει (για παράδειγμα: πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, μπροστά, πίσω, ανάμεσα). Στο πρώτο στάδιο η εκπαιδευτικός έδειξε στην συμμετέχουσα το υλικό της δοκιμασίας Beery VMI και της ζητήθηκε να επιλύσει τις ασκήσεις. Για να κατανοήσει η συμμετέχουσα ακόμα καλύτερα το θέμα της παρέμβασης, θα λύσει το πρώτο παράδειγμα μαζί με την εκπαιδευτικό για να διαπιστωθεί εάν η Μ. γνωρίζει βασικές χωρικές έννοιες όπως μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω, δίπλα κλπ. Η συμμετέχουσα συνέχισε να λύνει τις υπόλοιπες ασκήσεις μόνη της, στις οποίες της ζητούνταν μεταξύ άλλων να βρει και να ξεχωρίσει το σχήμα, το ζώο ή το αντικείμενο που της ζητείται ανάμεσα σε άλλα. Στο τέλος της παρέμβασης ακολούθησε μια ανακεφαλαιωτική συζήτηση, προσπάθησαν να λυθούν τυχόν απορίες της συμμετέχουσας και συζητήθηκαν οι λανθασμένες εκτιμήσεις της (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

10^η Παρέμβαση: «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτέλεσε υλικό της δοκιμασίας Beery VMI και σχετίζεται με τις χωρικές σχέσεις και συγκεκριμένα την κατανόηση των κατευθύνσεων και τον εντοπισμό του αριστερού και του δεξιού στο ίδιο σώμα. Επιπλέον, ο χειρισμός εικονικών αναπαραστάσεων αποτελεί σημαντική ικανότητα για την καθημερινή ζωή και ιδιαίτερα για τα μαθηματικά. Η συγκεκριμένη παρέμβαση στόχευε μεταξύ των άλλων στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων της συμμετέχουσας και στην αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων. Κλήθηκε, επίσης να αποδείξει πως γνωρίζει χωρικές έννοιες. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της έδωσε ένα μολύβι και της ζητήθηκε να το τοποθετήσει σύμφωνα με τις εντολές που της έδινε (π.χ. «βάλε το μολύβι πάνω στο χαρτί, δεξιά από το χαρτί κλπ.). Συγκεκριμένα, η Μ. πραγματοποίησε ασκήσεις στις οποίες κλήθηκε να αναγνωρίσει τον προσανατολισμό διάφορων αντικειμένων στο χώρο αλλά και την ικανότητα της στο να μπορεί να οδηγήσει ένα «άτομο» σε μία προκαθορισμένη πορεία παραβλέποντας τυχόν εμπόδια. Ακόμη, έλυσε ασκήσεις αναπαραγωγής σχημάτων απλών αλλά και πιο σύνθετων και κλήθηκε να

αναπαράγει γεωμετρικά μοτίβα. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μία ανακεφαλαίωση των όσων ειπώθηκαν, λύθηκαν τυχόν απορίες της συμμετέχουσας αλλά ζητήθηκε και η γνώμη της για τις ασκήσεις, ποιες τις άρεσαν περισσότερο ποιες την κούρασαν κλπ. (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

11^η Παρέμβαση: «Βρες την λέξη»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί επανάληψη της 3^{ης} παρέμβασης και αυτό γιατί η συμμετέχουσα είχε κάνει πολλά λάθη και κρίθηκε σκόπιμο να επαναληφθεί. Το περιεχόμενο της παρέμβασης παρέμεινε ίδιο (βλ. 3^η παρέμβαση), αλλά αυτή την φορά αντί να γράψει η Μ. τις λέξεις που βρίσκει στον πίνακα τις έγραφε στο τετράδιο. Στο πρώτο στάδιο η συμμετέχουσα ρωτήθηκε αν θυμόταν την παρέμβαση αυτή και έπειτα της ζητήθηκε να γράψει όποια λέξη θέλει και να πει ένα – ένα τα γράμματα που αποτελείται. Έπειτα, στο κύριο μέρος της παρέμβασης η Μ. κοιτούσε τις εικόνες με τα αντίστοιχα γράμματα της αλφαβήτου και έγραφε στο τετράδιο της αυτά που γνώριζε, έτσι ώστε στο τέλος να γίνει σύγκριση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της με την προηγούμενη παρέμβαση (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

12^η Παρέμβαση: «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις»

Η συγκεκριμένη παρέμβαση στόχευε στην ενίσχυση και βελτίωση της συμμετέχουσας σχετικά με τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από την Μ. να πει τους αριθμούς που γνωρίζει και έπειτα της έγιναν ερωτήσεις για απλές μαθηματικές πράξεις όπως $5+5$ $10+10$ κλπ. Στο κύριο μέρος της παρέμβασης δόθηκαν στην Μ. οι αριθμοί από το μηδέν μέχρι το 9 σε γραπτή και αριθμητική μορφή και της ζητήθηκε να αντιγράψει τους αριθμούς που βλέπει σε τρία μεγέθη, ένα μεγάλο ένα μεσαίο και ένα μικρό. Ο κάθε αριθμός ήταν γραμμένος στα αριστερά της σελίδας, δίπλα υπήρχε πάλι ο αριθμός σε σκιασμένη μορφή και η Μ. έπρεπε να τον σχεδιάσει από πάνω και την τρίτη φορά ο αριθμός υπήρχε σχεδιασμένος με διακεκομμένες γραμμές και τον σχεδίασε πάλι με τον ίδιο τρόπο. Μόλις συμπλήρωσε τα παραδείγματα έπρεπε να προσπαθήσει να γράψει τους αριθμούς μόνη της χωρίς κατευθυντήριες γραμμές ενισχύοντας έτσι την λεπτή της κινητικότητα και την οπτικό – κινητική της αντίληψη γενικότερα. Στο κλείσιμο της παρέμβασης δόθηκε στην Μ. ένα παζλ με αριθμητικές πράξεις και απέναντι της οι αριθμοί από το 1 έως το 10. Σκοπός ήταν η Μ. να λύσει σωστά όλες τις πράξεις και να τοποθετήσει σε όλους τους αριθμούς τα κομμάτια του παζλ που αντιστοιχούσαν στον κάθε αριθμό (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

13^η Παρέμβαση: «Πες το γράμμα και βρες την λέξη»

Η 13^η και τελευταία παρέμβαση στόχευε μεταξύ των άλλων στην ορθογραφική ορθότητα και στον οπτικό – κινητικό συντονισμό της συμμετέχουσας. Στην πρώτη φάση της ζητήθηκε να πει όλα τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου και για κάθε γράμμα να πει μία λέξη που ξεκινάει με αυτό. Στην συνέχεια, δόθηκαν στην Μ. κάποια φύλλα εργασίας τα οποία περιείχαν τα γράμματα της αλφαβήτου και έπρεπε να τα αντιγράψει. Συγκεκριμένα, κάθε σελίδα περιλαμβάνει το γράμμα σε τρία μεγέθη ένα μεγάλο, ένα μεσαίο και ένα μικρό μέγεθος. Το πρώτο γράμμα είναι σκιασμένο και η Μ. πρέπει να το σχεδιάσει πατώντας πάνω στο σχεδιασμένο αποτύπωμα. Το δεύτερο γράμμα είναι σχεδιασμένο με διακεκομμένες γραμμές και πρέπει να το σχεδιάσει και αυτό και στην συνέχεια στον υπόλοιπο χώρο που απομένει θα πρέπει να σχεδιάσει τα γράμματα μόνη της χωρίς κάποια βοήθεια. Στο τέλος της παρέμβασης, δόθηκαν στην Μ όλα τα γράμματα της αλφαβήτου σε τρισδιάστατη μορφή και μέσα σε αυτά υπήρχαν ζωγραφισμένες διάφορες εικόνες. Αυτό που έπρεπε να κάνει η Μ. είναι να ξεχωρίσει ποιες εικόνες ξεκινούν με το συγκεκριμένο γράμμα και να τις χρωματίσει (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

6. Αποτελέσματα

6.1. Beery VMI

Η δοκιμασία Beery VMI χρησιμοποιήθηκε πριν τις παρεμβάσεις, με την μορφή προελέγχου και με το πέρας των παρεμβάσεων ως μετέλεγχος. Με αυτή την δοκιμασία πραγματοποιήθηκε προέλεγχος των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και του οπτικό – κινητικού συντονισμού της συμμετέχουσας. Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκε ο μετέλεγχος ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών και να γίνει η αξιολόγηση τους.

Ο μετέλεγχος πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση όλων των παρεμβάσεων. Το χρονικό διάστημα μεταξύ του προελέγχου και του μετελέγχου ήταν τέσσερις μήνες. Αυτή την φορά η συμμετέχουσα κατάφερε να σημειώσει μία μικρή αλλά σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις της, με δεδομένο και το μικρό χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1. η Μ. συγκέντρωσε στην πρώτη δοκιμασία VMI 15 στους 27 βαθμούς και στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο.

Στη δοκιμασία της οπτικής αντίληψης (Visual Perception) η Μ. σημείωσε κάποια βελτίωση καθώς από τους 8 βαθμούς που είχε συγκεντρώσει στον προέλεγχο κατάφερε στον μετέλεγχο να συγκεντρώσει 14/27 βαθμούς. Τέλος, στην δοκιμασία του κινητικού συντονισμού η Μ. βελτιώθηκε κατά 4 βαθμούς καθώς στον προέλεγχο συγκέντρωσε 8/27 βαθμούς ενώ στον μετέλεγχο 12/27.

Πίνακας 1. Επίδοση της μαθήτριας στην δοκιμασία Beery VMI Προέλεγχος - Μετελεγχος

	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ
VMI – Visual Motor Integration	15/27	15/27
Οπτική Αντίληψη – Visual Perception	8/27	14/27
Κινητικός συντονισμός – Motor Coordination	8/27	12/27

6.2. Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο

Η επόμενη δοκιμασία που πραγματοποιήθηκε ως σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης ήταν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο (Πόρποδας και συν, 2007). Η δοκιμασία περιλάμβανε δυο κύρια μέρη με πρώτο την «Παραγωγή Γραπτού Λόγου», το οποίο περιλάμβανε δύο σκέλη εξέτασης, αυτά της ορθογραφική ορθότητας και την κειμενικής οργάνωσης, (συνοχή, συνεκτικότητα) ενώ το δεύτερο μέρος, «Επεξεργασία Γραπτού Λόγου», εστίαζε επίσης στην εξέταση δύο παραμέτρων, αυτών της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης και της αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου. Χρονικός περιορισμός υπήρχε μόνο για την διεκπεραίωση της δοκιμασίας «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» (30 λεπτά). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι αρχικοί βαθμοί της συμμετέχουσας μετατράπηκαν σε τυπικούς έτσι ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα της επίδοσης της με βάση τον βαθμολογικό πίνακα της ηλικιακής της ομάδας.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι αρχικοί βαθμοί και στον Πίνακα 2. οι αρχικοί και οι τυπικοί βαθμοί. Σύμφωνα με τον πίνακα 2. τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι πως σχετικά με το κομμάτι της «Παραγωγής Γραπτού Λόγου» με πρώτο σκέλος την «Ορθογραφική Ορθότητα», η Μ. συγκέντρωσε 46/100 μονάδες, ενώ στο δεύτερο σκέλος της «Κειμενικής Οργάνωσης» συγκέντρωσε 22/49 μονάδες, Σχετικά με το κομμάτι της «Επεξεργασίας Γραπτού Λόγου» στο πρώτο σκέλος της «Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης» η Μ. συγκέντρωσε 1 μονάδα στις 12. Τέλος, στην «Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης» η Μ. συγκέντρωσε 6 στις 34 μονάδες.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα προελέγχου της δοκιμασίας δυσκολιών γραπτού λόγου (Αρχικοί – Τυπικοί Βαθμοί).

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ - ΚΛΙΜΑΚΕΣ		ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ	46/100	2/16+
	ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	22/49	2/16+

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	1/12	5/16+
	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	6/34	3/16+

Ο μετέλεγχος της δοκιμασίας δυσκολιών στον γραπτό λόγο πραγματοποιήθηκε μετά από τέσσερις μήνες και παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της γραφής της συμμετέχουσας μετά την ολοκλήρωση όλων των παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, στο κομμάτι της παραγωγής του γραπτού λόγου με πρώτο σκέλος την ορθογραφική ορθότητα η Μ συγκέντρωσε 83,3/100 βαθμούς. Στο δεύτερο σκέλος της κειμενικής οργάνωσης η Μ. συγκέντρωσε 25/10. Έπειτα, στο κομμάτι της επεξεργασίας γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης η Μ. συγκέντρωσε 5/12 μονάδες και τέλος στο κομμάτι της αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου η Μ. παρουσίασε την ίδια επίδοση με την πρώτη δοκιμασία δηλαδή 6/34 μονάδες όπου είχε συγκεντρώσει 46/100 βαθμούς. Στον Πίνακα 3. παρουσιάζονται οι αρχικοί και τυπικοί βαθμοί του μετελέγχου.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα μετελέγχου της δοκιμασίας δυσκολιών γραπτού λόγου (Αρχικοί – Τυπικοί Βαθμοί)

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ - ΚΛΙΜΑΚΕΣ		ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ	83.3/100	4/16+
	ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	25/49	2/16+
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	5/12	5/16+
	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	6/34	3/16+

Πίνακας 4. Επίδοση της μαθήτριας στην Δοκιμασία Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο. Προέλεγχος – Μετέλεγχος.

	Προέλεγχος	Μετέλεγχος
Ορθογραφική Ορθότητα	46/100	83.3/100
Κειμενική Οργάνωση	22/49	25/49
Αποκατάσταση Αποδομημένης πρότασης	1/12	5/12
Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου	6/34	6/34

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 4. στο κομμάτι της παραγωγής του γραπτού λόγου με πρώτο σκέλος την ορθογραφική ορθότητα η Μ συγκέντρωσε 83,3/100 βαθμούς, βαθμολογία που θεωρείται αρκετά καλύτερη από την δοκιμασία του προελέγχου που είχε συγκεντρώσει 46/100 βαθμούς. Στην συνέχεια, στο δεύτερο σκέλος της κειμενικής οργάνωσης η Μ. συγκέντρωσε 25/100 σε αντίθεση με την δοκιμασία του προελέγχου που συγκέντρωσε 22/100. Έπειτα, στο κομμάτι της επεξεργασίας γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης η Μ. συγκέντρωσε 5/12 βαθμούς σε αντίθεση με την πρώτη δοκιμασία που συγκέντρωσε 1/12 βαθμούς. Περνώντας, στο τελευταίο σκέλος της δοκιμασίας, την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου η Μ. παρουσίασε την ίδια επίδοση με την πρώτη δοκιμασία δηλαδή 6/34 μονάδες.

6.3. Τα ημερολόγια

Με την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων τηρούνταν κάθε φορά από την εκπαιδευτικό, το ημερολόγιο. Η καταγραφή των ημερολογίων περιλάμβανε ενημερωτικούς άξονες που αφορούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία, την απόδοση της

μαθήτριας και τέλος την αξιολόγηση της. Με την διαδικασία της καταγραφής δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και εντοπίστηκαν τα συγκεκριμένα σημεία βελτίωσης σε επιμέρους τομείς, που αφορούσαν την εκπαιδευτική παρέμβαση όσο και την καλύτερη προσέγγιση της μαθήτριας με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Μέσα από την παρατήρηση και τη λεπτομερή καταγραφή των ημερολογίων, συγκεντρώθηκε ένα σημαντικό υλικό, για το αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό προφίλ της μαθήτριας, των ιδιαιτεροτήτων της, της εκφραστικής ικανότητας, των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων, των προτιμήσεων της, της οπτικό – κινητικής της κατάστασης αλλά και των αδυναμιών της, με αποτέλεσμα όλες αυτές οι πληροφορίες να είναι χρήσιμες και σημαντικές για τον καλύτερο σχεδιασμό της επόμενης θεματικής ενότητας-παρέμβασης.

Ήδη από την διαδικασία του προέλεγχου διαπιστώθηκε η δυσκολία και η χαμηλή επίδοση της συμμετέχουσας στις γραφοκινητικές της δεξιότητες, κάτι που εντοπίστηκε από την πρώτη παρέμβαση, όπου σε συνδυασμό με τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα και την Ελαφριά Νοητική Υστέρηση δημιουργούσαν πολύ ιδιαίτερα και απαιτητικά χαρακτηριστικά στον τρόπο προσέγγισης της και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κάθε διδασκαλίας – παρέμβασης. Μέσα από την σύνταξη των ημερολογίων καταγράφεται ξεκάθαρα η διαρκώς καλύτερη πορεία του περιεχομένου των παρεμβάσεων αλλά και η σταδιακή βελτίωση της μαθήτριας στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων και της οπτικό – κινητικής της αντίληψης.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες που αφορούν α) τη διδακτική διαδικασία, β) το ρόλο του εκπαιδευτικού, γ) τη στάση του παιδιού και δ) τη γενική αποτίμηση των διδασκαλιών που πάνω σε αυτούς τους άξονες βασίσθηκε η παρακάτω αποτύπωση και η ανάλυση των δεδομένων των ημερολογίων.

<p>Θεματικοί άξονες Διδακτική διαδικασία</p>		<p>Υποκατηγορίες Φύλλα εργασίας, εικόνες, υπολογιστής, μολύβι, γόμα, ξύστρα, χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξύλομπογιές, πίνακας, ψαλίδι, κόλλα, πλαστικά γράμματα της αλφαβήτου.</p>
<p>Δραστηριότητες και Τεχνικές</p>	<p>Γλωσσικές δραστηριότητες (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ανοιχτού τύπου) παιχνίδι με πλαστικά γράμματα της αλφαβήτου, δημιουργικές δραστηριότητες, Διδασκαλία με ΤΠΕ.</p>	
<p>Μορφή επικοινωνίας</p>	<p>λεκτική επικοινωνία διαπροσωπική επικοινωνία εξωλεκτική επικοινωνία</p>	
<p>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού</p>	<p>Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος</p>	<p>Ενθάρρυνση/ Κινητοποίηση Καθοδήγηση Υποστήριξη στις δυσκολίες Ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση με την μαθήτριά.</p>
<p>Συμπεριφορά του μαθητή</p>	<p>Συμμετοχή του μαθητή</p>	<p>Ενεργή συμμετοχή στις γλωσσικές και οπτικό - κινητικές δραστηριότητες</p>

Γενική αποτίμηση της παρέμβασης	Εντοπισμός δυσκολιών	<p>Δυσκολίες στην ονομασία, αναγνώριση και έκφραση λέξεων (βιασύνη, ελλειμματική προσοχή)</p> <p>Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην ορθογραφική ορθότητα, την κειμενική οργάνωση, την συνοχή και την συνεκτικότητα, την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.</p> <p>Δυσκολία στην μνημονική συγκράτηση πληροφοριών</p>
---------------------------------	----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Αναλυτικά, στο πρώτο ημερολόγιο της παρέμβασης με θέμα «Παιχνίδι γνωριμίας», χρησιμοποιήθηκαν: χαρτόνια, φυλλάδια με εικόνες, κόλλα, ψαλίδι, μολύβι γόμα και ξύστρα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός και υποστηρικτικός με τη χρήση λεκτικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας, παρακολουθώντας και στηρίζοντας την προσπάθεια της συμμετέχουσας να ολοκληρώσει την δραστηριότητα της. Συγκεκριμένα, η συμμετέχουσα κλήθηκε να παρουσιάσει τον εαυτό της μέσα από ένα προσωπικό ημερολόγιο με συγκεκριμένες ερωτήσεις που δόθηκαν από την εκπαιδευτικό οι οποίες έδιναν χρήσιμες πληροφορίες για μία πρώτη γνωριμία με την συμμετέχουσα με έναν τρόπο ευχάριστο για την ίδια, καθώς όταν είδε τις εικόνες και τα χαρτόνια που θα χρησιμοποιούσε και άκουσε την λέξη «ημερολόγιο» χάρηκε πολύ. Στην συνέχεια, όπου της ζητήθηκε να κόψει ομοιόμορφα τις σελίδες που της δόθηκαν δυσκολεύτηκε στην χρήση του ψαλιδιού και οι κινήσεις της ήταν βιαστικές. Παρόλα

αυτά κατάφερε να συμπληρώσει όλο το ημερολόγιο της και να το κολλήσει μία – μία σελίδα στα χαρτονάκια που της δόθηκαν από την εκπαιδευτικό. Μόλις η Μ. ολοκλήρωσε το ημερολόγιο της και της ζητήθηκε να σηκωθεί και να το παρουσιάσει ανταποκρίθηκε με θετική διάθεση και φάνηκε να διασκεδάζει αυτή την διαδικασία καθώς η ομιλία της και τα εξωλετικά μηνύματα που περνούσε με την στάση του σώματος της έδειχναν πως απολαμβάνει την διαδικασία.

Στο δεύτερο ημερολόγιο της παρέμβασης με θέμα «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα» τηρήθηκε η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας η οποία στρεφόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες της συμμετέχουσας δεδομένων των μαθησιακών δυσκολιών που έχει. Συγκεκριμένα, της δόθηκαν κείμενα τα οποία αποτελούσαν υλικό κατάλληλο για το μαθησιακό της επίπεδο. Αρχικά, έγιναν κάποιες πρώτες ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης καθώς παρατηρήθηκε πως η συμμετέχουσα αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες στην προφορά των λέξεων π.χ. την λέξη έρθετε την έλεγε έρφετε κ.α. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε μαζί με την βοήθεια της εκπαιδευτικού όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, να διαβάσει δυνατά δύο διαφορετικές λέξεις και να βρίσκει την συλλαβή που ακούγεται ίδια (π.χ. δέκα – δένω). Αυτό ήταν κάτι που στην αρχή την δυσκόλεψε αρκετά και δεν μπόρεσε να το καταλάβει. Για αυτό τον λόγο τα τρία πρώτα παραδείγματα έγιναν μαζί με την βοήθεια της εκπαιδευτικού και μετά ανταποκρίθηκε πολύ πιο εύκολα και κατάλαβε τι έπρεπε να κάνει. Στην συνέχεια, προχωρήσαμε στα κείμενα τα οποία η Μ. έπρεπε να διαβάσει προσεκτικά και έπειτα να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Στις ερωτήσεις ανταποκρίθηκε με επιτυχία αλλά υπήρχαν αρκετά ορθογραφικά λάθη στις απαντήσεις της. Τέλος, δόθηκε στην συμμετέχουσα ένα κείμενο τριών σειρών το οποίο έπρεπε να αντιγράψει και το έκανε με επιτυχία. Στην συνέχεια, περάσαμε στην γραφή καθ' υπαγόρευση όπου η Μ. αντιμετώπισε δυσκολίες στην ανακωδικοποίηση από τον φωνημικό κώδικα (υπαγόρευση) στο γραφημικό κώδικα παραγωγή γραπτού λόγου και αντιστοιχίας (δεν κάνει χρήση κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης, παραλείπει φθόγγους συλλαβές λέξεις). Τέλος, δυσκολεύτηκε και στην ανάπτυξη αυθόρμητης γραφής όπου της ζητήθηκε να αναπτύξει τις ιδέες της πάνω σε ένα θέμα και η έκταση της ήταν δύο σειρές.

Στο τρίτο ημερολόγιο της παρέμβασης με θέμα «Βρες την λέξη» χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επικοινωνίας και της συζήτησης όπου έγιναν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις στην Μ. για να περάσουμε στο κύριο μέρος. Στην συνέχεια, περνώντας στο κύριο μέρος της εφαρμογής δόθηκε στην Μ. το υλικό με τις εργασίες

οι οποίες περιλάμβαναν όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και κάτω από κάθε γράμμα υπήρχαν τρεις εικόνες οι οποίες άρχιζαν με το γράμμα αυτό. Η Μ έπρεπε να αναγνωρίσει τις εικόνες και να τις γράψει. Επίσης, η συμμετέχουσα κατάφερε να βρει σχεδόν όλες τις εικόνες όμως έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη με αποτέλεσμα οι περισσότερες λέξεις να είναι ορθογραφικά λανθασμένες. Παρόλα αυτά η Μ. έγραψε έδειξε ενδιαφέρον για την άσκηση καθώς κάθε φορά που έβρισκε μία λέξη ενθουσιαζόταν. Να σημειωθεί πως και η θετική ενίσχυση της εκπαιδευτικού καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης ήταν πολύ σημαντική.

Στο τέταρτο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά» χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο εποπτικό υλικό το οποίο έδειχνε στην Μ. ορισμένα φρούτα και λαχανικά και της γινότουσαν ερωτήσεις αν τα γνωρίζει. Στην συνέχεια, της δόθηκαν φύλλα εργασίας με εικόνες που είχαν φρούτα και λαχανικά και η Μ. έπρεπε να τα βρει και να τα γράψει σωστά. Η Μ. κατάφερε να αναγνωρίσει αρκετά από αυτά αλλά και αυτή την φορά έκανε ορθογραφικά λάθη και παρέλειπε την χρήση δίψηφων φωνηέντων και δίψηφων συμφώνων ή πρόσθετε επιπλέον γράμματα π.χ. το αγγούρι το έγραψε ακούρι, την ντομάτα, τουμάτα κ.α. Στην Μ. άρεσε πολύ η διαδικασία της προβολής βίντεο γιατί της μιλούσε μία μικρή πρωταγωνίστρια η οποία της έκανε ερωτήσεις και η Μ. απαντούσε και περίμενε με ανυπομονησία να δει αν όντως απάντησε σωστά. Στο τέλος της παρέμβασης, όπου ζητήθηκε στην Μ να αναφέρει τι μπορούμε να φτιάξουμε με τα φρούτα και τα λαχανικά έδωσε αρκετές απαντήσεις ορισμένες από τις οποίες ήταν πως με τα μήλα μπορούμε να φτιάξουμε μηλόπιτα, με τις πιπεριές φτιάχνουμε γεμιστά και με το καλαμπόκι ποπ – κορν.

Στο πέμπτο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Πως λέγονται δύο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;» σε πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ερωταποκρίσεων όπου έγιναν κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την προηγούμενη παρέμβαση με τα φρούτα και τα λαχανικά και της ζητήθηκε να γράψει ορισμένα στον πίνακα. Αυτό έγινε για να αντιληφθεί η εκπαιδευτικός αν η Μ. γνωρίζει τα δίψηφα σύμφωνα και τα δίψηφα φωνήεντα. Η Μ. τα γνώριζε και τα έγραψε στον πίνακα αλλά μόλις της ζητήθηκε να κάνει συνδυασμό των φωνηέντων δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί. Μόλις η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα συνδυασμούς φωνηέντων η Μ. μπορούσε να τους προφέρει και τότε σηκώθηκε να γράψει στον πίνακα ορισμένες λέξεις με διφθόγγους και το έκανε με επιτυχία. Έπειτα, στο κύριο μέρος δόθηκαν στην συμμετέχουσα τα κείμενα των οποίων το περιεχόμενο της άρεσε πολύ. Η άσκηση της ζητούσε να βρει τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα και να υπογραμμίσει τα

δίψηφα σύμφωνα με πράσινο και τα δίψηφα φωνήεντα με κόκκινο. Στο πρώτο κείμενο η Μ. ήταν ιδιαίτερα προσεκτική και υπογράμμισε σωστά. Στην συνέχεια όμως κουράστηκε να υπογραμμίζει με διαφορετικά χρώματα και επειδή βιαζόταν, υπογράμμισε με το ίδιο χρώμα και τα δίψηφα σύμφωνα και τα δίψηφα φωνήεντα. Έτσι, η εκπαιδευτικός ζήτησε από την συμμετέχουσα να υπογραμμίζει μόνο με το μολύβι της αλλά κάθε φορά που υπογραμμίζει να λέει αν είναι δίψηφο σύμφωνο ή δίψηφο φωνήεν. Η συμμετέχουσα κατάφερε να ξεχωρίζει τα περισσότερα δίψηφα φωνήεντα και δίψηφα σύμφωνα μέσα από ένα κείμενο και αυτό φάνηκε από τις ασκήσεις που κατάφερε να επιλύσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο σημείο που δυσκολεύτηκε αρκετά ήταν στην άσκηση που έπρεπε να συμπληρώσει σε λέξεις με κενά, όποιο δίψηφο φωνήεν ή δίψηφο σύμφωνο ταιριάζει καθώς σε πολλά παραδείγματα δεν μπορούσε να βοηθηθεί με τα γράμματα που της δίνονταν π.χ. την λέξη την βαλίτσα την έγραψε βαλίτσα και από κεκτημένη ταχύτητα την μελιτζάνα την έγραψε μελιντάνα. (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό).

Το έκτο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Ας δημιουργήσουμε!» αποτέλεσε υλικό της δοκιμασίας Beery VMI και συγκεκριμένα αφορούσε την ανάπτυξη της οπτικό – κινητικής αντίληψης της συμμετέχουσας, τον συντονισμό χεριού – ματιού της καθώς και την αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δόθηκαν στην ξυλομπογιές για να χρωματίσει τις ασκήσεις. Κατά τον σχεδιασμό παρατηρήθηκε ότι κάτι ενοχλούσε την Μ. και όντως εξέφρασε το παράπονο πως δεν ήθελε να ζωγραφίσει με ξυλομπογιές γιατί δεν της αρέσει, την κουράζει και πως ήθελε μαρκαδόρους. Η εκπαιδευτικός υπέθεσε ότι με την ξυλομπογιά χρειάζεται να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια για να ζωγραφίσει από ότι με τον μαρκαδόρο ο οποίος καλύπτει πιο εύκολα μεγάλες επιφάνειες. Αυτό ήταν κάτι που βρήκε απροετοίμαστη την εκπαιδευτικό η οποία δεν είχε μαρκαδόρους παρόλα αυτά η Μ. συνεργάστηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και ολοκλήρωσε όλες τις ασκήσεις. Κατά τον σχεδιασμό των σχημάτων η Μ. κατάφερε να ζωγραφίσει αλλά και να αναγνωρίσει τα γεωμετρικά σχήματα. Το μόνο σχήμα που δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει ήταν το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο το οποίο το πέρασε για τετράγωνο. Επιπλέον, κάτι που την κούρασε ήταν οι ασκήσεις στις οποίες της ζητήθηκε να σχεδιάζει ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο ασκήσεων στο οποίο έπρεπε να ακολουθεί έναν λαβύρινθο ή ένα γεωμετρικό σχήμα χρησιμοποιώντας διάφορα χρώματα σχεδιάζοντάς τα μέχρι να μην υπάρχει λευκό σημείο και να φαίνεται χρωματικά σαν ένα ουράνιο τόξο. (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό). Στις πρώτες ασκήσεις η Μ. σχεδίαζε προσεκτικά και

ομοιόμορφα το «ουράνιο τόξο» μέσα στον λαβύρινθο αλλά στην συνέχεια έδειξε μία κούραση στην αναπαραγωγή των γραμμών και σχεδίαζε με πιο βιαστικές κινήσεις αφήνοντας μεγαλύτερα κενά από χρώμα σε χρώμα.

Το ημερολόγιο της εβδομης παρέμβασης με τίτλο «Βρες το σχήμα» αποτελούσε υλικό της δοκιμασίας Beery VMI. Σε πρώτη φάση η εκπαιδευτικός εξήγησε στην Μ. το υλικό με το οποίο θα ασχοληθεί και μόλις βεβαιώθηκε ότι έχει κατανοήσει το θέμα της παρέμβασης της ζητήθηκε να εφαρμόσει την γνώση αυτή και να την δοκιμάσει στην πράξη. Σε κάποιες ασκήσεις της συγκεκριμένης παρέμβασης λειτούργησε και η μέθοδος της διερεύνησης όπου διαπιστώθηκε αν η Μ. γνωρίζει και θυμάται τα γεωμετρικά σχήματα που της ζητήθηκε να χρωματίσει καθώς ήταν πολύ σημαντικό να μπορεί να τα ξεχωρίζει μέσα από μία εικόνα η οποία με την πρώτη ματιά παρουσιάζεται μπερδεμένη και κρύβει μέσα της τα σχήματα. Τέλος, στηριζόμενη πάντα στην μαθητοκεντρική μέθοδο και εστιάζοντας στις ανάγκες του τι πρέπει να γνωρίζει το παιδί στην ηλικία που βρίσκεται υπήρχαν κατευθυνόμενες εργασίες οι οποίες οδηγούσαν στην επίτευξη ενός στόχου. Η Μ. ανταποκρίθηκε με επιτυχία στα περισσότερα από τα σχήματα που της ζητήθηκε να βρει και να τα ζωγραφίσει με όποιο χρώμα της ζητηθεί. Της άρεσε πολύ που θα έμπαινε στην διαδικασία να ζωγραφίσει πάλι καθώς ενθουσιαζόταν και το έκανε με ευχαρίστηση. Το μόνο σημείο που δυσκολεύτηκε ήταν προς τις τελευταίες ασκήσεις που της δόθηκαν τέσσερα ζωγραφισμένα ποτήρια στο ένα παράδειγμα και τέσσερα γυάλινα βάζα στο άλλο όπου έδειξε να δυσκολεύεται στο να ξεκαθαρίσει ποιο είναι ποιο. Αυτό συνέβη γιατί τα βάζα και τα ποτήρια ήταν σκόπιμα τοποθετημένα το ένα είτε μπροστά είτε πίσω από το άλλο για να μπορέσει η συμμετέχουσα, ενισχύοντας την οπτική της αντίληψη και την παρατηρητικότητα της να τα ξεχωρίσει, να τα αριθμήσει και έπειτα να τα χρωματίσει. (βλ. παρ. φωτογραφικό υλικό).

Το όγδοο ημερολόγιο της παρέμβασης αποτελούσε υλικό της δοκιμασίας Beery VMI με τίτλο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;» Ο Hoffman (1989) στο Δαραβέλης (2000), ισχυρίζεται πως "πέρα από οποιαδήποτε άλλη λειτουργία και αν πραγματοποιεί ο ανθρώπινος νους, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα απλοποίησης και κατηγοριοποίησης των δομών που χαρακτηρίζουν τα μοτίβα, τα οποία επεξεργάζεται". Στο πιο θεμελιώδες επίπεδο απαιτείται από την αρχική όραση, η δυαδικού χαρακτήρα κατηγοριοποίηση σε ίδιο - διαφορετικό, ώστε να απομονωθούν τα αντικείμενα που γίνονται αντιληπτά και να οργανωθούν σε ομάδες. Εάν δεν υφίστανται διαφορές

μεταξύ των παρατηρούμενων αντικειμένων και του περιβάλλοντος χώρου, τότε παρουσιάζεται αδυναμία στην ομαδοποίηση τους (Δαραβέλης 2000).

Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μεταφοράς όπου η εκπαιδευτικός στην Μ. πώς ο κόσμος γύρω μας καθώς και τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν είναι σταθερά ανεξάρτητα από την απόσταση και την γωνία που τα παρατηρούμε. Για να το καταλάβει ακόμα καλύτερα της δόθηκε ένα παράδειγμα με ένα λεωφορείο όπου το βλέπουμε μακριά να κατευθύνεται προς το μέρος μας. Στην αρχή, όταν το λεωφορείο βρίσκεται μακριά από το οπτικό μας πεδίο και μπορούμε βλέποντας απλά την παλάμη μας μπροστά του, να το κρύψουμε. Στην συνέχεια όμως όταν το λεωφορείο φτάνει κοντά μας παρατηρούμε το πραγματικό του μέγεθος που στην ουσία ποτέ δεν άλλαξε απλώς άλλαξε η οπτική στην οποία το βλέπαμε. Το σημείο εκείνο που είχε επιτυχία ήταν η κατανόηση της Μ. να αντιλαμβάνεται και να ξεχωρίζει τα μεγέθη στον χώρο. Δηλαδή, ανάλογα με την θέση στην οποία βρίσκονται, ποια φαίνονται μεγαλύτερα και ποια μικρότερα. Ακόμη, κατάφερε να ξεχωρίζει μέσα από ένα πλαίσιο διαφορετικών γεωμετρικών σχημάτων και ζώων, αυτό που της ζητείται. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν σε μία εικόνα διάφορα ζώα και δινόταν στην Μ. μέσα σε ένα πλαίσιο, ένα συγκεκριμένο ζώο το οποίο έπρεπε να εντοπίσει και να χρωματίσει. Το ίδιο συνέβη και με τα γεωμετρικά σχήματα όπου μέσα από πολλά διαφορετικά σχήματα, έπρεπε να αποτυπώσει αυτό που της ζητείται.

Το ένατο ημερολόγιο της παρέμβασης αποτελούσε υλικό της δοκιμασίας Beery VMI με τίτλο «Βρες το κοινό σχήμα και το σχήμα που διαφέρει» και αφορούσε την χωρική θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με τον εαυτό του και την κατεύθυνση στην οποία γυρίζει (για παράδειγμα: πάνω, κάτω, μπροστά, πίσω, ανάμεσα, αριστερά, δεξιά). Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε σε πρώτη φάση η μέθοδος της μεταφοράς όπου εξηγήθηκε στην Μ. το θέμα που θα ασχοληθεί. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρέμβασης ήταν να ενισχύσει την οπτική της αντίληψη και τον χρόνο αντίδρασης της σε κάθε της απάντηση. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση η Μ. βρισκόταν σε τιμωρία από την κοινωνική λειτουργό του κέντρου και κατά την διάρκεια της παρέμβασης ήταν ιδιαίτερα ανήσυχη, σηκωνόταν όρθια και μιλούσε για άσχετα θέματα. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να την ηρεμήσει και την άφησε για λίγη ώρα να περπατήσει μέσα στην αίθουσα καθώς και να συζητήσουν. Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση η εκπαιδευτικός είπε στην Μ. πώς αν παραμείνει συγκεντρωμένη στις ασκήσεις της στο τέλος θα παίξουν ένα παιχνίδι. Η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ασκήσεις όπου της ζητήθηκε να βρει μέσα από τρία

ζώα ποιο είναι αυτό με την διαφορετική στάση στην εικόνα. Ακόμη, κατάφερε να βρει ανάμεσα σε τρεις ανθρώπους τον έναν που διαφέρει και να τον χρωματίσει. Αντίθετα, στο σημείο που δυσκολεύτηκε αρκετά ήταν εκείνο του προσανατολισμού στον χώρο καθώς δεν μπορούσε να διακρίνει το δεξιά με το αριστερά. Για παράδειγμα, της δόθηκε μια εικόνα που δείχνει μία κούπα και που το χερούλι της είναι στραμμένο στην δεξιά μεριά. Η Μ. όταν της ζητήθηκε να επιλέξει ανάμεσα σε πέντε εικόνες ποια είναι εκείνη που είναι ίδια με την πρώτη, επέλεξε και την κούπα που έχει στραμμένο το χερούλι δεξιά και εκείνη που το έχει αριστερά. Επίσης, της δόθηκε ένα αστέρι ζωγραφισμένο με έναν συγκεκριμένο τρόπο και μόλις της ζητήθηκε να επιλέξει ποιο από τα πέντε αστέρια είναι ίδιο δεν μπορούσε να το βρει και τα ζωγράφισε όλα λέγοντας χαρακτηριστικά «μα όλα ίδια είναι».

Το δέκατο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων» αποτελούσε και αυτό υλικό της δοκιμασίας Beery VMI και είχε θέμα την χωρική θέση. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε σε πρώτο στάδιο η μέθοδος της επικοινωνίας όπου έγινε συζήτηση με την συμμετέχουσα για την θέση διάφορων αντικειμένων στον χώρο για να διαπιστωθεί από την εκπαιδευτικό πως τα αντιλαμβάνεται η Μ. Στην συνέχεια, στην φάση της δοκιμασίας, δόθηκε ένα μολύβι στην Μ. και η εκπαιδευτικός της έλεγε που να το τοποθετήσει (π.χ. βάλε το μολύβι πάνω στο χαρτί, δεξιά από το χαρτί κλπ. Τέλος, περάσαμε στην φάση της εφαρμογής των ασκήσεων για να ελέγξει η εκπαιδευτικός αν η Μ. έχει κατανοήσει τον όρο χωρική αντίληψη. Η Μ. ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις ασκήσεις που ζητούσαν την αποτύπωση γεωμετρικών σχημάτων και γεωμετρικών μοτίβων καθώς και στον σχεδιασμό διαδρομών με το μολύβι που έφταναν σε έναν προορισμό. Αυτό που εξέπληξε θετικά την εκπαιδευτικό ήταν ότι ακόμα και πιο περίπλοκα γεωμετρικά σχήματα κατάφερε να τα αντιγράψει με επιτυχία. Η Μ. κατάφερε να απαντήσει σωστά σε όλες τις ασκήσεις με εξαίρεση το πρώτο παράδειγμα όπου ήταν ένα πουλί τοποθετημένο πάνω μπροστά και δίπλα από την φωλιά του και μπερδεύτηκε καθώς της ζητήθηκε να ζωγραφίσει το πουλί που βρίσκεται ακριβώς έξω από το σπίτι του και χωρίς να διαβάσει την υπόλοιπη εκφώνηση ξεκίνησε να ζωγραφίζει το πουλί που ήταν πάνω από το σπίτι του αλλά μετά κατάλαβε ότι είχε κάνει λάθος.

Το ενδέκατο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Βρες την λέξη» (επανάληψη με παραλλαγή) αποτελεί επανάληψη της τρίτης παρέμβασης όπου η εκπαιδευτικός έκρινε απαραίτητο να επαναληφθεί καθώς η Μ. είχε κάνει πολλά λάθη. Επιπλέον, θεωρήθηκε και μία καλή ευκαιρία για να για να διαπιστωθεί τι έχει

αποκομίσει η συμμετέχουσα από τις προηγούμενες συναντήσεις. Υπήρξε πάλι η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, ο διάλογος και οι ερωταποκρίσεις στο πρώτο στάδιο και στην συνέχεια περάσαμε στην φάση της εφαρμογής και επίλυσης των ασκήσεων. Το σημείο που ενδιέφερε περισσότερο την εκπαιδευτικό ήταν η βελτίωση της ορθογραφική ορθότητα της συμμετέχουσας. Πολύ θετικό ήταν πως θυμόταν αρκετές από τις διορθώσεις που είχαν γίνει από την προηγούμενη παρέμβαση και αυτή την φορά πρόσεχε περισσότερο πριν γράψει κάτι. Επιπλέον, η συμμετέχουσα ρωτούσε πως γράφονται οι λέξεις κάτι που δεν το έκανε την προηγούμενη φορά. Αυτό έδειξε πως ήθελε να γράψει σωστά ακόμα και τις λέξεις που δεν ήταν βέβαιη και δεν έδειξε αδιαφορία. Βέβαια, η εκπαιδευτικός δεν της έδινε την απάντηση αλλά προσπαθούσε να της υπενθυμίσει τους κανόνες που είχαν πει. Για παράδειγμα όταν δεν θυμόταν πως γράφεται στο τέλος ένα ουδέτερο η εκπαιδευτικός της έλεγε «ΤΟ αγλάδι, το ψάρι» και θυμόταν πως κάθε φορά που βάζουμε το «το» μπροστά θα πρέπει να βάλουμε «ι». Η Μ. κατάφερε να επιδείξει σημαντική βελτίωση σε σχέση με την προηγούμενη φορά οπότε ο γνωστικός στόχος της ορθογραφικής ορθότητας επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό πάντοτε σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο της Μ. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε και μία επιπλέον δραστηριότητα με γράμματα της αλφαβήτου από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι και η Μ. ξεκίνησε να παίρνει ένα – ένα τα γράμματα και να σχηματίζει τις λέξεις παίζοντας ένα παιχνίδι τύπου scrabble.

Στο δωδέκατο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις» έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν οι ιδιαιτερότητες του γνωστικού μηχανισμού της Μ. καθώς και πιθανές ελλείψεις στις γνώσεις της. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι γραφοκινητικές της δεξιότητες και η σωστή εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Σε πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επικοινωνίας όπου ζητήθηκε από την Μ. να πει τους αριθμούς που γνωρίζει και έπειτα περάσαμε στην εφαρμογή της γνώσης μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικών δεξιοτήτων και μαθηματικών πράξεων. Η Μ. κατάφερε να γράψει και να ονοματίσει όλους τους αριθμούς από το 0 μέχρι το 9 στα ειδικά διαμορφωμένα φύλλα που της δόθηκαν και να κυκλώσει αυτά που κατά την δική της κρίση σχεδίασε καλύτερα. Επίσης, κατάφερε να λύσει τις μαθηματικές πράξεις. Συγκεκριμένα, στο κλείσιμο της παρέμβασης με τις μαθηματικές πράξεις η Μ. έκανε τρία λάθη στα οποία όταν η εκπαιδευτικός ρώτησε την πράξη στην Μ. έδωσε το σωστό αποτέλεσμα. Καταλήγουμε λοιπόν πως πολλά από τα λάθη της Μ. στις ασκήσεις, είναι λάθη απροσεξίας που πιθανότητα να οφείλονται και στην διάσπαση προσοχής που έχει.

Στο δέκατο τρίτο και τελευταίο ημερολόγιο της παρέμβασης με τίτλο «Ζωγραφίζω τις εικόνες που ξεκινούν με το γράμμα που βλέπω» χρησιμοποιήθηκε η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας με ερωταποκρίσεις όπου ζητήθηκε από την Μ. να πει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και στην συνέχεια για κάθε γράμμα να πει λέξη που να ξεκινάει με αυτό. Για κάποιον λόγο οι λέξεις που έλεγε ήταν κυρίως ονόματα (π.χ. Β, Βασίλης). Έπειτα, στην εφαρμογή της γνώσης όπου ζητήθηκε από την Μ. να γράψει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου στο ειδικά διαμορφωμένο φύλλο που της είχε δοθεί (βλ. παρ. και φωτογραφικό υλικό) ανταποκρίθηκε, αλλά τις περισσότερες φορές δεν τηρούσε την σωστή σειρά και έγραφε από τα δεξιά προς τα αριστερά ή έβγαине έξω από τις γραμμές. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, δόθηκαν στην Μ. όλα τα γράμματα της αλφαβήτου σε τρισδιάστατη μορφή και μέσα σε αυτά υπήρχαν ζωγραφισμένες διάφορες εικόνες. Αυτό που έπρεπε να κάνει η Μ. ήταν να ξεχωρίσει ποιες εικόνες ξεκινούν με το συγκεκριμένο γράμμα και να τις χρωματίσει. Η Μ. κατάφερε να βρει σχεδόν όλες τις εικόνες που ξεκινούσαν από το συγκεκριμένο γράμμα που της δινόταν κάθε φορά, υπήρχαν όμως και εικόνες τις οποίες δεν μπορούσε να αναγνωρίσει και στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να την βοηθήσει σχετικά με την εικόνα όπως για παράδειγμα ποιος είναι ο ρόλος του συγκεκριμένου αντικειμένου ή του ατόμου που απεικονίζονταν. Με την βοήθεια της εκπαιδευτικού η Μ. κατάφερε να βρει αρκετές εικόνες, όχι όμως όλες.

7. Συζήτηση

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, καθώς και η δυνατότητα ενίσχυσης και βελτίωσης αυτών μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτόν, επιλέχθηκε μία μαθήτρια με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και την βελτίωση των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες.

Τα παιδιά με ΔΕΠ –Υ είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές δυσκολίες, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς επίσης και μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Barkley (1995) στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006, η ΔΕΠ–Υ επηρεάζει την νοητική ανάπτυξη του παιδιού με δύο τρόπους: πρώτον επηρεάζει την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και δεύτερον επηρεάζει την ικανοποιητική και αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί. Σχεδόν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ–Υ που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις οι οποίες πιθανότατα οφείλονται στην απροσεξία, την παρορμητικότητα και την ανησυχία την οποία παρουσιάζουν τόσο μέσα στην σχολική τάξη όσο και κατά την διάρκεια της μελέτης στο σπίτι. Ένας άλλος τομέας στον συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ–Υ παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες είναι η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Για ορισμένους ερευνητές οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται άμεσα με τα ελλείματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ –Υ στη διαδικασία της προσοχής (Baird et al, 2000 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006). Επιπλέον, εκτιμάται ότι τα προβλήματα ομιλίας στις περιπτώσεις παιδιών με ΔΕΠ–Υ μπορεί συχνά να σχετίζονται με δυσκολίες ακουστικής διάκρισης ή με την δυσκολία αποτελεσματικής επικέντρωσης της προσοχής σε ένα ακουστικό ερέθισμα. Πολλές φορές τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκφορά του προφορικού λόγου είναι πιθανό να εκδηλώνονται και στον γραπτό τους λόγο. Φαίνεται λοιπόν ότι οι δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών με ΔΕΠ–Υ σχετίζονται άμεσα και με τις μαθησιακές δυσκολίες τις οποίες πολλές φορές αντιμετωπίζουν (Beitchman et al, 1996 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006). Σχετικά με τον τομέα της κινητικής ανάπτυξης, στο 52% των παιδιών με ΔΕΠ–Υ διαπιστώνεται φτωχός συντονισμός των κινήσεων (Barkley et al, 1990 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006). Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ–Υ συχνά παρουσιάζουν

πιο αργές αντιδράσεις στην αδρή κινητικότητα (Shaywitz & Shaywitz, 1984 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006) ενώ παράλληλα έχουν περισσότερες δυσκολίες συντονισμού οι οποίες απαιτούν λεπτή κινητικότητα και γενικότερα αυξημένο έλεγχο των κινητικών αντιδράσεων (Barkley et al, 1996 στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006). Πιθανότατα αυτός να είναι και ο λόγος που τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται συχνά στον χειρισμό του μολυβιού και η ποιότητα γραφής τους δεν είναι ιδιαίτερα καλή (στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Περνώντας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, στο πρώτο στάδιο, χρησιμοποιήθηκαν δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης. Το πρώτο, ήταν το εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο και είχε ως σκοπό την αξιολόγηση της μαθήτριας ως προς την ικανότητα της να παράγει και να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο. Το δεύτερο σταθμισμένο εργαλείο ήταν η δοκιμασία Beery VMI η οποία είχε σκοπό την αξιολόγηση σχετικά με τον έλεγχο της οπτικοκινητικής αντίληψης, την λεπτή κινητικότητα και τον συντονισμό χεριού – ματιού της συμμετέχουσας καθώς και για το πώς το οπτικό της σύστημα αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες που λαμβάνει.

Προβληματισμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και αναλύθηκε στις παραπάνω σελίδες, αποτέλεσε, το αν και κατά πόσο μπορεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και Ελαφρά Νοητική Υστέρηση να βελτιώσει τις γραφοκινητικές του δεξιότητες μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Σε πρώτο στάδιο συλλέχθηκε η διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ από την Κοινωνική Λειτουργό του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας, Φλώρινας το οποίο μελετήθηκε προσεκτικά και με βάση αυτό καταγράφηκαν και υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες. Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε μέσα στο διάστημα των έξι μηνών και οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν στο ίδρυμα διαμονής της μαθήτριας.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκαν στην συμμετέχουσα δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ως προέλεγχος για να καταγραφεί το επίπεδο της. Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν ξανά οι ίδιες δοκιμασίες ως μετέλεγχος για να συγκριθεί και να αξιολογηθεί το επίπεδο της πριν και μετά τις διδασκαλίες – παρεμβάσεις. Όπως στην περίπτωση χορήγησης κάθε δοκιμασίας, έτσι και σε αυτή βασική προϋπόθεση για την χορήγησή της, ήταν η δημιουργία μιας «ατμόσφαιρας» επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ του εξεταστή και του εξεταζόμενου. Σχετικά με την διαδικασία της εξέτασης η Μ. εξετάστηκε σε περιβάλλον που ήταν οικείο για την ίδια και ο εξεταστής βρισκόταν εκεί

καθ' όλη την διάρκεια της εξέτασης. Πριν από την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας δόθηκε επαρκής χρόνος στην συμμετέχουσα ώστε να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο της δοκιμασία. Επιπλέον, δόθηκαν διευκρινήσεις προκειμένου να λυθούν οι όποιες απορίες και οι προβληματισμοί της συμμετέχουσας.

Στην πρώτη συνάντηση με την συμμετέχουσα, πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία Beery VMI η οποία χωρίζεται σε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα εξετάζει πόσο αποτελεσματικά, επικοινωνούν τα οπτικό – κινητικά συστήματα του ατόμου μεταξύ τους, ενώ το δεύτερο και το τρίτο τμήμα απομονώνουν το κομμάτι της οπτικής αντίληψης και του κινητικού συντονισμού. Ο ακριβής εντοπισμός των δυσκολιών ενός παιδιού, αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη ενός σχεδίου που θα αυξήσει την συμμετοχή του ατόμου και την εμπιστοσύνη στις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούνται από αυτόν (Phelan, 2015). Επιπλέον, μέσω της δοκιμασίας VMI γίνεται μία προσπάθεια να επισημανθεί και να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων κίνησης της συμμετέχουσας και πιο συγκεκριμένα να αξιολογηθούν οι γραφοκινητικές της δεξιότητες ώστε να καθοριστούν ή και να αποτραπούν τα οποιαδήποτε προβλήματα γραφής. Τέλος, ο χρονικός περιορισμός της δοκιμασίας ήταν τα 10 με 15 λεπτά, χρόνος που θεωρείται επαρκής για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Στο πρώτο τμήμα της δοκιμασίας με τίτλο VMI (Visual Motor Integration) ζητήθηκε από την συμμετέχουσα για να κατοχυρώσει τους τρεις πρώτους βαθμούς να σχεδιάσει σε έξι τετράγωνα ό,τι θέλει η ίδια. Στην συνέχεια, της ζητήθηκε να αντιγράψει μία κάθετη γραμμή μία οριζόντια και έναν κύκλο όπου τα σχεδίασε επιτυχώς αν και στην αναπαραγωγή των σχημάτων διακρίνεται ο βιαστικός τρόπος της γραφής της. Στην συνέχεια, της ζητήθηκε να αντιγράψει έναν σταυρό μια πλάγια γραμμή και ένα τετράγωνο, όπου ενώ ανταποκρίθηκε με επιτυχία διακρίνεται και πάλι ο βιαστικός και ανώριμος τρόπος της γραφής της. (βλ. παρ. φωτογραφικό υλικό) Όσο προχωρούσε η δοκιμασία, η αναπαραγωγή των σχημάτων γινόταν δυσκολότερη πράγμα που φάνηκε και από την αποτύπωση αυτών από την Μ. καθώς φάνηκε η δυσκολία της. Συγκεκριμένα, στα πρώτα σχήματα έδειχνε μία σχετική άνεση κατά την αναπαραγωγή των σχημάτων ενώ στην συνέχεια εξέφρασε την αγανάκτηση της καθώς δεν μπορούσε να αποκωδικοποιήσει τα σχήματα που ήταν πιο σύνθετα, περίτεχνα και με περισσότερες λεπτομέρειες. Έτσι, η Μ. καθώς συμπλήρωνε την δοκιμασία παρατηρήθηκε ότι από ένα σημείο και μετά δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στην αναπαραγωγή και αποτύπωση των σχημάτων καθώς παρουσίασε τρία συνεχόμενα λάθη και σε εκείνο το σημείο διακόπηκε η βαθμολόγηση της. Το

επόμενο τμήμα της δοκιμασίας με τίτλο Visual Perception – Οπτική Αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του εγκεφάλου να κατανοεί και να ερμηνεύει αυτό που προσλαμβάνουμε μέσα από τα μάτια μας. Σε συνδυασμό με βασικές οφθαλμικές/οπτικές λειτουργίες και κινητικές δεξιότητες, οι επιμέρους δεξιότητες οπτικής αντίληψης μας βοηθούν να ολοκληρώνουμε επιτυχώς πολλές καθημερινές δραστηριότητες (Ανδρούτσου, 2015).

Ένα άτομο μπορεί να έχει πολύ καλή όραση αλλά να έχει ακόμα προβλήματα με την οπτική και αντιληπτική επεξεργασία. Στην συγκεκριμένη δοκιμασία η συμμετέχουσα κλήθηκε να προσδιορίσει μόνο την ίδια αντιστοιχία κάθε στοιχείου με ένα σύνολο παρόμοιων σχημάτων όπου μέσα από αυτή την δοκιμασία παίρνουμε πληροφορίες για το πώς το οπτικό σύστημα αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες που λαμβάνει. Στην συγκεκριμένη δοκιμασία και γενικά σε όλες τις παρεμβάσεις φάνηκε ότι η συμμετέχουσα είχε ελλείψεις ως προς την οπτική της αντίληψη. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στην Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής που έχει, με αποτέλεσμα να μην αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο και να μην εστιάζει την προσοχή της στα σχήματα που της δίνονται έτσι ώστε να κυκλώνει πολλές φορές μία απάντηση χωρίς να την σκεφτεί. Η βαθμολογία που συγκέντρωσε και σε αυτή την παρέμβαση δεν θεωρήθηκε καλή για την ηλικία της.

Η τελευταία δοκιμασία με τίτλο Motor Coordination – Κινητικός συντονισμός απομονώνει τις ικανότητες του κινητικού συντονισμού ενός ατόμου. Με τον όρο κινητικό συντονισμό εννοούμε την συνεργασία διαφορετικών μερών του σώματος ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό κινητικό αποτέλεσμα, χωρίς απώλειες χρόνου και ενέργειας και αποφεύγοντας τις συγχύσεις (Riek, Woolley, 2005 στο Μαντούδης χ.χ.).

Η δοκιμασία του κινητικού συντονισμού ξεκινούσε με μία βασική γραμμή και προχωρούσε σε πιο απαιτητικές μορφές. Η συμμετέχουσα διέθετε συγκεκριμένες οδηγίες για την ανίχνευση του εσωτερικού του κάθε σχήματος, χωρίς να διασχίζει τα σύνορα του. Αυτή η δοκιμασία μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε το επίπεδο λεπτής κινητικότητας και του κινητικού συντονισμού της συμμετέχουσας. Και σε αυτή την δοκιμασία η Μ. δεν συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία κάτι που προφανώς οφείλεται στην δυσκολία ερμηνείας και αποτύπωσης των σχημάτων από την ίδια. Ήδη από την πρώτη σελίδα παρουσιάστηκαν τρία συνεχόμενα λάθη και έτσι έληξε η πραγματοποίηση της δοκιμασίας και δεν βαθμολογήθηκε περαιτέρω.

Συνολικά η επίδοση της Μ. στην δοκιμασία Beery VMI θεωρείται χαμηλή. Συγκεκριμένα, η Μ. δυσκολεύτηκε να αναπαράγει πολύπλοκα γεωμετρικά σχήματα

καθώς επίσης και να αναγνωρίσει ένα κοινό σχήμα ανάμεσα σε άλλα ειδικά όταν αυτό το σχήμα ήταν πολύπλοκο και περιείχε πολλές γραμμές, σχέδια κλπ. Επιπλέον, ο κινητικός συντονισμός της Μ. ήταν ελλειμματικός καθώς οι κινήσεις της κατά τον σχεδιασμό των σχημάτων ήταν βιαστικές και έβγαινε έξω από τα πλαίσια στα οποία έπρεπε να σχεδιάσει με αποτέλεσμα η επίδοση της να είναι χαμηλή για την χρονολογική της ηλικία (βλ. παρ. φωτογραφικό υλικό).

Στην επόμενη συνάντηση με την εξεταζόμενη πραγματοποιήθηκε η δεύτερη σταθμισμένη δοκιμασία και συγκεκριμένα το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο. Η συγκεκριμένη δοκιμασία εστίαζε στην ικανότητα της συμμετέχουσας να παράγει και να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο. Ειδικότερα, όσον αφορά στη δοκιμασία «Παραγωγή Γραπτού Λόγου», ο πρώτος δείκτης (δηλαδή η Ορθογραφική Ορθότητα) παρουσιάζει την ικανότητα της μαθήτριας να γράφει ορθογραφημένα ένα γραπτό κείμενο. Ο δεύτερος δείκτης της δοκιμασίας «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» (δηλαδή η Κειμενική Οργάνωση), αφορά σημαντικές πτυχές της οργάνωσης του κειμένου τόσο στο επίπεδο της μορφής όσο και στο επίπεδο του περιεχομένου του.

Η δοκιμασία της «Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης», αντανακλά τις συντακτικές ικανότητες της συμμετέχουσας και συγκεκριμένα την ικανότητα της να αποκαθιστά μια διαταραγμένη συντακτικά πρόταση. Τέλος, η δοκιμασία της «Αποκατάστασης Αποδομημένου Κειμένου» αναφέρεται κυρίως στις συντακτικές ικανότητες της μαθήτριας παρόλο που για την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου, χρησιμοποιούνται εκτός από συντακτικά και νοηματικά κριτήρια.

Κατά την διεξαγωγή της δοκιμασίας ο εξεταστής ενημέρωσε αναλυτικά την συμμετέχουσα ώστε να καταλάβει αυτό που της ζητείται να κάνει. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης ο εξεταστής έδωσε όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις και απάντησε σε κάθε ερώτηση της εξεταζόμενης σχετικά με το υπό εκτέλεση έργο προκειμένου να την διευκολύνει στην κατανόηση αυτού που πρέπει να κάνει.

Περνώντας στα αποτελέσματα της δοκιμασίας, στο κομμάτι της ορθογραφικής ορθότητας η συμμετέχουσα συγκέντρωσε χαμηλή επίδοση καθώς παρουσίασε πολλά ορθογραφικά λάθη κατά την γραφή της, η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου της ήταν ελλειμματική, υπήρχε παράλειψη των τόνων ή τοποθέτηση τους σε λάθος συλλαβή και προσθήκη επιπλέον συμφώνων στις λέξεις. Κατά την διάρκεια επίλυσης της συγκεκριμένης άσκησης η Μ. παρατηρούσε τις τέσσερις εικόνες που της δόθηκαν και προσπαθούσε να συντάξει μια ιστορία περιγράφοντας αυτά που δείχνουν οι

εικόνες. Ο χρόνος που της δόθηκε ήταν 30' λεπτά, αλλά η Μ. σε 10' είχε ολοκληρώσει την περιγραφή.

Περνώντας στο κομμάτι της κειμενικής οργάνωσης και συγκεκριμένα στο σκέλος της συνοχής του κειμένου παρατηρήθηκε ότι δεν εισήγαγε τα αντικείμενα αναφοράς όλων των εικόνων και δεν διατήρησε σχεδόν καθόλου στις υπόλοιπες εικόνες τα αντικείμενα αναφοράς. Επιπλέον, υπήρξε αναφορά στο χρονικό πλαίσιο μόνο μία φορά χρησιμοποιώντας το επίρρημα «μετά», και στο χωρικό πλαίσιο χρησιμοποιώντας το επίρρημα «μέσα». Στο κομμάτι της συνεκτικότητας η Μ. σχεδόν παρέλειψε ένα επεισόδιο παρόλα αυτά υπήρχε χρονολογική σειρά των επεισοδίων. Επιπλέον, η Μ. παρέλειψε αρκετές βασικές πληροφορίες για κάθε εικόνα και σε ορισμένες περιγραφές της έδωσε άσχετες πληροφορίες για τις εικόνες.

Στο σκέλος της επεξεργασίας γραπτού λόγου και συγκεκριμένα της αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης η Μ. κατάφερε να γράψει σωστά μόνο μία πρόταση από τις 12. Συγκεκριμένα, κατά την ομαδοποίηση των λέξεων στην σωστή σειρά, η Μ. παρέλειπε πολλές φορές λέξεις ή πρόσθετε επιπλέον άρθρα. Η χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο σκέλος της δοκιμασίας έδειξε επίσης και την έλλειψη κατανόησης των σχέσεων που συνδέουν τους όρους μιας πρότασης μεταξύ τους, αδυναμία αναγνώρισης του συντακτικού ρόλου που έχει κάθε όρος της πρότασης με βάση τα μορφοσυντακτικά του χαρακτηριστικά.

Τέλος, στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου η Μ. ήταν ήδη πολύ κουρασμένη και δυσανασχετούσε για το πότε θα ολοκληρωθεί η δοκιμασία. Η Μ. έλυσε μόνο το πρώτο κείμενο επιτυχώς καθώς κατάφερε να βρει την σωστή σειρά των προτάσεων. Παρόλα αυτά υπήρχε δυσκολία στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις ενός κειμένου μεταξύ τους, ώστε να είναι συνεκτικό και ορθό νοηματικά.

Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με το δελτίο βαθμολόγησης όπου καταγράφηκαν οι βαθμοί της Μ. η ίδια παρουσίασε χαμηλή επίδοση σε όλα τα σκέλη της δοκιμασίας, επιβεβαιώνοντας τα υπέρογκα μαθησιακά κενά που έχει για την ηλικία της τα οποία αποδίδονται σε σημαντικό βαθμό στην ελαφριά νοητική υστέρηση και στην διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας που έχει.

Σε γενικές γραμμές η Μ. συνεργάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό δεδομένης της δυσκολίας της δοκιμασίας καθώς και της ελαφριάς νοητικής αναπηρίας και της διάσπασης προσοχής που έχει. Η Μ. υλοποίησε την δοκιμασία μέσα σε ± 2 ώρες..

Γνωρίζοντας το ιστορικό της Μ. και τις αντοχές της η εκπαιδευτικός έμεινε αρκετά ευχαριστημένη από την προσπάθεια που κατέβαλε.

Μόλις ολοκληρώθηκαν τα δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης τα οποία έδωσαν στην εκπαιδευτικό μία εικόνα για το μαθησιακό και αναπτυξιακό προφίλ της συμμετέχουσας, πραγματοποιήθηκαν οι δεκατρείς παρεμβάσεις που στόχευαν σε μία ποικιλία γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικό – συναισθηματικών στόχων. Μεταξύ των άλλων βασικοί στόχοι ήταν η ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων της συμμετέχουσας, η ορθογραφική της ορθότητα, η αναγνωστική της ικανότητα, η αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων, η οπτικό – κινητική της αντίληψη, ο κινητικός της συντονισμός, η λεπτή της κινητικότητα, η παραγωγή γραπτού λόγου, η βελτίωση επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης κ.α.

Κατά την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκε το κατάλληλο γνωστικό και εποπτικό υλικό με αφορμή πάντα την επιλεγμένη θεματική ενότητα και το περιεχόμενο της παρέμβασης. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν φύλλα εργασίας, εικόνες, υπολογιστής, μολύβι, γόμα, ξύστρα, χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, πίνακας, ψαλίδι, κόλλα, πλαστικά γράμματα της αλφαβήτου.

Η μαθήτρια στις αρχικές συναντήσεις των παρεμβάσεων προσπάθησε να κατανοήσει και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κάθε παρέμβασης. Άλλωστε δεν μπορούσε ποτέ να κρυφτεί η απορία στο βλέμμα της σχετικά με το περιεχόμενο που θα ασχοληθεί κάθε φορά καθώς με το που έφτανε η εκπαιδευτικός στην αίθουσα η συμμετέχουσα έπαιρνε την σακούλα με το υλικό και ρωτούσε «τι θα κάνουμε σήμερα;». Η Μ. από την πρώτη στιγμή προσπάθησε να ανταποκριθεί στους στόχους των παρεμβάσεων αν και στις πρώτες συναντήσεις συναντούσε κάποιες δυσκολίες.

Από την τρίτη – τέταρτη παρέμβαση άρχισε να κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό τις επιδιώξεις των μαθημάτων και να κάνει υποθέσεις για το περιεχόμενο των ασκήσεων. Η ανταπόκριση της κάθε φορά ήταν όλο και πιο θετική και ανυπομονούσε για το πότε θα είναι η επόμενη μας συνάντηση. Η εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της εξεταζόμενης δεν την πίεσε σε καμία παρέμβαση και προσπαθούσε πάντα να κινείται με τους ρυθμούς της μαθήτριας. Συγκεκριμένα, εκεί που η Μ. έδειχνε πως πράγματι κουράζεται, γινόντουσαν όσα διαλείμματα ήταν απαραίτητα προκειμένου η μαθήτρια να αποδώσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στις ασκήσεις.

Στις τελευταίες παρεμβάσεις η συμμετέχουσα κατάφερε να μείνει συγκεντρωμένη για πολύ περισσότερη ώρα από ότι στην αρχή και η βελτίωση της ήταν

εμφανής καθώς έδειχνε να θυμάται πολλά από αυτά που είχαν αναφερθεί στις προηγούμενες παρεμβάσεις δίνοντας έτσι την εντύπωση πως πολλοί από τους γνωστικούς, ψυχοκοινωνικούς και κοινωνικό – συναισθηματικούς σκοπούς έχουν επιτευχθεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό.

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως με την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων τηρούνταν κάθε φορά από την εκπαιδευτικό, το ημερολόγιο. Η καταγραφή των ημερολογίων περιλάμβανε ενημερωτικούς άξονες που αφορούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία, την απόδοση της μαθήτριας και τέλος την αξιολόγηση της. Με την διαδικασία της καταγραφής δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και εντοπίστηκαν τα συγκεκριμένα σημεία βελτίωσης σε επιμέρους τομείς, που αφορούσαν την εκπαιδευτική παρέμβαση όσο και την καλύτερη προσέγγιση της μαθήτριας με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Σχετικά με τα ημερολόγια των διδακτικών παρεμβάσεων, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατά κύριο λόγο η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, οι ερωταποκρίσεις, η μαθητοκεντρική και διερευνητική μέθοδος. Κατά την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων δεν υπήρξε κάποιο ασυνήθιστο περιστατικό που να εμπόδιζε την υλοποίησή τους. Το συχνότερο φαινόμενο σε όλες σχεδόν τις διδακτικές παρεμβάσεις ήταν η διάσπαση ελλειμματικής προσοχής της συμμετέχουσας σε συνδυασμό με την υπερκινητικότητα που έχει με αποτέλεσμα να διακόπτεται πολύ συχνά η διαδικασία για να εκτονωθεί η Μ. κάνοντας ένα διάλειμμα περπατώντας στην αίθουσα ή ακόμα και χορεύοντας. Συνολικά, τα σημεία των διδακτικών παρεμβάσεων που ήταν πιο επιτυχή θα μπορούσαν να αναφερθούν εκείνα που περιλάμβαναν περισσότερο την χρήση ζωγραφικών σχεδίων και λιγότερο την ανάπτυξη της γραφής και γενικότερα την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η Μ. εξέφραζε πιο θετική στάση όταν οι εργασίες είχαν ζωγραφιές και γενικότερα αναπαραγωγή σχημάτων ενώ αντίθετα οι ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης την κούραζαν περισσότερο. Σχετικά με την ανταπόκριση της μαθήτριας στις διδακτικές παρεμβάσεις εκεί που κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία ήταν στην αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων, στις μαθηματικές ασκήσεις, στην αναγνώριση εικόνων και στις ασκήσεις που απαιτούσαν την ακουστική της αντίληψη. Στα σημεία που δυσκολεύτηκε ή συμμετέχουσα ήταν στην πλήρη κατανόηση όσων διάβαζε, στις ασκήσεις γραφής καθ' υπαγόρευση, στις ασκήσεις ελεύθερης γραφής καθώς και στην στις ασκήσεις οπτικής αντίληψης λεπτής κινητικότητας και χωρικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, η Μ. δυσκολευόταν να αποτύπωνε σε γραπτή μορφή αυτό που άκουγε προφορικά καθώς επίσης και να

ερμηνεύσει ένα ελεύθερο κείμενο με συνοχή. Επιπλέον, σχεδόν σε όλες τις μαθηματικές πράξεις υπήρξε η χρήση των δακτύλων και δεν μπορούσε να υπολογίσει νοερά. Ακόμη, παρουσίασε δυσκολία στις ασκήσεις που αφορούσαν την χωρική σχέση αντικειμένων καθώς δεν κατάφερε σε αρκετά παραδείγματα να βρει ποιο αντικείμενο είναι ίδιο ανάμεσα σε άλλα. Τέλος, όσον αφορά την επίτευξη των στόχων αυτοί πραγματοποιήθηκαν σε έναν σημαντικό βαθμό αν και όχι τον επιθυμητό σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις, δεδομένων των υπέρογκων μαθησιακών κενών που παρουσιάζει η μαθήτρια σε συνδυασμό με την διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και την υπερκινητικότητα που έχει.

Με τη διενέργεια του μετελέγχου εντοπίστηκαν και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων με την χρήση πάλι των δύο σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα στην δοκιμασία Beery VMI, η εξεταζόμενη σημείωσε μία μικρή αλλά σημαντική βελτίωση. Πιο αναλυτικά, παρατηρώντας τον πίνακα 1. διαπιστώνεται πως η συμμετέχουσα σημείωσε μία μικρή αλλά σημαντική βελτίωση στον οπτικό – κινητικό της συντονισμό και τις γραφοκινητικές της δεξιότητες. Ακόμα και στο πρώτο τμήμα της δοκιμασίας VMI που φαίνεται βαθμολογικά να παρουσιάζεται ίδια η επίδοση, η συμμετέχουσα, στον μετέλεγχο έδειξε ένα πολύ πιο ώριμο γραπτό, με προσεγμένες γραμμές χωρίς να βιάζεται. Παρόλα αυτά η αναπαραγωγή των σχημάτων που ακολουθούσαν την δυσκόλεψαν αρκετά όπως και στον προέλεγχο. Στο δεύτερο τμήμα της δοκιμασίας, αυτό της οπτικής αντίληψης η Μ. παρουσίασε σημαντική βελτίωση καθώς συμπλήρωσε έξι μονάδες επιπλέον στην επίδοση της δείχνοντας πως η οπτική της αντίληψη παρουσίασε μία μικρή βελτίωση. Αυτό που κατά την άποψη της εκπαιδευτικού βοήθησε αρκετά την συμμετέχουσα ήταν πως στην διαδικασία του μετελέγχου η προσοχή της ήταν περισσότερο εστιασμένη από ότι στον μετέλεγχο με αποτέλεσμα να είναι πιο προσεκτική στις απαντήσεις της. Τέλος, στο τελευταίο τμήμα της δοκιμασίας, αυτό του κινητικού συντονισμού η συμμετέχουσα σημείωσε και πάλι μικρή με διαφορά τεσσάρων βαθμών μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου. Συγκεκριμένα, η Μ. στον μετέλεγχο έκανε λιγότερα λάθη δείχνοντας πως οι γραφοκινητικές της δεξιότητες έχουν βελτιωθεί σε έναν μικρό αλλά σημαντικό βαθμό. Βέβαια, στην τελευταία σελίδα της δοκιμασίας που τα σχήματα γίνονταν περισσότερα η Μ. απαντούσε στην τύχη καθώς δεν έμπαινε στην διαδικασία να σκεφτεί και πολύ για το ποιο είναι το σωστό.

Περνώντας στον μετέλεγχο του δεύτερου διαγνωστικού εργαλείου αξιολόγησης με τίτλο Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης στον Γραπτό Λόγο η

συμμετέχουσα φάνηκε να παρουσίασε σημαντική βελτίωση στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας και συγκεκριμένα αυτό της ορθογραφικής ορθότητας συγκριτικά πάντοτε με τον προέλεγχο της δοκιμασίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του Πίνακα 4. παρατηρείται πως η Μ. σημείωσε βελτίωση σχετικά με την ικανότητα της να παράγει και να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο και να γράφει ορθογραφημένα ένα γραπτό κείμενο. Συγκεκριμένα η Μ. παρουσίασε λιγότερα ορθογραφικά λάθη, έγραφε σωστά τις διφθόγγους, έβαζε πιο συχνά τελείες και το κείμενο της ήταν μεγαλύτερο σε έκταση σε σύγκριση με αυτό του προελέγχου. Στο σκέλος της κειμενικής οργάνωσης δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη βελτίωση καθώς η διαφορά ήταν τρεις μονάδες επιπλέον οι οποίες δεν ερμηνεύονται ως ιδιαίτερη βελτίωση σε αυτό το κομμάτι. Στην συνέχεια, στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης η Μ. κατάφερε να συγκεντρώσει τέσσερις βαθμούς επιπλέον από αυτούς του προελέγχου δηλαδή πέντε συνολικά ορθές προτάσεις σε σύγκριση με τον προέλεγχο όπου είχε μόνο μία πρόταση σωστή. Η αλήθεια είναι ότι η Μ. στην προσπάθεια της να ομαδοποιήσει τις λέξεις ώστε να μπουν στην σωστή σειρά και να δίνουν νόημα δυσκολεύτηκε αρκετά. Τέλος, στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου δεν υπήρχε καμία βελτίωση καθώς η Μ. παρέμεινε στην ίδια βαθμολογία και συγκεκριμένα έλυσε και αυτή τη φορά μόνον το πρώτο κείμενο χωρίς να κοιτάξει τα άλλα δύο τα οποία όπως ανέφερε της φάνηκαν μεγάλα και δύσκολα.

Εστιάζοντας στην αξιολόγηση της παραπάνω δοκιμασίας προκύπτει πως η Μ. κατέβαλε μία αξιόλογη προσπάθεια και κατάφερε σε κάποια σημεία να βελτιώσει την απόδοσή της. Βέβαια, σύμφωνα με τον βαθμολογικό πίνακα που βασίζεται στην χρονολογική της ηλικία και στις δύο δοκιμασίες (προέλεγχος – μετέλεγχος) η επίδοσή της συμμετέχουσας θεωρήθηκε χαμηλή σε όλα τα σκέλη της δοκιμασίας. Αυτό αποδεικνύει πως η πληθώρα μαθησιακών δυσκολιών που έχει η συμμετέχουσα, απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να αντιμετωπισθούν και να επέλθει σημαντική βελτίωση. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως η συμμετέχουσα κατέβαλε μία αξιόλογη προσπάθεια δεδομένης της διάσπασης προσοχής που έχει καθώς και της ελαφριάς νοητικής της υστέρησης.

Σε γενικές γραμμές η μαθήτρια ήταν ένα ευχάριστο και κοινωνικό παιδί που είχε όρεξη και διάθεση να προσπαθήσει σε κάθε διδακτική παρέμβαση. Ήταν ιδιαίτερα φιλική και είχε πολλές απορίες για διάφορα θέματα που την απασχολούσαν και τα έθετε προς συζήτηση. Το πιο ευχάριστο και συγκινητικό αντίκτυπο ήταν το χαμόγελο της συμμετέχουσας κάθε φορά που η ερευνήτρια πήγαινε για μάθημα και η ερώτηση της

με το που ολοκληρωνόταν η παρέμβαση ήταν το πότε θα γινόταν η επόμενη συνάντηση.

Συμπερασματικά, ανεξάρτητα από το μαθησιακό και εκπαιδευτικό όφελος που είχαν οι παρεμβάσεις για την συμμετέχουσα σχετικά με την ανάπτυξη και ενίσχυση των γραφοκινητικών της και όχι μόνο δεξιοτήτων αξίζει να σημειωθεί ότι προσέφερε στην συμμετέχουσα ευχάριστα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, μέσα από τις παρεμβάσεις κατάφερε να ενεργοποιήσει την φαντασία της, να γνωρίσει πράγματα που έβλεπε ενδεχομένως για πρώτη φορά, να διασκεδάσει, να εκτονωθεί κινητικά, να μείνει αμείωτο το ενδιαφέρον της για μάθηση και το σημαντικότερο από όλα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση της μέσα από τις αποτυχημένες και επιτυχημένες ενέργειες της καθώς η θετική ενίσχυση και αλληλεπίδραση από την εκπαιδευτικό παρέμεινε αμείωτη σε κάθε παρέμβαση και αυτό ήταν κάτι που χαροποιούσε ιδιαίτερα την συμμετέχουσα. Σε κάθε επιβράβευση της εκπαιδευτικού η Μ. χαμογελούσε λαμβάνοντας έτσι ένα θετικό μήνυμα το οποίο φαινόταν πως είχε ανάγκη να βιώνει συχνότερα.

Κλείνοντας πρέπει να αναφερθεί πως το διάστημα της παρέμβασης δεν ήταν αρκετό προκειμένου να βελτιωθούν σε σημαντικό βαθμό οι γραφοκινητικές δεξιότητες της συμμετέχουσας. Επομένως, νέα ερωτήματα που προκύπτουν είναι εάν η παρέμβαση μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος θα έχει καλύτερα αποτελέσματα στις γραφοκινητικές και όχι μόνο δεξιότητες της συμμετέχουσας.

Βιβλιογραφία

- Adi-Japhan, E., Frenkel, R., Gross-Tsur, V., Landau, Y., Shavel, R., & Teicher, M. (2007). Adhd and dysgraphia: underlying mechanisms, *Cortex*, 43, 700-709.
- Beery, K., & Beery, N. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration: Beery VMI Administration, Scoring, and Teaching*. USA: Pearson.
- Brossard, M., Anette, M., Shevell, M., & Snider, L. (2008). Handwriting Performance in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), *Journal of Child Neurology*, 23(4), 399-406.
- Caletti, E., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Rinaldi, L. (2012). The effects of using visual prompts, tracing and consequences to teach two preschool students with disabilities to write their names, *Academic Research International*, 2(3), 265-270.
- Dickerson Mayes, S. & Calhoun, S. (2007). Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder, *Child Neuropsychology*, 13(6), 469-493.
- Dinehart, L. H. (2014). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-22.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Graham, S., Harris K., & Santangelo T., (2008) Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach.
- Georgopoulou & Griva, E (2011). Journal writing: *a tool of evaluating an early foreign language intervention*. *Proceedings of 14th International Conference, Evaluation in Education in the Balkan Countries*, 157-165
- Harris, K., Santangelo, T. & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach, *Instruments Scientific*, 36, 395–408.
- Johnson, D. J., & Carlisle, J. F. (1996). A study of handwriting in written stories of normal and learning disabled children. *Reading and Writing*, 8(1), 45-59.

- Katims, D.S. (2000). *The quest for literacy: Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Mc Dogough, J.J. ,Lubke, G.H. ,Yang, M.H. & Smalley, S.L.(2006).Relationship of family enviroment and parental psychiatric diagnosis to impairment in ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* ,45(3),346-354.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-127.
- Phelan, S., (2015). Understanding the Beery VMI. Ανακτήθηκε στις 30/01/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://nspt4kids.com/parenting/understanding-beery-vmi/>
- Weiss, G. & Hetchman, L. (1993). *Hyperactive Children Grown Up*. New York: Guilford Press.
- Willcutt, E.G. & Pennington, B.F.(2000). *Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype*.
- Αλεξάνδρου, Σ. (2010). Η γραφή και η σημασία της στην μάθηση του παιδιού. Ανακτήθηκε στις 10/04/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.proseggisi.gr/%CE%B7-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%83-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7%CF%83/>
- Ανδρούτσου, Λ. (2014). Γραφοκινητικές δυσκολίες στη σχολική ηλικία. Ανακτήθηκε στις 10/03/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.altalena.gr/blog/grafokinitikes-dyskolies-1>
- Ανδρούτσου, Λ. (2015). Τι είναι η οπτική αντίληψη; Ανακτήθηκε στις 10/03/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.altalena.gr/blog/optiki-antilipsi>
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., & Μαρνελάκης, Μ., (2007). Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Τμήμα Ψυχολογίας) Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 03/12/2017 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-nohtikh/Nohtikh.pdf>

- Γρίβα, Ε & Σέμογλου Κ., (2012). Ξένη Γλώσσα και παιχνίδι-κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στη πρωτοσχολική εκπαίδευση, Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. (2012). Σημειώσεις από το μάθημα Διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 12/03/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=ELED133&openDir=/5aad7b26PjdW>
- Δαραβέλης, Λ., (2000). Η Αντίληψη του Βάθους από Εικόνες δύο διαστάσεων (μεταπτυχιακή εργασία).
- Διέλας, Γ., (2012) Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τη Διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Γραφής σε Μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση. (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή», Βόλος.
- Δράκος, Δ. Γ., & Μπίνιας, Γ. Ν., (2010). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και θεραπευτική Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κιζιρίδου, Δ., (2016). *Λεπτή κινητικότητα, οπτικοκινητικός συντονισμός και γραφοκινητικές δεξιότητες παιδιών με αυτισμό*. (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Κουμούλα, Α., (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ - Υ) στον χρόνο. Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων, ΓΝΑ «Σισμανόγλειο», Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 13/12/2017 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.psych.gr/documents/psychiatry/23.2-GR-2012-SUP-49.pdf>
- Λαμπροπούλου, Ι., (2014). Γραφή: παράγοντες που την επηρεάζουν. Ανακτήθηκε στις 10/4/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.idikiagogi.gr/%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7/>

- Μακρή, Ν. (2016). *Ανίχνευση γραφοκινητικών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία. Συσχέτιση δυο εργαλείων αξιολόγησης* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Μαντούδης, Σ. (χ.χ.) Τι είναι ο κινητικός συντονισμός και πως συνδέεται με την κινητική αδεξιότητα στα παιδιά; Ανακτήθηκε στις 05/03/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.mandou.gr/>
- Μάρκου, Σ. Ν. (1994). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναούμη, Π., (2013) *Διερεύνηση των μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πελεκάνος, Η. (2017). Γραφοκινητικές δεξιότητες Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.bb-therapy.com/grafokinitikes-dexiotites/>
- Πεχλιβανίδης, Α., και συν., (2012) Archives of Hellenic Medicine, *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2018 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.adhdhellas.org/images/stories/attachments/p2.pdf>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καραντζή, Ι. (2007). *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού*. Πάτρα, Ελλάδα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Σέμογλου, Κ., Χατζηνικολάου, Κ., Ζηκούλη, Α., Κόλλιας, Ν. (2003). *Μάθηση Γραφοκινητικών Δεξιοτήτων: Επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας*.
- Σκαλούμπακας, Χ. (χ.χ.) *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2017 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/%CE%95%CE%94%CE%95%CE%91%CE%A5%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%82%20>

[CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5%20\(1\)_%CF%84%CE%B5%CE%B
B.pdf](#)

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

1η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/10/2017

Θέμα: «Παιχνίδι γνωριμίας»

<p>Γνωστικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none">• Παρουσίαση του εαυτού μου μέσα από ένα προσωπικό ημερολόγιο. (βλ. φωτογραφικό υλικό)• Οπτική παρατήρηση
<p>Ψυχοκινητικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none">• Λεπτή κινητικότητα• Δημιουργική έκφραση• Φαντασία• Οπτικό – κινητικός συντονισμός
<p>Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none">• Αυτοέκφραση• Προσωπική έκφραση και δημιουργία• Ψυχαγωγία• Βίωση θετικών συναισθημάτων
<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none">• Μαρκαδόροι• Χαρτόνια• κόλλα• Προσωπικό ημερολόγιο
<p>Προετοιμασία</p> <p>Αρχικά, θα ζητήσω από την Μ. να κόψει μία – μία τις σελίδες του ημερολογίου και στην συνέχεια να τις κολλήσει κάθε μία ξεχωριστά σε χαρτονάκια για να δημιουργηθεί το μικρό ημερολόγιο.</p>
<p>Κύριο μέρος</p> <p>Στην συνέχεια, αφού έχει δημιουργήσει τις σελίδες και τις έχει βάλει στην σωστή σειρά της ζητάω να συμπληρώσει το προσωπικό της ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη σελίδα ζητείται από την Μ. να ζωγραφίσει τον εαυτό της. Στην συνέχεια, της ζητείται μέσα από έναν πλαίσιο με μεπερδεμένα τα γράμματα της αλφαβήτου να κυκλώσει τα γράμματα που σχηματίζουν το όνομά</p>

της. Προχωρώντας, η Μ. γράφει την ηλικία της και ζωγραφίζει τα μέλη της οικογένειας της. Έπειτα, γράφει πιο είναι το αγαπημένο της φαγητό και χρώμα. Στην επόμενη σελίδα του ημερολογίου ζητείται από την Μ. να γράψει ποια είναι τα αγαπημένα της ζώα και το αγαπημένο της παιχνίδι. Στο τέλος, γράφει ποιος είναι αγαπημένος της ήρωας και στην τελευταία σελίδα του ημερολογίου αντί για την υπογραφή της σχεδιάζει το αποτύπωμα του χεριού της.

Κλείσιμο

Μόλις η Μ. ολοκληρώσει το ημερολόγιο της, της ζητάω να σηκωθεί όρθια και να μου το παρουσιάσει αναλυτικά. Δηλαδή, της κάνω σχετικές ερωτήσεις για τις απαντήσεις που έδωσε παροτρύνοντας της να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις της.

2^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 15/11/2017

Θέμα: «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα»

Γνωστικοί στόχοι:

- Κατανόηση των κειμένων (αποκωδικοποίηση του νοήματος)
- Μνημονική συγκράτηση πληροφοριών
- Εξάσκηση εργαζόμενης και σημασιολογικής μνήμης
- Βελτίωση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης
- Παραγωγή γραπτού λόγου

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Οπτική αντίληψη
- Ακουστική αντίληψη
- Αναγνωστική ικανότητα

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Έκφραση συναισθημάτων (μέσα από τα κείμενα)
- Δημιουργική ενεργοποίηση
- Θετικά κίνητρα για μάθηση

Υλικά:

- Φύλλα εργασίας
- Μολύβι
- Γόμα

<p>Προετοιμασία</p> <p>Σε πρώτο φάση θα μοιράσω στην Μ. τα φυλλάδια με τα κείμενα και τις ασκήσεις που σκοπεύω να κάνουμε και θα της εξηγήσω που θα εστιάσουμε. (Βλ. φωτογραφικό υλικό).</p>
<p>Κύριο μέρος</p> <p>Στην συνέχεια, η Μ. θα ξεκινήσει να λύνει τις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, έπειτα τις ασκήσεις ανάγνωσης και νοηματοδότησης του κειμένου και στο τέλος θα εστιάσουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου.</p>
<p>Κλείσιμο</p> <p>Μόλις ολοκληρώσει τις ασκήσεις θα δώσω στην Μ. ένα φύλλο όπου θα περιλαμβάνει ένα μικρό κείμενο τριών σειρών το οποίο θα της ζητήσω να το αντιγράψει. Στην συνέχεια, θα της κάνω μία ερώτηση στην οποία θα πρέπει να απαντήσει γραπτά ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυθόρμητη γραφή της και τέλος θα της υπαγορεύσω ένα κείμενο και θα πρέπει να το καταγράψει κατανοώντας έτσι τον βαθμό ορθότητας της καταγραφής της.</p>

3^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/11/2018

Θέμα: «Βρες την λέξη»

<p>Γνωστικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση της γραφής • Ορθογραφική ορθότητα • Συσχετισμός ήχου γραμμάτων
<p>Ψυχοκινητικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεξιότητες χειρισμού • Οπτικο – κινητικός συντονισμός • Οπτική αντίληψη • Χρόνος αντίδρασης
<p>Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τήρηση οδηγιών και εντολών • Ψυχαγωγία • Θετικά κίνητρα για μάθηση • Δημιουργική ενεργοποίηση • Φαντασία

<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Φύλλα εργασίας • Μολύβι • Γόμα
<p>Προετοιμασία</p> <p>Αρχικά, θα ζητήσω από την Μ. να μου πει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και να μου πει ποια γράμματα έχει το όνομα της. Μόλις μου απαντήσει θα τις δείξω τις ασκήσεις με τις οποίες θα ασχοληθούμε. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των ασκήσεων περιλαμβάνει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και κάτω από κάθε γράμμα τρεις εικόνες οι οποίες ξεκινούν με το γράμμα αυτό (π.χ. Α.α. αχλάδι, άγκυρα, άλογο).</p>
<p>Κύριο μέρος</p> <p>Περνώντας στο κύριο μέρος θα ζητηθεί από την Μ. να κοιτάξει κάθε γράμμα ξεχωριστά και πολύ προσεκτικά, να τα ονοματίσει και στην συνέχεια να αναγνωρίσει τις εικόνες που βρίσκονται κάτω από κάθε γράμμα και να τις γράψει στον πίνακα.</p>
<p>Κλείσιμο</p> <p>Μόλις η Μ. ολοκληρώσει τις ασκήσεις της θα συζητήσουμε για τις λέξεις τις οποίες δεν μπόρεσε ενδεχομένως να βρει καθώς και τις λέξεις που είχε γράψει λάθος.</p>

4^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 22/11/2017

Θέμα: «Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά»

<p>Γνωστικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μαθαίνω να προφέρω και να γράφω σωστά τα φρούτα και τα λαχανικά • Συγκέντρωση προσοχής • Ενίσχυση της γραφής • Μνημονική συγκράτηση πληροφοριών
<p>Ψυχοκινητικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οπτική αντίληψη • Ακουστική αντίληψη • Μνημονική ενίσχυση
<p>Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έκφραση συναισθημάτων

- Δημιουργική ενεργοποίηση
- Βίωση θετικών συναισθημάτων

Υλικά:

- Υπολογιστής
- Μολύβι
- Χαρτί
- Πίνακας
- Μαρκαδόρος

Προετοιμασία

Σε πρώτο στάδιο θα δείξω στην Μ. ένα βίντεο όπου ένα κορίτσι αναφέρει ένα – ένα τα φρούτα και τα λαχανικά και τα ονοματίζει. Στην συνέχεια, τα δείχνει ξανά ένα – ένα και ζητάει από το παιδί και συγκεκριμένα την Μ. να πει ποιο είναι το φρούτο ή το λαχανικό που βλέπει και να το γράψει.

Κύριο μέρος

Στην συνέχεια, η Μ. θα πρέπει να βλέπει τα διάφορα φρούτα και λαχανικά, να τα προφέρει και να τα γράφει σωστά μέσα από διάφορες εικόνες που θα της δείξω.

Κλείσιμο

Μόλις ολοκληρώσει την καταγραφή θα κάνουμε μια συζήτηση γύρω από τα φρούτα και τα λαχανικά και θα πρέπει να αναφέρει τι μπορούμε να φτιάξουμε με αυτά. (π.χ. με τα μήλα μπορώ να φτιάξω μια μηλόπιτα, με την πιπεριά γεμιστές πιπεριές κ.α.).

Να επισημάνω πως το κλείσιμο της παρέμβασης τροποποιήθηκε καθώς η Μ. παρουσίασε πολλά ορθογραφικά λάθη στις λέξεις που έγραψε, οπότε θα έπρεπε να τα δούμε αναλυτικά και να γράψει ξανά τις λέξεις. Μόλις ολοκληρώθηκε η καταγραφή των λέξεων στον πίνακα κλείσαμε την παρέμβαση με αυτό που αναφέρω παραπάνω

5^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 25/11/2017

Θέμα: «Πως λέγονται δυο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;»

Στόχος: Η μαθήτρια να κατανοήσει ότι μερικές λέξεις δεν λέγονται και δεν γράφονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, αλλά παρουσιάζουν αλλαγές στους φθόγγους τους, είτε στα φωνήεντα (πάθη φωνηέντων), είτε στα σύμφωνα (πάθη συμφώνων).

Γνωστικοί στόχοι:

- Εκμάθηση δίψηφων φωνηέντων και δίψηφων συμφώνων

<ul style="list-style-type: none"> • Ορθογραφική ορθότητα • Αναγνωστική ικανότητα
Ψυχοκινητικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> • Οπτική αντίληψη
Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> • Έκφραση συναισθημάτων μέσα από τα κείμενα
Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> • Φύλλα εργασίας • Μολύβι • Γόμα
Προετοιμασία <p>Σε πρώτη φάση θα δείξω στην Μ. εικόνες με φρούτα και λαχανικά από την προηγούμενη παρέμβαση και θα της ζητήσω γράψει ποιο είναι ποιο. Αυτό θα γίνει για να καταλάβω αν η Μ. μπορεί να γράψει τα δίψηφα σύμφωνα και τα δίψηφα φωνήεντα που περιλαμβάνονται μέσα στις λέξεις π.χ. (αγγούρι, μπανάνα, μελιτζάνα, καλαμπόκι, ντομάτα κ.α.) Μόλις ολοκληρώσει το γράψιμο θα την ρώτησα την αν γνωρίζει τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Στην συνέχεια, θα τα καταγράψω στον πίνακα και θα προσπαθήσουμε να κάνουμε συνδυασμούς φωνηέντων για να προκύψουν τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα. Τέλος, θα της ζητήσω για κάθε δίψηφο φωνήεν και δίψηφο σύμφωνο να πει μια λέξη η οποία να το εμπεριέχει μέσα.</p>
Κύριο μέρος <p>Μόλις διαπιστώσω ότι η Μ. έχει κατανοήσει σε κάποιον στοιχειώδη βαθμό το γραμματικό φαινόμενο που θα ασχοληθούμε θα της μοιράσω τα φυλλάδια με τις ασκήσεις. Η ίδια θα διαβάσει τις εκφωνήσεις και θα την ρωτήσω αν κατάλαβε την άσκηση. Σε περίπτωση που δω ότι δεν έχει καταλάβει θα κάνουμε ένα παράδειγμα μαζί και βήμα βήμα θα προχωρήσουμε στα υπόλοιπα. Σε περίπτωση που δυσκολευτεί πολύ θα της ζητήσω να αφήσει το συγκεκριμένο παράδειγμα και να προχωρήσει στο επόμενο.</p>
Κλείσιμο <p>Μόλις η Μ. ολοκληρώσει τις ασκήσεις θα κοιτάξουμε τα λάθη ξανά και χωρίς να της πω ότι είναι λάθος το συγκεκριμένο παράδειγμα θα της πω να το κοιτάξει ξανά και να το διορθώσει αν μπορεί.</p>

6^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 27/11/2017

Θέμα: «Ας δημιουργήσουμε!»

Γνωστικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none">• Εκμάθηση και αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων
Ψυχοκινητικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none">• Λεπτή κινητικότητα• Γραφοκινητική ανάπτυξη• Δεξιότητες χειρισμού• Οπτικο – κινητικός συντονισμός• Προσανατολισμός• Οπτική αντίληψη
Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι: <ul style="list-style-type: none">• Δημιουργική έκφραση
Υλικά: <ul style="list-style-type: none">• Υλικό VMI• Μολύβι• Γόμα• Ξυλομπογιές
Προετοιμασία <p>Αρχικά, θα παρουσιάσω στην Μ. το υλικό του VMI και θα της εξηγήσω τι πρέπει να κάνει. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις περιλαμβάνουν την αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων, ασκήσεις οπτικής αντίληψης και λεπτής κινητικότητας.</p>
Κύριο μέρος <p>Η Μ. θα ξεκίνησε να λύνει το δοκιμασία το οποίο απαιτεί τον συντονισμό χεριού – ματιού καθώς και δοκιμασίες που ελέγχουν την οπτική αντίληψη και τον κινητικό συντονισμό της. Συγκεκριμένα το δοκιμασία ζητάει την αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων σε σειρά και με αυξανόμενη δυσκολία καθώς επίσης και τον σχεδιασμό ευθείων γραμμών σε σειρά την μία κάτω από την άλλη. Επίσης, το δοκιμασία έχει ασκήσεις με λαβύρινθους όπου η Μ. θα πρέπει να οδηγήσει με το μολύβι της τους πρωταγωνιστές στον προορισμό που της ζητείται. Τέλος, η Μ. θα πρέπει μέσα από ζωγραφιές να διακρίνει είτε σχέδια είτε αριθμούς και να τους χρωματίσει με όποιο χρώμα της ζητείται.</p>
Κλείσιμο

Μόλις η Μ. ολοκληρώσει το δοκιμασία θα συζητήσουμε για το ποιες ασκήσεις την δυσκόλεψαν και ποιες της άρεσαν.

7^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 01/12/2017

Θέμα: «Βρες το σχήμα»

Γνωστικοί στόχοι:

- Αναγνώριση των σχημάτων μέσα από το φόντο.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Λεπτή κινητικότητα
- Γραφοκινητική ανάπτυξη
- Δεξιότητες χειρισμού
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός
- Προσανατολισμός
- Οπτική αντίληψη

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Προσωπική έκφραση και δημιουργία

Υλικά:

- Φύλλο εργασίας
- Μολύβι
- Γόμα
- Μαρκαδόροι

Προετοιμασία

Αρχικά, θα παρουσιάσω στην Μ. το υλικό της παρέμβασης και θα τις αναφέρω πως το σημερινό θέμα που θα ασχοληθούμε σχετίζεται με την οπτική αντίληψη των αντικειμένων μέσα από τον χώρο. Θα ασχοληθούμε δηλαδή με ασκήσεις οι οποίες περιέχουν διάφορα αντικείμενα, γεωμετρικά σχήματα και εικόνες μέσα από τις οποίες θα πρέπει η συμμετέχουσα να εντοπίσει το κάθε σχήμα και να το χρωματίσει.

Κύριο μέρος

Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις στόχευαν στο να αντιληφθεί η Μ. τα σχήματα μέσα στον χώρο, να αντιληφθεί τα γεωμετρικά σχήματα, να συγκρίνει εικόνες μεταξύ τους και να βρει τις διαφορές τους καθώς και να ενισχύσει την οπτικο – κινητική της αντίληψη.

Κλείσιμο

Μόλις η Μ. ολοκληρώσει το δοκιμασία θα συζητήσουμε για το τι της άρεσε πιο πολύ π.χ. αν της άρεσαν πιο πολύ οι ζωγραφιές καθώς επίσης να αναφέρει και τι την κούρασε.

8^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 5/12/2017

Θέμα: «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;»

Γνωστικοί στόχοι:

- Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων
- Αναγνώριση ζώων
- Ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Λεπτή κινητικότητα
- Δεξιότητες χειρισμού
- Αντιληπτική ικανότητα
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός
- Προσανατολισμός
- Οπτική αντίληψη

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Δημιουργική έκφραση

Υλικά:

- Υλικό
- Μολύβι
- Γόμα
- Μαρκαδόρους

Προετοιμασία

Σε πρώτο στάδιο θα δείξω στην Μ. το υλικό του VMI το οποίο θα ασχοληθούμε και το οποίο έχει θέμα την αντιληπτική σταθερότητα. Συγκεκριμένα, εξηγώ στην Μ. πως ο κόσμος γύρω μας καθώς και τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν είναι σταθερά.

Δίνοντας και ένα παράδειγμα: Ας υποθέσουμε ότι είσαι σε μια στάση λεωφορείου γειτονιάς με έναν φίλο. Βλέπεις το λεωφορείο καθώς γυρίζει τη γωνία λίγα τετράγωνα μακριά. Από απόσταση, το λεωφορείο μοιάζει με μια απλή κουκίδα στο οπτικό σου πεδίο. Βάζεις την παλάμη σου και παρατηρείς ότι μπορείς να καλύψεις ολόκληρη την περιοχή του λεωφορείου με την παλάμη σου. Καθώς το λεωφορείο πλησιάζει τη στάση, αρχίζει να απορροφά όλο και περισσότερο το οπτικό σου πεδίο. Η παλάμη σου δεν καλύπτει πλέον την περιοχή του λεωφορείου. Μέχρι τη στιγμή που το λεωφορείο φτάσει στη στάση, συνειδητοποιείς ότι το λεωφορείο είναι διπλάσιο από την παλάμη σου.

Κύριο μέρος

Στην συνέχεια, η Μ. θα ξεκινήσει να λύνει τις ασκήσεις οι οποίες περιέχουν διάφορα γεωμετρικά σχήματα και ζωγραφιές. Αυτό που πρέπει να κάνει η Μ. είναι να μπορέσει να απομονώσει ένα γεωμετρικό σχήμα ή αντικείμενο ή ζώο και να μπορέσει να βρει το ίδιο, μπερδεμένο μέσα σε άλλα. Ακόμη, θα πρέπει να ξεχωρίσει διάφορα γεωμετρικά σχήματα και να τα ονοματίσει.

Κλείσιμο

Στο τέλος των ασκήσεων θα συζητήσουμε με την Μ. για τις ασκήσεις και θα ζητήσω να μου πει την γνώμη της για το τι την κούρασε και τι της άρεσε πιο πολύ.

9^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 10/12/2017

Θέμα: «Βρες το ίδιο και το διαφορετικό»

Γνωστικοί στόχοι:

- Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων
- Ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Λεπτή κινητικότητα
- Δεξιότητες χειρισμού
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός

<ul style="list-style-type: none"> • Προσανατολισμός στο χώρο • Οπτική αντίληψη
<p>Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργική έκφραση
<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Υλικό • Μολύβι • Γόμα • Μαρκαδόρους
<p>Προετοιμασία</p> <p>Σε πρώτο στάδιο θα δείξω στην Μ. το υλικό του VMI το οποίο θα ασχοληθούμε και το οποίο έχει θέμα την χωρική θέση. Συγκεκριμένα, θα της εξηγήσω πως οριοθετούμε τον εαυτό μας σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο και σε σχέση με τα αντικείμενα του χώρου. Για να καταλάβει καλύτερα το θέμα που θα ασχοληθούμε θα κάνουμε μαζί την πρώτη άσκηση για να διασταυρώσω αν γνωρίζει βασικές χωρικές έννοιες όπως πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, πίσω, μπροστά κ.α.</p>
<p>Κύριο μέρος</p> <p>Στην συνέχεια, η Μ. θα ξεκινήσει να λύνει τις ασκήσεις οι οποίες περιέχουν διάφορα γεωμετρικά σχήματα και ζωγραφιές. Αυτό που θα πρέπει να κάνει η Μ. είναι να μπορέσει να βρει το σχήμα, την εικόνα, το ζώο ή το αντικείμενο που της ζητείται ανάμεσα σε άλλα.</p>
<p>Κλείσιμο</p> <p>Στο τέλος των ασκήσεων θα συζητήσουμε με την Μ. για τις ασκήσεις και θα της ζητήσω να εκφράσει την γνώμη της για το τι την κούρασε και τι της άρεσε πιο πολύ.</p>

10^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/12/2017

Θέμα: «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων»

<p>Γνωστικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων • Αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων
<p>Ψυχοκινητικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεπτή κινητικότητα • Δεξιότητες χειρισμού • Οπτικο – κινητικός συντονισμός • Προσανατολισμός • Οπτική αντίληψη
<p>Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργική έκφραση
<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Υλικό • Μολύβι • Γόμα • Μαρκαδόρους
<p>Προετοιμασία</p> <p>Σε πρώτο στάδιο θα δείξω στην Μ. το υλικό του VMI το οποίο θα ασχοληθούμε και το οποίο έχει θέμα τις χωρικές σχέσεις. Η Μ. αυτή την φορά θα κληθεί να κατανοήσει τον προσανατολισμό, να ξεχωρίζει το πάνω, το δίπλα, το δεξιά, το αριστερά, το πίσω και το μπροστά καθώς επίσης και να κινείται στον χώρο σε σχέση με τον εαυτό της αλλά και σε σχέση με ό,τι άλλο υπάρχει γύρω της. Για να κατανοήσει ακόμα καλύτερα με τι θα ασχοληθούμε θα της δώσω ένα μολύβι και θα της δίνω οδηγίες που να το τοποθετήσει (π.χ. βάλε το μολύβι πάνω από το χαρτί, δεξιά από αυτό, αριστερά πίσω κ.α.).</p>
<p>Κύριο μέρος</p> <p>Συγκεκριμένα, η Μ. θα πραγματοποιήσει ασκήσεις στις οποίες θα κληθεί να αναγνωρίσει τον προσανατολισμό διάφορων αντικειμένων στο χώρο αλλά και την ικανότητα της στο να μπορεί να οδηγήσει ένα “άτομο” σε μία προκαθορισμένη πορεία παραβλέποντας τυχόν εμπόδια. Ακόμη, θα λύσει ασκήσεις αναπαραγωγής σχημάτων απλών αλλά και πιο σύνθετων και θα κληθεί να αναπαράγει και μοτίβα. Επιπλέον, θα της ζητηθεί να κοιτάξει τέσσερις μπερδεμένες εικόνες οι οποίες έδιναν μια ιστορία και έπρεπε να τις βάλει στην σωστή σειρά.</p>
<p>Κλείσιμο</p>

Μόλις η Μ. ολοκληρώσει τις ασκήσεις θα κάνουμε μια συζήτηση και θα της ζητήσω να μου πει την γνώμη της για το πώς της φάνηκαν.

11^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/01/2018

Θέμα: «Βρες την λέξη» (επανάληψη με παραλλαγή)

Γνωστικοί στόχοι:

- Ενίσχυση της γραφής
- Ορθογραφική ορθότητα
- Συσχετισμός ήχου γραμμάτων

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Δεξιότητες χειρισμού
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός
- Οπτική αντίληψη
- Χρόνος αντίδρασης

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Ελεύθερη έκφραση

Υλικά:

- Φύλλα εργασίας
- Μολύβι
- Γόμα

Προετοιμασία

Αρχικά, θα ρωτήσω την Μ. αν θυμάται την άσκηση που είχαμε πραγματοποιήσει καθώς θα την επαναλάβει αλλά με διαφορετικό τρόπο. Στην συνέχεια, θα της ζητήσω να γράψει όποια λέξη θέλει και να μου πει ένα – ένα τα γράμματα που αποτελείται.

Κύριο μέρος

Περνώντας στο κύριο μέρος θα ζητήσω από την Μ. να κοιτάξει κάθε γράμμα ξεχωριστά και πολύ προσεκτικά, να τα ονοματίσει και στην συνέχεια να αναγνωρίσει τις εικόνες που βρίσκονται κάτω από κάθε γράμμα και να τις γράψει στο τετράδιο της έτσι ώστε να δω αν έχει παρουσιάσει βελτίωση σε σχέση με την 3^η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε.

Κλείσιμο

Μόλις η Μ. ολοκληρώσει τις ασκήσεις της θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της αλλά θα δούμε και τις απαντήσεις της από την προηγούμενη παρέμβαση για να διαπιστώσει και η ίδια τα λάθη της και να δει αν παρουσίασε βελτίωση.

12^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 25/01/2018

Θέμα: «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις»

Γνωστικοί στόχοι:

- Αριθμητικές πράξεις με πρόσθεση και αφαίρεση μέχρι το 10
- Αναπαραγωγή αριθμών

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Δεξιότητες χειρισμού
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός
- Οπτική αντίληψη
- Χρόνος αντίδρασης

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Ελεύθερη έκφραση
- Κριτική σκέψη

Υλικά:

- Φύλλα εργασίας
- Μολύβι
- Γόμα

Προετοιμασία

Σε πρώτη φάση θα ζητήσω από την Μ. να μου ποιους αριθμούς γνωρίζει και μέχρι ποιον αριθμό ξέρει να μετράει. Έπειτα θα την ρωτήσω αν γνωρίζει απλές μαθηματικές πράξεις όπως $5+5$, $10+10$, $4+4$, $3+3$ κ.α.

Κύριο μέρος

Στην συνέχεια, θα μοιράσω στην Μ. τις ασκήσεις όπου θα της ζητήσω να γράψει τους αριθμούς από το 0 μέχρι το 10. Ο πρώτος αριθμός είναι σκιασμένος και ζητείται από την Μ. να τον σχεδιάσει από πάνω, ο δεύτερος είναι σχεδιασμένος με διακεκομμένες γραμμές τον οποίο σχεδιάζει ξανά και στον υπόλοιπο χώρο που απομένει, σχεδιάζει τους αριθμούς μόνη της. Κάθε αριθμός δίνεται σε τρία μεγέθη, μεγάλο, μεσαίο και μικρό. Μόλις ολοκληρώσει την συμπλήρωση κάθε αριθμού της ζητείται να κυκλώσει ποιος αριθμός από αυτούς που αντέγραψε της άρεσε περισσότερο.

Κλείσιμο

Στο τέλος θα δώσω στην Μ. ένα παζλ με μαθηματικές πράξεις και μπροστά της θα έχει τους αριθμούς από το ένα μέχρι το δέκα. Κάθε φορά που θα βρίσκει το αποτέλεσμα της πράξης θα το βάζει στον αντίστοιχο αριθμό μέχρι να συμπληρωθούν όλα τα κενά του παζλ.

13^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 03/02/2018

Θέμα: «Πες το γράμμα και βρες την λέξη»

Γνωστικοί στόχοι:

- Ορθογραφική ορθότητα
- Αναγνώριση εικόνων που ξεκινούν με το αντίστοιχο γράμμα που δίνεται κάθε φορά.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- Δεξιότητες χειρισμού
- Οπτικο – κινητικός συντονισμός
- Οπτική αντίληψη
- Χρόνος αντίδρασης
- Τήρηση σειράς

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι:

- Ελεύθερη έκφραση
- Κριτική σκέψη

Υλικά:

- Φύλλα εργασίας
- Μαρκαδόροι

Προετοιμασία

Σε πρώτη φάση θα ζητήσω από την Μ. να μου πει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και στην συνέχεια να μου πει μια 24 λέξεις μία λέξη δηλαδή για κάθε αρχικό γράμμα.

Κύριο μέρος

Στην συνέχεια θα μοιράσω στην Μ. κάποια φύλλα εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν τα γράμματα της αλφαβήτου και θα πρέπει να τα αντιγράψει. Συγκεκριμένα, κάθε σελίδα θα περιλαμβάνει το γράμμα σε τρία μεγέθη ένα μεγάλο, ένα μεσαίο και ένα μικρό μέγεθος. Το πρώτο γράμμα είναι σκιασμένο και η Μ. θα πρέπει να το σχεδιάσει πατώντας πάνω στο σχεδιασμένο αποτύπωμα. Το δεύτερο γράμμα θα είναι σχεδιασμένο με διακεκομμένες γραμμές και θα πρέπει να το σχεδιάσει και αυτό και στην συνέχεια στον υπόλοιπο χώρο που απομένει θα πρέπει να σχεδιάσει τα γράμματα μόνη της χωρίς κάποια βοήθεια.

Κλείσιμο

Στο τέλος θα δοθούν στην Μ. όλα τα γράμματα της αλφαβήτου σε τρισδιάστατη μορφή και μέσα σε αυτά θα υπάρχουν ζωγραφισμένες διάφορες εικόνες. Αυτό που θα πρέπει να κάνει η Μ. είναι να ξεχωρίσει ποιες εικόνες ξεκινούν με το συγκεκριμένο γράμμα και να τις χρωματίσει.

Ημερολόγια

1η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/10/2017

Θέμα: «Παιχνίδι γνωριμίας»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση, δεν χρησιμοποίησα κάποια ιδιαίτερη μέθοδο διδασκαλίας καθώς αφορούσε ένα πρώτο παιχνίδι γνωριμίας, μία αυτοπαρουσίαση και αυτοπροβολή της μαθήτριας έτσι ώστε να αντλήσω ορισμένες προσωπικές πληροφορίες από την Μ. με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Αν μπορούσα να δώσω μια μέθοδο λοιπόν θα επέλεγα την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας γιατί μόλις συμπλήρωσε το προσωπικό της ημερολόγιο σηκώθηκε όρθια και μου το παρουσίασε. Παρατήρησα ότι της άρεσε ιδιαίτερα καθώς μέσα από την ομιλία της αλλά και από τις εξωλεκτικές κινήσεις του σώματος της, έδειξε πως της άρεσε πολύ αυτή η διαδικασία.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δεν συνέβη τίποτα το περίεργο και σχεδόν όλα κύλησαν όπως είχαν σχεδιαστεί από μεριάς μου.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί ;

Το σημείο που είχε επιτυχία κατά την γνώμη μου είναι ο ενθουσιασμός της Μ. να παρουσιάσει τον εαυτό της καθώς όταν της ζήτησα να σηκωθεί όρθια και να το κάνει έδωσε περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό της και δικαιολόγησε τις απαντήσεις της. Αυτό που ενδεχομένως να πέτυχε λιγότερο ήταν η διαδικασία κατά την οποία της ζήτησα να κόψει με το ψαλίδι ομοιόμορφα της σελίδες από το ημερολόγιο και όπως θα δείτε παρακάτω δεν το έκανε με ιδιαίτερη επιτυχία. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στα χαμηλά επίπεδα λεπτής κινητικότητας της Μ. αλλά και στην διάσπαση προσοχής που έχει τα οποία δεν την βοηθούν να εστιάζει στην λεπτομέρεια και να έχει ιδιαίτερη υπομονή. Λιγότερη επιτυχία ίσως να είχε και το γεγονός πως σε μία σελίδα του ημερολογίου που της ζητούσε να παρουσιάσει την οικογένεια της πρόσθεσε περισσότερα μέλη από αυτά που γνωρίζω ότι έχει και όταν της ρώτησα να μου εξηγήσει ποια είναι αυτά τα άτομα δεν μπόρεσε να το κάνει και η απάντησή της ήταν «όλοι αυτοί είμαστε σαν οικογένεια».

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. άρεσαν πολύ οι σελίδες του προσωπικού της ημερολογίου και των εικόνων που διέθεταν καθώς και τα χαρτονάκια που κολλούσε τις σελίδες, Επιπλέον, όπως προανέφερα ενθουσιάστηκε που θα σηκωνόταν όρθια να παρουσιάσει τον εαυτό της και παρόλο το φτωχό της λεξιλόγιο το έκανε με επιτυχία. Σε αυτό που δεν ανταποκρίθηκε με επιτυχία η Μ. ήταν στο ομοιόμορφο κόψιμο των σελίδων του ημερολογίου όπου ζήτησε και την βοήθεια μου για να τις κόψει.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Όπως θα δείτε και στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω Μ. δυσκολεύτηκε να κόψει ομοιόμορφα τις σελίδες του ημερολογίου με αποτέλεσμα να διαφέρουν μεταξύ τους. Σαφώς και δεν επιζητούσα το τέλειο από την ίδια απλώς το αναφέρω ως μια προσδοκία που είχα από την ίδια η οποία δεν ευδοκίμησε.

Επιπλέον, η Μ, δυσκολεύτηκε στην ορθογραφική ορθότητα των λέξεων και σε ορισμένες ερωτήσεις όπως για παράδειγμα «Αν ήμουν σούπερ ήρωας θα ήμουν ο/η», δεν είχε καμία απάντηση να μου δώσει και απλώς ζωγράφισε ένα κοριτσάκι το οποίο αντέγραψε από την συγκεκριμένη σελίδα.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η παρέμβαση ανταποκρίθηκε ως ένα βαθμό στους σκοπούς που είχα θέσει καθώς η Μ. κατάφερε να εκφραστεί μέσα από την δημιουργία του προσωπικού της ημερολογίου. Στο σημείο που δεν υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση ήταν εκεί που έπρεπε να κόψει με το ψαλίδι τις σελίδες του ημερολογίου όπου διαπίστωσα ότι υπήρξε θέμα με την λεπτή της κινητικότητα.

7.Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Δεν θα έκανα κάποια σημαντική αλλαγή στην συγκεκριμένη παρέμβαση.

2^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 15/11/2017

Θέμα: «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα στην συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν η μαθητοκεντρική μέθοδος η οποία είχε ως βασική αρχή την απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή της Μ. σε όλη την διαδικασία της μάθησης. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης παρακολουθούσα τις ασκήσεις που έλυne και την ενθάρρυνα να συνεχίσει.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα κατά την διεξαγωγή της παρέμβασης και η Μ. ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση ξεκινήσαμε με κάποιες ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης όπου θα έπρεπε να βλέπει και να διαβάζει δυνατά δύο λέξεις και να βρίσκει την συλλαβή που ακούγεται ίδια (π.χ. δέκα – δένω). Στην συγκεκριμένη άσκηση δυσκολεύτηκε αρκετά μέχρι να την κατανοήσει αλλά από το τρίτο παράδειγμα και μετά κύκλωνε με ευκολία τις συλλαβές που ακούγονταν ίδιες και στις δύο λέξεις. Στην συνέχεια, προχωρήσαμε σε κάποια κείμενα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπου έπρεπε να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις ήταν πολύ εύκολες σχετικά με την χρονολογική της ηλικία και ανταποκρίθηκε σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις με επιτυχία. Στην συνέχεια, συμπλήρωσε μία άσκηση για να διαπιστωθεί η ορθογραφική της ορθότητα όπου πέντε στις 12 λέξεις τις έγραψε λάθος όπως π.χ. τρέχη, γρίγορα, εμφανίζετε, λίκος, φοβάμε. Επιπλέον, στα κείμενα με τα σταυρόλεξα και στα εικονοκείμενα ανταποκρίθηκε και απάντησε σωστά σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. δεν αρέσει ιδιαίτερα η ανάγνωση και αποφεύγει να διαβάζει μεγάλα κείμενα. Όταν διαβάζει αρκετή ώρα φαίνεται σαν να λαχανιάζει και να κουράζεται αρκετά. Ορισμένες φορές εξέφραζε κάποια παράπονα για την ανάγνωση των κειμένων αλλά παρόλα αυτά κατέβαλε προσπάθεια και τα διάβαζε. Αυτό που της άρεσε ήταν το κρυπτόλεξο και το

σταυρόλεξο και τα εικονοκείμενα. Επιπλέον στο κλείσιμο της παρέμβασης δυσκολεύτηκε αρκετά στην γραφή καθ' υπαγόρευση καθώς ο βαθμός ορθότητας της καταγραφής δεν ήταν αναμενόμενος για την ηλικία καθώς και την μαθησιακή εμπειρία της μαθήτριας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε η δυσκολία της Μ. για ανακωδικοποίηση από τον φωνημικό κώδικα (υπαγόρευση) στο γραφημικό κώδικα παραγωγή γραπτού λόγου και αντιστοιχίας (δεν κάνει χρήση κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης, παραλείπει φθόγγους συλλαβές λέξεις). Τέλος, δυσκολεύτηκε και στην ανάπτυξη αυθόρμητης γραφής όπου της ζητήθηκε να αναπτύξει τις ιδέες της πάνω σε ένα θέμα και η έκταση της ήταν δύο σειρές.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Στο κλείσιμο της παρέμβασης δυσκολεύτηκε αρκετά στην γραφή καθ' υπαγόρευση καθώς ο βαθμός ορθότητας της καταγραφής δεν ήταν αναμενόμενος για την ηλικία καθώς και την μαθησιακή εμπειρία της μαθήτριας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε η δυσκολία της Μ. για ανακωδικοποίηση από τον φωνημικό κώδικα (υπαγόρευση) στο γραφημικό κώδικα παραγωγή γραπτού λόγου και αντιστοιχίας (δεν κάνει χρήση κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης, παραλείπει φθόγγους συλλαβές λέξεις). Τέλος, δυσκολεύτηκε και στην ανάπτυξη αυθόρμητης γραφής όπου της ζητήθηκε να αναπτύξει τις ιδέες της πάνω σε ένα θέμα και η έκταση της ήταν δύο σειρές.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η παρέμβαση ανταποκρίθηκε σε ένα βαθμό στους σκοπούς που είχα θέσει καθώς η Μ. κατάφερε να κατανοήσει τα κείμενα που της δόθηκαν, να συγκρατήσει τις πληροφορίες τους και να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Εκεί που δεν υπήρξε ιδιαίτερη βελτίωση ήταν στην παραγωγή του γραπτού λόγου όπου έδειχνε να δυσκολεύεται αρκετά. Τέλος, το επίπεδο της φωνολογικής της επίγνωσης δεν θα έλεγα ότι βελτιώθηκε στον βαθμό που θα έπρεπε καθώς η Μ. έχει συσσωρευμένα μαθησιακά κενά που δεν διορθώνονται τόσο εύκολα. Πάντως η προσπάθεια της ήταν σημαντική.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση ενδεχομένως να εστίαζα περισσότερο στην παραγωγή του γραπτού λόγου της Μ. και στην ενίσχυση της φωνολογικής της επίγνωσης ή να δημιουργούσα ξεχωριστή παρέμβαση για να εστιάσουμε καθαρά στο κάθε σημείο ξεχωριστά και να μην μπερδεύεται.

3^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/11/2017

Θέμα: «Βρες την λέξη»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποίησα σε πρώτη φάση την μέθοδο της επικοινωνίας και της συζήτησης με την Μ. όπου τις έκανα σχετικές ερωτήσεις για να περάσουμε στο κύριο μέρος. Στην συνέχεια, θέλοντας να ακολουθήσω την μαθητοκεντική μέθοδο διδασκαλίας και να κινηθώ όπως ήθελε η Μ. της έδωσα το υλικό με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί και της ζήτησα να γράψει στο τετράδιο της τις εικόνες που βλέπει (π.χ. για το γράμμα Α, υπήρχε ένα αγλάδι, ένα άλογο και μία άγκυρα). Η Μ. βέβαια ήθελε να σηκωθεί και να τις γράφει στον πίνακα. Το κατόρθωσα απόλυτα και σηκώθηκα και εγώ όρθια στον πίνακα να τις δείχνω τις εικόνες και εκείνη να γράφει.

2. Αντιμέτωπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δεν υπήρξε κανένα κόλλημα και η Μ. συνεργάστηκε άψογα.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Αρχικά, η Μ. ήταν πολύ χαρούμενη που θα έγραφε στον πίνακα γιατί της αρέσει πολύ αυτή η διαδικασία. Ξεκίνησε να γράφει λοιπόν με ωραία και καθαρά γράμματα τα κεφαλαία και πεζά γράμματα της αλφαβήτου και από κάτω τις αντίστοιχες λέξεις. Στην αρχή χαιρόταν πολύ που έβρισκε σωστά τις λέξεις ακόμα και αν τις έγραφε ορθογραφικά λανθασμένες. Στην συνέχεια, μόλις περάσαμε τα δέκα πρώτα γράμματα η αλήθεια είναι ότι άρχισε να κουράζεται και το καταλάβαινα και από τα γράμματα της οπότε κάναμε πιο συχνά διαλείμματα.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Όπως προανέφερα, στην Μ. άρεσε πολύ που έγραφε στον πίνακα. Επίσης, της άρεσαν και οι εικόνες που έβλεπε και κάθε φορά που κατάφερνε να τις βρει και να της πει σωστά, ενθουσιαζόταν. Τέλος, δεν υπήρχε κάποιο σημείο που η Μ, να μην είναι πρόθυμη παρά μόνο όταν κουραζόταν και ήθελε οπωσδήποτε να κάνει ένα διάλειμμα.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Στο σημείο που δυσκολεύτηκε περισσότερο η Μ. ήταν η ορθογραφική ορθότητα των λέξεων καθώς όπως θα δείτε και στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω παρουσίασε πληθώρα ορθογραφικών λαθών.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η παρέμβαση ανταποκρίθηκε σε ένα μέρος των σκοπών που είχα θέσει και περισσότερο των ψυχοκινητικών και κοινωνικο – συναισθηματικών καθώς στους γνωστικούς στόχους υπήρχε τεράστια αδυναμία. Η ορθογραφία της Μ. σχεδόν σε όλες τις λέξεις ήταν λανθασμένη και αυτό οφείλεται και στην πληθώρα μαθησιακών δυσκολιών που έχει αλλά και στην διάσπαση προσοχής της καθώς πολλά από τα λάθη της ήταν λάθη απροσεξίας.

7.Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση θα φρόντιζα να πραγματοποιήσω προηγουμένως ένα μάθημα με ορισμένους γραμματικούς κανόνες όπως οι δίφθογγοι, τα δίψηφα φωνήεντα, τα δίψηφα σύμφωνα και ένας από τους λόγους που γράφει τις λέξεις λάθος είναι και η λανθασμένη προφορά της.

4^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 22/11/2017

Θέμα: «Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποίησα και πάλι την μαθητοκεντρική μέθοδο εστιάζοντας και πάλι στις ανάγκες της μαθήτριας και χρησιμοποιώντας τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να μάθει η Μ. ευχάριστα και δημιουργικά. Επιπλέον, υπήρξε και η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας όπου η Μ. μέσα από ένα βίντεο προσπάθησε να εκτελεί εντολές που της δινόντουσαν όπως (ποιο φρούτο ή ποιο λαχανικό είναι αυτό που βλέπει) και περιμέναμε να δούμε αν η απάντηση της ήταν σωστή.

2. Αντιμέτωπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης όλα υλοποιήθηκαν επιτυχώς και δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. ενθουσιάστηκε με τα βίντεο που έδειχναν τα φρούτα και τα λαχανικά και την μικρή πρωταγωνίστρια του βίντεο η οποία της έκανε ερωτήσεις. Η Μ. βρήκε σχεδόν όλα τα φρούτα και τα λαχανικά αλλά δεν κατάφερε να γράψει σωστά τα περισσότερα από αυτά. (π.χ. αντί για ντομάτα – τουμάτα).

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Όπως προανέφερα στην Μ. άρεσε πολύ το βίντεο με τα φρούτα και τα λαχανικά και της έδωσε κίνητρο να δίνει απαντήσεις και να τα καταγράφει. Δεν υπήρξε κάτι που να μην της άρεσε ή να εξέφρασε κάποιο παράπονο για να σταματήσουμε.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Σε αυτό που δυσκολεύτηκε η Μ. ήταν στην ορθογραφική ορθότητα των λέξεων καθώς έκανε αρκετά ορθογραφικά λάθη, προσθήκη επιπλέον φθόγγων ή παράλειψη αυτών.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να προφέρει σωστά τα φρούτα και τα λαχανικά. Την πρώτη φορά όμως που της ζητήθηκε να τα γράψει έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη και για να εκπληρωθεί ο στόχος της ορθογραφικής ορθότητας, στο κλείσιμο της παρέμβασης είδαμε μαζί τα λάθη της και θυμηθήκαμε κάποιους γραμματικούς κανόνες. Μόλις σηκώθηκε στον πίνακα για να γράψει για δεύτερη φορά τις λέξεις, της ζήτησα να ακούει προσεκτικά την προφορά των λέξεων έτσι ώστε να αποκωδικοποιήσει σωστά κάθε γράμμα. Μετά την μικρή παρέμβαση και επισύναψη των λαθών της έκανε λιγότερα λάθη από την πρώτη φορά φτάνοντας πιο κοντά στην εκπλήρωση του στόχου. Τέλος, όταν της ζητήθηκε να αναφέρει κάποια φαγητά που φτιάξουμε με τα φρούτα και τα λαχανικά που μάθαμε ανέφερε πως με το μήλο φτιάχνουμε μηλόπιτα και με την πιπεριά γεμιστές πιπεριές.

7.Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Γνωρίζοντας την δυσκολία της Μ. στην ορθογραφία ίσως έπρεπε να αφιερώσω περισσότερο χρόνο στην βελτίωση της ορθογραφικής της ορθότητας.

5^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 25/11/2017

Θέμα: «Πως λέγονται δύο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποίησα την μέθοδο των ερωταποκρίσεων όπου σε πρώτο στάδιο ρώτησα την Μ. αν θυμάται τα φρούτα και τα λαχανικά που είχαμε κάνει στην προηγούμενη παρέμβαση και της ζήτησα να γράψει ορισμένα από αυτά που θα της πω. Συνεχίζοντας, με την μέθοδο των ερωταποκρίσεων την ρώτησα αν γνωρίζει τα φωνήεντα και αφού τα κατέγραψα την ρώτησα αν γνωρίζει τους συνδυασμούς των φωνηέντων και των συμφώνων αντίστοιχα.

2. Αντιμέτωπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Η Μ. ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη κατά την διαδικασία της παρέμβασης και δεν συνέβη κάτι ασυνήθιστο που να μας βγάλει εκτός προγράμματος.

3.Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. κατάφερε να βρει με επιτυχία σχεδόν όλους τους συνδυασμούς των δίψηφων φωνηέντων και των δίψηφων συμφώνων. Επιπλέον, έγραψε σωστά τα φρούτα και τα λαχανικά που περιείχαν δίψηφα φωνήεντα και δίψηφα σύμφωνα π.χ. μπανάνα, μελιτζάνα, ντομάτα.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. άρεσε το περιεχόμενο των κειμένων που της δόθηκαν καθώς τα διάβαζε με ευχαρίστηση. Η άσκηση της ζητούσε να βρει τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα και να υπογραμμίσει τα δίψηφα σύμφωνα με πράσινο και τα δίψηφα φωνήεντα με κόκκινο. Στο πρώτο κείμενο η Μ. ήταν ιδιαίτερα προσεκτική και υπογράμμιζε σωστά. Στην συνέχεια όμως κουράστηκε να υπογραμμίζει με διαφορετικά χρώματα και επειδή βιαζόταν, ξεχνιόταν και υπογράμμιζε με το ίδιο χρώμα και τα δίψηφα σύμφωνα και τα δίψηφα φωνήεντα. Έτσι αποφάσισε να υπογραμμίζει μόνο με το μολύβι. Της είπα ότι μπορεί να το κάνει αλλά κάθε φορά να μου λέει τι είναι αυτό που υπογραμμίζει (δίψηφο σύμφωνο – δίψηφο φωνήεν).

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Η Μ. δυσκολεύτηκε περισσότερο στην άσκηση που της ζητήθηκε να συμπληρώσει σε λέξεις με κενά, όποιο δίψηφο φωνήεν ή δίψηφο σύμφωνο ταιριάζει καθώς σε πολλά παραδείγματα δεν μπορούσε να βοηθηθεί με τα γράμματα που της δίνονταν π.χ. την λέξη τζάκι, την βαλίτσα την έγραψε βαλίντα και από κεκτημένη ταχύτητα την μελιτζάνα την έγραψε μελιντάνα.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να συγκρατεί και να ξεχωρίζει τα δίψηφα σύμφωνα από τα δίψηφα φωνήεντα και αυτό φάνηκε μέσα από τις ασκήσεις που της δόθηκαν. Η ορθογραφική ορθότητα της Μ. δεν επιτεύχθηκε στον επιθυμητό βαθμό καθώς η Μ. έχει πολλά μαθησιακά κενά που δεν μπορούν να αναπληρωθούν εύκολα.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα πραγματοποιούσα κάποια αλλαγή.

6^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 27/11/2017

Θέμα: «Ας δημιουργήσουμε!»

«Visual Motor Integration (VMI)» Οπτικο – κινητική αντίληψη

Συντονισμός χεριού – ματιού, αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων.

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας όπου δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην δημιουργική έκφραση, την ενίσχυση της οπτικής και κινητικής αντίληψης καθώς και στον συντονισμό του χεριού – ματιού της συμμετέχουσας.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης κάτι που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι η Μ. δεν ήθελε να χρωματίσει και να σχεδιάσει τις ασκήσεις με ξυλομπογιά και ήθελε μαρκαδόρους Όταν την ρώτησα γιατί μου απάντησε ότι την κουράζει να ζωγραφίζει με ξυλομπογιές. Υπέθεσα ότι με την ξυλομπογιά χρειάζεται να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια για να ζωγραφίσει από ότι με τον μαρκαδόρο ο οποίος καλύπτει πιο εύκολα μεγάλες επιφάνειες. Αυτό ήταν κάτι που δεν περίμενα να ακούσω και στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν είχα μαρκαδόρους μαζί μου αλλά μετά το παράπονο που εξέφρασε της υποσχέθηκα ότι την επόμενη φορά θα της φέρω μαρκαδόρους.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αναπαραγωγή γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην αναγνώριση αυτών. Το μοναδικό σχήμα που δεν μπόρεσε να βρει και νόμιζε πως ήταν τετράγωνο ήταν το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Επιπλέον, η Μ. μπόρεσε να επιλύσει ασκήσεις προσανατολισμού στον χώρο όπως για παράδειγμα την σωστή διαδρομή ενός λαβύρινθου όμως οι γραμμές που σχεδίαζε λόγω της βιασύνης της ήταν ακανόνιστες και ακαθόριστες. Τέλος, συμπλήρωσε με επιτυχία τις ασκήσεις που της ζητούνταν να χρωματίσει μια ζωγραφιά ανάλογα με τον αριθμό που θα είχε πάνω στο σχέδιο και το χρώμα που της ζητήθηκε ανάλογα με τον αριθμό.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. άρεσε πολύ η διαδικασία της ζωγραφικής και ότι δεν θα έπρεπε να γράψει ή να διαβάσει κάτι. Στην αρχή των ασκήσεων έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή για αυτά που της ζητήθηκαν να κάνει και το έβρισκε σαν παιχνίδι. Στην συνέχεια, υπήρχε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο ασκήσεων που ζητούσε από την Μ. να ακολουθεί ορισμένους λαβύρινθους σε διαφορετικά σχήματα κάθε φορά και να σχεδιάζει την διαδρομή μέχρι να βγει από τον λαβύρινθο και τέλος να χρησιμοποιεί διάφορα χρώματα σχεδιάζοντας αυτόν τον λαβύρινθο μέχρι να μην υπάρχει λευκό σημείο και να φαίνεται χρωματικά σαν ένα ουράνιο τόξο. Στις πρώτες ασκήσεις η Μ. σχεδίαζε προσεκτικά και ομοιόμορφα το «ουράνιο τόξο» μέσα στον λαβύρινθο αλλά στην συνέχεια έδειξε μία κούραση στην αναπαραγωγή των γραμμών και σχεδίαζε με πιο βιαστικές κινήσεις αφήνοντας και μεγαλύτερα κενά από χρώμα σε χρώμα όπως θα δείτε και παρακάτω στο φωτογραφικό υλικό.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Αυτό που δυσκόλεψε περισσότερο την συμμετέχουσα ήταν η ποσότητα των ασκήσεων καθώς από ένα σημείο και μετά έδειξε να κουράζεται αρκετά και αυτό φάνηκε και στο γραπτό της και στην στάση του σώματός της.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να αναπαράγει σωστά τα γεωμετρικά σχήματα. Το επίπεδο των γραφοκινητικών της δεξιοτήτων βρισκόταν στα πλαίσια του επιθυμητού. Η λεπτή της κινητικότητα ήταν καλύτερη στα πρώτα παραδείγματα σε αντίθεση με τις τελευταίες ασκήσεις όπου η κούραση της ήταν εμφανής. Τέλος, η οπτική της αντίληψη καθώς και ο προσανατολισμός της στο χωρικό πλαίσιο ήταν και αυτές ικανοποιητικές όπως φαίνεται στο φωτογραφικό υλικό που ακολουθεί.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Η μόνη αλλαγή που θα έκανα στην συγκεκριμένη παρέμβαση θα ήταν να προσθέσω λιγότερες ασκήσεις ή να ζητήσω από την Μ. να σταματήσει στο σημείο όπου κουράστηκε και να συνεχίσουμε την παρέμβαση την επόμενη φορά. Απλώς προτίμησα η παρέμβαση να γίνει στα πλαίσια συγκεκριμένων ωρών για να φανεί η διαφορά της απόδοσης της Μ. από την πρώτη άσκηση μέχρι την τελευταία.

7^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 01/12/2017

Θέμα: «Βρες το σχήμα»

«Figure – Ground» Διάκριση εικόνας – φόντου

Η οργάνωση του σχήματος – εδάφους είναι ένας τύπος αντιληπτικής ομαδοποίησης που είναι ζωτικής σημασίας για την αναγνώριση αντικειμένων μέσω της όρασης. Για παράδειγμα βλέπεις λέξεις σε ένα τυπωμένο χαρτί ως σχήμα και το λευκό χαρτί ως φόντο.

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Σε πρώτη φάση εξήγησα και παρουσίασα στην Μ. το υλικό με το οποίο θα ασχοληθούμε. Μόλις βεβαιώθηκα ότι έχει κατανοήσει το θέμα της παρέμβασης της ζήτησα να εφαρμόσει την γνώση αυτή και να την δοκιμάσει στην πράξη. Σε κάποιες ασκήσεις της συγκεκριμένης παρέμβασης λειτούργησε και η μέθοδος της διερεύνησης όπου ήθελα να αντιληφθώ αν η Μ. γνωρίζει και θυμάται τα γεωμετρικά σχήματα που της ζητήθηκε να χρωματίσει καθώς ήταν πολύ σημαντικό να μπορεί να τα ξεχωρίζει μέσα από μία εικόνα η οποία με την πρώτη ματιά παρουσιάζεται μπερδεμένη και κρύβει μέσα της τα σχήματα. Τέλος, στηριζόμενη πάντα στην μαθητοκεντρική μέθοδο και εστιάζοντας στις ανάγκες του τι πρέπει να γνωρίζει το παιδί στην ηλικία που βρίσκεται υπήρχαν κατευθυνόμενες εργασίες οι οποίες οδηγούν στην επίτευξη ενός στόχου.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δεν υπήρξε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Το μοναδικό και σίγουρο περιστατικό που συμβαίνει σε όλες τις παρεμβάσεις και για αυτό δεν το αναφέρω ως κάτι ασυνήθιστο είναι πως η Μ. θα σηκωθεί καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης τουλάχιστον πέντε φορές από την καρέκλα της είτε για να πάει στην τουαλέτα, είτε για να κοιτάξει έξω από το παράθυρο και να βγει για λίγο στο παλκόνι είτε απλά για να πει «Κυρία, τώρα κάνουμε διάλειμμα, κουράστηκα». Σαφώς και η διάσπαση της προσοχής της όπως και η υπερκινητικότητα της ήταν εμφανή σε κάθε μας συνάντηση.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. ανταποκρίθηκε με επιτυχία στα περισσότερα από τα σχήματα που της ζητήθηκε να βρει και να τα ζωγραφίσει με όποιο χρώμα της ζητηθεί. Της άρεσε πολύ που θα έμπαινε στην διαδικασία να ζωγραφίσει πάλι καθώς ενθουσιαζόταν και το έκανε με ευχαρίστηση σαν να έδειχνε ότι την χαλαρώνει. Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα μπορούσα να χαρακτηρίσω κάποιο σημείο ανεπιτυχή καθώς η Μ. επίλυσε με ευκολία και άνεση το μεγαλύτερο ποσοστό των ασκήσεων και μάλιστα σωστά, όπως θα δείτε και στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Όπως προανέφερα, στην Μ. άρεσε πολύ η διαδικασία της ζωγραφικής και του σχεδιασμού γενικότερα. Πόσο μάλλον όταν έβλεπε ότι μπορούσε να ανταποκριθεί στις ασκήσεις η χαρά την ήταν πολύ μεγάλη και γέμιζε με αυτοπεποίθηση. Η Μ. ήταν πολύ συνεργάσιμη και ανταποκρίθηκε από την αρχή μέχρι το τέλος σε όλες τις ασκήσεις.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Η Μ. στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν αντιμετώπισε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία καθώς όπως προανέφερα έλυσε σχεδόν όλες τις ασκήσεις με επιτυχία. Θα μπορούσα μόνο να τονίσω πως προς τις τελευταίες ασκήσεις που της δόθηκαν τέσσερα ζωγραφισμένα ποτήρια στο ένα παράδειγμα και τέσσερα γυάλινα βάζα στο άλλο, έδειξε να δυσκολεύεται στο να ξεκαθαρίσει ποιο είναι ποιο. Αυτό συνέβη γιατί τα βάζα και τα ποτήρια ήταν σκόπιμα τοποθετημένα το ένα είτε μπροστά είτε πίσω από το άλλο για να μπορέσει η συμμετέχουσα, ενισχύοντας την οπτική της αντίληψη και την παρατηρητικότητα της να τα ξεχωρίσει, να τα αριθμήσει και έπειτα να τα χρωματίσει. Για να κατανοήσετε το παράδειγμα εστιάστε στο φωτογραφικό υλικό που βρίσκεται παρακάτω.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί στους στόχους της παρέμβασης σε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό καθώς κατάφερε να αναγνωρίσει σχεδόν όλα τα σχήματα που «κρύβονταν» μέσα στο φόντο της εικόνας. Επιπλέον, στις ασκήσεις που της ζητήθηκε να εστιάσει περισσότερο στην οπτική της αντίληψη και στον προσανατολισμό της στον χώρο απάντησε σωστά.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα έκανα κάποια αλλαγή καθώς αποδείχθηκε ότι βρισκόταν στα μέτρα της Μ. και ήταν κάτι που ούτε την δυσκόλεψε ιδιαίτερα ούτε όμως τα έλυσε όλα χωρίς προηγούμενος να σκεφτεί και να οργανωθεί.

8^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 05/12/2017

Θέμα: «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;»

«Perceptual constancy» Αντιληπτική σταθερότητα – ικανότητα

Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα επιτεύγματα των αντιληπτικών συστημάτων είναι η σταθερότητα του αντιληπτικού κόσμου. Το γεγονός αυτό ονομάζεται αντιληπτική σταθερότητα. Υπό κανονικές συνθήκες, η οπτική αντίληψη των αντικειμένων (αυτοκίνητα, δέντρα, τραπέζια, βιβλία, κ.λπ.) παραμένει αρκετά ακριβής και σταθερή, παρά τις μεγάλες διακυμάνσεις στο κεντρικό ερέθισμα - το μοτίβο των ακτινών φωτός που φθάνουν στα μάτια.

Οι διαδικασίες της αντιληπτικής οργάνωσης βασίζονται στην κατηγοριοποίηση. Ο Hoffman (1989) ισχυρίζεται πως "πέρα από οποιαδήποτε άλλη λειτουργία και αν πραγματοποιεί ο ανθρώπινος νους, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα απλοποίησης και κατηγοριοποίησης των δομών που χαρακτηρίζουν τα μοτίβα, τα οποία επεξεργάζεται". Στο πιο θεμελιώδες επίπεδο απαιτείται από την αρχική όραση, η δυαδικού χαρακτήρα κατηγοριοποίηση σε ίδιο- διαφορετικό, ώστε να απομονωθούν τα αντικείμενα που γίνονται αντιληπτά και να οργανωθούν σε ομάδες. Δηλαδή, στο στάδιο της διάκρισης της αντικείμενα διακρίνονται, κατ' αρχήν, ως ίδια ή διαφορετικά). Όλες οι αρχές ομαδοποίησης Gestald, για το διαχωρισμό πρώτου πλάνου-φόντου εξαρτώνται από την ετερογένεια, η οποία χαρακτηρίζει τα αντικείμενα που γίνονται αντιληπτά. Εάν δεν υφίστανται διαφορές μεταξύ των παρατηρούμενων αντικειμένων και του περιβάλλοντος χώρου, τότε παρουσιάζεται αδυναμία στην ομαδοποίηση τους (Στο Δαραβέλης, Λ., 2000).

Με λίγα λόγια, η ικανότητα της αντίληψης να διατηρεί σταθερή την αναπαράσταση του εξωτερικού αντικειμένου παρά τις όποιες αλλαγές στην αισθητήρια αποτύπωση ονομάζεται αντιληπτική σταθερότητα. Χάρη λοιπόν στην αντιληπτική σταθερότητα τα αντικείμενα διατηρούν το μέγεθος τους ανεξάρτητα από την απόσταση του παρατηρητή από αυτά και το σχήμα τους ανεξάρτητα από την γωνία παρατήρησης.

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μεταφοράς όπου εξήγησα στην Μ. πως ο κόσμος γύρω μας καθώς και τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν είναι σταθερά ανεξάρτητα από την απόσταση και την γωνία που τα παρατηρούμε. Για να το καταλάβει ακόμα καλύτερα της έδωσα ένα παράδειγμα με ένα λεωφορείο όπου το βλέπουμε μακριά να κατευθύνεται προς το μέρος μας. Στην αρχή, όταν το λεωφορείο βρίσκεται μακριά από το οπτικό μας πεδίο και μπορούμε βάζοντας απλά την παλάμη μας μπροστά του, να το κρύψουμε. Στην συνέχεια όμως όταν το λεωφορείο φτάνει κοντά μας παρατηρούμε το πραγματικό του μέγεθος που στην ουσία ποτέ δεν άλλαξε απλώς άλλαξε η οπτική στην οποία το βλέπαμε.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης όλα κύλησαν ομαλά και το μόνο πρόβλημα ήταν πως από ένα σημείο και έπειτα η Μ. κουράστηκε να ζωγραφίζει γιατί αυτή την φορά οι ασκήσεις ήταν περισσότερες.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Το σημείο εκείνο που είχε επιτυχία ήταν η κατανόηση της Μ. να αντιλαμβάνεται και να ξεχωρίζει τα μεγέθη στον χώρο. Δηλαδή, ανάλογα με την θέση στην οποία βρίσκονται, ποια φαίνονται μεγαλύτερα και ποια μικρότερα. Ακόμη, κατάφερε να ξεχωρίζει μέσα από ένα πλαίσιο διαφορετικών γεωμετρικών σχημάτων και ζώων, αυτό που της ζητείται. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν σε μία εικόνα διάφορα ζώα και δίνεται στην Μ. μέσα σε ένα πλαίσιο, ένα συγκεκριμένο ζώο το οποίο θα πρέπει να εντοπίσει και να χρωματίσει. Το ίδιο συνέβη και με τα γεωμετρικά σχήματα όπου μέσα από πολλά διαφορετικά σχήματα, θα έπρεπε να αποτυπώσει αυτό που της ζητείται. Η Μ. συμπλήρωσε όλες τις ασκήσεις και με ιδιαίτερη επιτυχία οπότε δεν θα μπορούσα να πω ότι κάτι δεν πέτυχε στην συγκεκριμένη παρέμβαση από την στιγμή που υπήρχε το επιθυμητό αποτέλεσμα από την ίδια.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Αυτή την φορά, αυτό που άρεσε πολύ στην Μ. ήταν οι ζωγραφιές των ασκήσεων. Της άρεσαν τα γεωμετρικά σχήματα τα οποία ζωγράφιζε με ιδιαίτερη προσοχή και πρόσεχε να μην βγαίνει από τις γραμμές. Στο σημείο που δεν αποκρίθηκε με τον καλύτερο δυνατό

τρόπο η μαθήτριά ήταν η στιγμή που ζωγράφιζε τα ζώα καθώς έβγαινε έξω από τις γραμμές σαν να μην την ενδιαφέρει να το ζωγραφίσει ωραία. Μόλις την ρώτησα γιατί ζωγραφίζει τόσο βιαστικά μου απάντησε ότι δεν της αρέσουν τα ζώα. Η προσωπική μου άποψη είναι πως επειδή οι ζωγραφιές με τα ζώα απαιτούσαν περισσότερη λεπτομέρεια και πιο λεπτό χειρισμό από την ίδια αυτό ήταν κάτι που την κούραζε και δεν ήθελε να ασχοληθεί.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση η Μ. δεν αντιμετώπισε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Το μόνο που δεν μπορούσε να ξεχωρίσει στην αρχή ήταν το οβάλ σχήμα το οποίο το έλεγε κύκλο. Με την μέθοδο της επανάληψης και για να συγκρατήσει την λέξη της ζήτησα να δείξει το σχήμα με το δάχτυλο της και να πει δέκα φορές την λέξη οβάλ και πράγματι μόλις συναντήσαμε ξανά το σχήμα σε επόμενη άσκηση, το θυμόταν.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να αντιληφθεί την λεγόμενη αντιληπτική σταθερότητα και πως τα αντικείμενα που μας περιβάλλουν ανάλογα με την απόσταση στην οποία βρίσκονται στην ουσία είναι ίδια αλλά φαίνονται διαφορετικά. Η λεπτή της κινητικότητα δεν ανταποκρίθηκε στο επιθυμητό επίπεδο καθώς όπως προανέφερα όταν ζωγράφιζε τα ζώα το έκανε πολύ βιαστικά και έβγαινε έξω από τις γραμμές όπως θα δείτε και στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα έκανα κάποια σημαντική αλλαγή καθώς ήταν πολύ συγκεκριμένο το αντικείμενο αναφοράς και ίσως το μόνο που θα άλλαζα είναι να μεγεθύνω περισσότερο το περίγραμμα των ζώων για να δω αν τα ζωγράφιζε καλύτερα.

9^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 10/12/2017

Θέμα: «Βρες το ίδιο και το διαφορετικό»

«Position in space» Χωρική θέση

Οι χωρικές σχέσεις είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τη θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με τον εαυτό του και την κατεύθυνση στην οποία γυρίζει (για παράδειγμα: πάνω, κάτω, μπροστά, πίσω, ανάμεσα, αριστερά, δεξιά).

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποίησα την μέθοδο της μεταφοράς όπου εξήγησα στην Μ. με τι θα ασχοληθούμε στην συνάντησή μας. Συγκεκριμένα, αυτό που ήθελα ήταν η Μ. να ενισχύσει την οπτική της αντίληψη και τον χρόνο αντίδρασης της σε κάθε της απάντηση. Στην συνέχεια, στράφηκα στην μαθητοκεντρική διδασκαλία όπου επικεντρώθηκα στις απόψεις της Μ. πάνω στο θέμα, της έκανα ερωτήσεις για το αν της αρέσει αν θέλει να συνεχίσουμε και ήθελα να μοιράζετε μαζί μου τις σκέψεις και τις απορίες της.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση η Μ. βρισκόταν σε τιμωρία από την κοινωνική λειτουργό του Κέντρου Προστασίας Παιδιού για μία παραβατική της συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, η τιμωρία ήταν να μην βγει για πέντε μέρες έξω στην αυλή. Αυτό φάνηκε πολύ έντονα κατά την συνάντησή μας καθώς ήταν ιδιαίτερα ανήσυχη καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης. Πιο αναλυτικά, σηκωνόταν όρθια, μιλούσε για άσχετα θέματα και ήθελε να παίξουμε παιχνίδια. Εγώ με την σειρά μου ήμουν ψύχραιμη απέναντί της και την άφησα για λίγη ώρα να περπατήσει μέσα στην αίθουσα και να συζητήσουμε. Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση της υποσχέθηκα πως αν συγκεντρωθεί και λύσει τις ασκήσεις στο τέλος θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Αμέσως δέχτηκε και πραγματικά απέδωσε πολύ καλά στις ασκήσεις.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ασκήσεις όπου της ζητήθηκε να βρει για παράδειγμα μέσα από τρία ζώα ποιο είναι αυτό με την διαφορετική στάση στην εικόνα ή και να βρει ανάμεσα σε τρεις ανθρώπους τον έναν που διαφέρει και να τον χρωματίσει.

Αντίθετα, στο σημείο που δυσκολεύτηκε αρκετά ήταν εκείνο του προσανατολισμού στον χώρο καθώς δεν μπορούσε να διακρίνει το δεξιά με το αριστερά. Για παράδειγμα, της δόθηκε μια φωτογραφία εικόνα που δείχνει μία κούπα και που το χερούλι της είναι στραμμένο στην δεξιά μεριά. Η Μ. όταν της ζητήθηκε να επιλέξει ανάμεσα σε πέντε εικόνες ποια είναι εκείνη που είναι ίδια με την πρώτη, επέλεξε και την κούπα που έχει στραμμένο το χερούλι δεξιά και εκείνη που το έχει αριστερά. Επίσης, της δόθηκε ένα αστέρι ζωγραφισμένο με έναν συγκεκριμένο τρόπο και μόλις της ζητήθηκε να επιλέξει ποιο από τα πέντε αστέρια είναι ίδιο δεν μπορούσε να το βρει και τα ζωγράφησε όλα λέγοντας χαρακτηριστικά «μα όλα ίδια είναι». Ένα ακόμα παράδειγμα που δυσκόλεψε την Μ. ήταν πάλι αυτό του προσανατολισμού και της οπτικής αντίληψης γενικότερα. Συγκεκριμένα, υπήρχαν στην εικόνα τρεις δεινόσαυροι που η ουρά τους ήταν στραμμένη στην αριστερή μεριά και ένας μόνο στραμμένη στην δεξιά μεριά. Η Μ. προς έκπληξη μου δεν κατάφερε να αναγνωρίσει τον δεινόσαυρο που η ουρά του ήταν στραμμένη στην δεξιά μεριά και ζωγράφησε όλους τους δεινόσαυρους. Τέλος, άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυσκολίας που συνάντησε η Μ. ήταν μία άσκηση όπου υπήρχαν σε ένα πλαίσιο τέσσερα μπαστούνια του γκολφ διαφορετικά μεταξύ τους και αυτό που έπρεπε να κάνει η Μ. ήταν να βρει τα μπαστούνια που ήταν ίδια με αυτά έξω από το πλαίσιο και να τα χρωματίσει με διαφορετικό χρώμα. Η Μ., δυσκολεύτηκε αρκετά και σε αυτό το παράδειγμα καθώς μπέρδευε το δεξιά με το αριστερά.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Οι ζωγραφιές άρεσαν πολύ στην Μ. και συμμετείχε ενεργά αλλά όπως προανέφερα υπήρχαν σημεία της παρέμβασης που δεν αποκρίθηκε με επιτυχία και κατά την προσωπική μου άποψη στις ασκήσεις που έγιναν λάθη, τα περισσότερα ήταν απροσεξίας και βιασύνης γιατί όταν την ρωτούσα να μου δείξει το δεξιά και το αριστερά το έκανε σωστά αλλά στην εικονική αποτύπωση δεν κατάφερε να το ξεκαθαρίσει στο μυαλό της.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Όπως προανέφερα η Μ. δυσκολεύτηκε στις ασκήσεις που αφορούσαν τον προσανατολισμό στον χώρο και δεν μπορούσε να βρει τις διαφορές ανάμεσα στις εικόνες ενώ αντίθετα στις ασκήσεις που έπρεπε απλά να βρει την διαφορά στην εικόνα απαντούσε σωστά.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η συγκεκριμένη παρέμβαση ανταποκρίθηκε εν μέρει στους σκοπούς που είχα θέσει αλλά όχι στον βαθμό που ήθελα. Πιθανολογώ πως λόγω της τιμωρίας που είχε η Μ. δεν κατάφερε να συγκεντρωθεί τόσο όσο απαιτούσαν οι ασκήσεις.

7.Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Με βάση το αρχικό πλάνο που είχα ετοιμάσει πραγματοποίησα εκείνη την στιγμή αλλαγές. Συγκεκριμένα στο τέλος της παρέμβασης πέρα από την συζήτηση που κάναμε όπου της ζήτησα να μου πει τι της άρεσε και σε ποια σημεία δυσκολεύτηκε παίξαμε κρεμάλα για να χαλαρώσει. Επιπλέον, επειδή τα λάθη της ήταν αρκετά κάθισαμε και τα είδαμε μαζί αναλυτικά τα εξηγήσαμε και το σημαντικό ήταν ότι τα κατάλαβε.

10^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/12/2017

Θέμα: «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων»

«Spatial relation» Χωρική σχέση

Οι Χωρικές Σχέσεις αναφέρονται στο πως βρίσκονται τα αντικείμενα στο χώρο σε σχέση με ένα αντικείμενο αναφοράς. Οι Χωρικές Σχέσεις περιλαμβάνουν τη δυνατότητα κατανόησης των κατευθύνσεων, των αναστροφών και τον εντοπισμό του αριστερού και του δεξιού στο ίδιο το σώμα. Επιπλέον, ο χειρισμός εικονικών αναπαραστάσεων είναι σημαντική ικανότητα για την καθημερινή ζωή και ιδιαίτερα για τα μαθηματικά.

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποίησα σε πρώτο στάδιο την μέθοδο της επικοινωνίας όπου με την Μ. συζητήσαμε για την θέση διάφορων αντικειμένων στον χώρο για να διαπιστώσω πως τα αντιλαμβάνεται η ίδια. Στην συνέχεια, περάσαμε στην φάση της δοκιμασίας όπου της έδωσα ένα μολύβι και της έδινα οδηγίες για το που να το τοποθετήσει. Τέλος περάσαμε στην φάση της εφαρμογής για να δω αν η Μ. έχει κατανοήσει τον όρο χωρική αντίληψη.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν υπήρξε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα καθώς η Μ. συμμετείχε ενεργά στην διαδικασία των ασκήσεων απλώς ήθελε να κάνουμε κάποια διαλείμματα και να ξεκουράζεται.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις ασκήσεις που ζητούσαν την αποτύπωση γεωμετρικών σχημάτων και γεωμετρικών μοτίβων καθώς και στον σχεδιασμό διαδρομών με το μολύβι που έφταναν σε έναν προορισμό. Αυτό που με εξέπληξε θετικά ήταν ότι ακόμα και πιο περίπλοκα γεωμετρικά σχήματα κατάφερε να τα αντιγράψει με επιτυχία. Η Μ. κατάφερε να απαντήσει σωστά σε όλες τις ασκήσεις με εξαίρεση το πρώτο παράδειγμα όπου ήταν ένα πουλί τοποθετημένο πάνω μπροστά και δίπλα από την φωλιά του και μπερδεύτηκε καθώς της ζητούσα να ζωγραφίσει το πουλί που βρίσκεται ακριβώς έξω από το σπίτι του και χωρίς να διαβάσει τα υπόλοιπα ξεκίνησε να ζωγραφίζει το πουλί που ήταν πάνω από το σπίτι του αλλά μετά κατάλαβε ότι είχε κάνει λάθος.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. άρεσαν πολύ όλες οι ασκήσεις και ανταποκρίθηκε με επιτυχία σε αυτές. Ιδιαίτερα ενθουσιάστηκε με τα γεωμετρικά σχήματα που τα αποτύπωνε σωστά όπως ακριβώς ήταν στην πρωτότυπη εικόνα.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Δεν υπήρξε κάτι στην συγκεκριμένη παρέμβαση που να δυσκόλεψε την Μ. ή να μην μπόρεσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των ασκήσεων και αυτό ήταν κάτι που εξέπληξε θετικά και ευχάριστα.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η παρέμβαση ανταποκρίθηκε σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό στους στόχους που είχα θέσει καθώς η Μ. έδειξε πως χρόνο με τον χρόνο βελτιώνεται, κατανοεί καλύτερα τις ερωτήσεις και είναι πιο συγκεντρωμένη.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα έκανα κάποια αλλαγή καθώς η Μ. ανταποκρίθηκε στους στόχους επομένως δεν την δυσκόλεψε κάτι για να έπρεπε να το προσαρμόσω κάπως διαφορετικά.

11^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 20/01/2018

Θέμα: «Βρες την λέξη» (επανάληψη με παραλλαγή)

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν η 3^η στην σειρά παρέμβαση όπου θεώρησα απαραίτητο να την επαναλάβει η Μ. ως μια καλή ευκαιρία για να διαπιστώσω τι έχει αποκομίσει από τις προηγούμενες συναντήσεις μας. Υπήρξε πάλι η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, ο διάλογος και οι ερωταποκρίσεις στο πρώτο στάδιο και στην συνέχεια περάσαμε στην φάση της εφαρμογής και επίλυσης των ασκήσεων.

2. Αντιμέτωπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης η Μ. δεν δημιούργησε κάποιο πρόβλημα ούτε συνέβη κάτι που να εμπόδιζε την διεξαγωγή της παρέμβασης.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Το σημείο εκείνο που με ενδιέφερε περισσότερο και για αυτόν τον λόγο πραγματοποιήθηκε ξανά η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν η ορθογραφική ορθότητα της συμμετέχουσας. Με εξέπληξε πολύ θετικά καθώς θυμόταν τις διορθώσεις που είχαμε κάνει και αυτή την φορά πρόσεχε περισσότερο πριν γράψει κάτι. Επιπλέον, με ρωτούσε πως γράφονται οι λέξεις κάτι που δεν το έκανε την προηγούμενη φορά. Αυτό μου έδειξε πως ήθελε να γράψει σωστά ακόμα και τις λέξεις που δεν ήταν βέβαιη και δεν έδειξε αδιαφορία. Βέβαια, εγώ δεν της έδινα την απάντηση αλλά προσπαθούσα να της υπενθυμίσω τους κανόνες που είχαμε πει. Για παράδειγμα όταν δεν θυμόταν πως γράφεται στο τέλος ένα ουδέτερο της έλεγα «ΤΟ αγλάδι, το ψάρι» και θυμόταν πως κάθε φορά που βάζουμε το «το» μπροστά θα πρέπει να βάλουμε «ι».

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Η Μ. είχε κάνει ξανά την συγκεκριμένη άσκηση και ήταν μία από τις αγαπημένες της όπως μου είπε και όπως κατάλαβα από την αντίδραση της όταν της την έδειξα επομένως δεν θα έλεγα ότι δεν αποκρίθηκε καλά σε κάτι.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Σε αυτό που δυσκολεύεται τη Μ. σχεδόν σε κάθε παρέμβαση είναι ο χρόνος. Κουράζεται σχετικά εύκολα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας της και θέλει να κάνουμε αρκετά διαλείμματα. Εγώ με την σειρά μου το καταλάβαινα απόλυτα και δεν την πίεζα καθώς δεν είναι συνηθισμένη να απασχολείται για πολύ ώρα με κάτι για αρκετή ώρα.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η Μ. κατάφερε να επιδείξει σημαντική βελτίωση σε σχέση με την προηγούμενη φορά οπότε ο γνωστικός στόχος της ορθογραφικής ορθότητας επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό πάντοτε σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο της Μ.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποίησα εκείνη την στιγμή μια επιπλέον δραστηριότητα. Είχα μαζί μου γράμματα της αλφαβήτου από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι και η Μ. ξεκίνησε να παίρνει ένα ένα τα γράμματα και να σχηματίζει τις λέξεις παίζοντας ένα παιχνίδι τύπου scrabble.

12^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 25/01/2018

Θέμα: «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις»

Κατά την εξέταση της συγκεκριμένης παρέμβασης έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν οι ιδιαιτερότητες του γνωστικού μηχανισμού της Μ. καθώς και πιθανές ελλείψεις στις γνώσεις της. Επιπλέον, εξετάστηκαν και οι γραφοκινητικές της δεξιότητες και η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην παρούσα παρέμβαση, χρησιμοποίησα σε πρώτο στάδιο την μέθοδο της επικοινωνίας όπου ζήτησα από την Μ. να μου πει τους αριθμούς που γνωρίζει και έπειτα περάσαμε στην εφαρμογή της γνώσης μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικών δεξιοτήτων και μαθηματικών πράξεων.

2. Αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα που να διακόψει την διαδικασία της παρέμβασης.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Η Μ. κατάφερε να γράψει και να ονοματίσει όλους τους αριθμούς από το 0 μέχρι το 9 στα ειδικά διαμορφωμένα φύλλα που τις δόθηκαν καθώς και να κάνει τις μαθηματικές πράξεις στο κλείσιμο της παρέμβασης. Το σημείο που έπρεπε να ανταπεξέλθουμε σχεδόν σε κάθε παρέμβαση ήταν να παραμείνει η Μ. συγκεντρωμένη σε αυτό που έπρεπε να κάνει. Θα χαρακτήριζα λοιπόν ως λιγότερο επιτυχή το σημείο της τήρησης σειράς των ασκήσεων από την Μ. καθώς έπρεπε να γράφει τους αριθμούς από τα αριστερά προς τα δεξιά και πολλές φορές το έκανε ανάποδα ενώ της είχα εξηγήσει ότι πρώτα πρέπει να σχεδιάσει τον σκιασμένο αριθμό και αυτόν με τις διακεκομμένες γραμμές και έπειτα να συνεχίσει μόνη της.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Στην Μ. άρεσε περισσότερο η διαδικασία του παζλ με τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις καθώς το είδε σαν παιχνίδι και λιγότερο με την αντιγραφή των αριθμών καθώς από ένα

σημείο και μετά έλεγε ότι κουράστηκε και σχεδίασε πιο απρόσεκτα και βιαστικά τους αριθμούς απλά και μόνο για να τελειώσει.

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Η Μ. δυσκολεύτηκε αρκετά στην αποτύπωση του αριθμού οκτώ όπως γράφεται κανονικά με την συνεχόμενη γραμμή και προτίμησε να σχεδιάσει δύο κύκλους. Επίσης, δεν τηρούσε τις γραμμές που υπήρχαν κατά τον σχεδιασμό των αριθμών και είτε δεν ακουμπούσε πάνω στην γραμμή είτε την ξεπερνούσε. Επιπλέον, σε άλλο ένα κομμάτι που δυσκολεύτηκε αρκετά ήταν να κόψει με το ψαλίδι τα κομμάτια του παζλ που θα δείτε στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω. Η ίδια δεν είχε εμπιστοσύνη στον εαυτό της και μου είπε πως δεν θα τα κόψει καλά και ήθελε να την βοηθήσω. Κατά την διάρκεια των μαθηματικών πράξεων η Μ. δεν μπόρεσε να κάνει σχεδόν καμία πράξη χωρίς να χρησιμοποιήσει τα χέρια της ειδικά όταν έκανε πράξεις αφαίρεσης. Οι μόνες πράξεις που έκανε χωρίς την χρήση δακτύλων ήταν $10+10$, $5+5$, $2+2$.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

Η παρέμβαση ανταποκρίθηκε σε έναν σημαντικό βαθμό στους σκοπούς που είχαν τεθεί και ιδιαίτερα τους γνωστικούς καθώς η Μ. κατάφερε να ονοματίζει και να γράφει τους αριθμούς από το 0 μέχρι το 9 όμως δεν κατάφερε να τους γράψει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς παρουσίαζε στοιχεία κακογραφίας.

7. Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα πραγματοποιούσα κάποια αλλαγή απλά θα θεωρούσα σκόπιμο να επαναληφθεί η διαδικασία αντιγραφής των αριθμών για να εξασκηθεί στην σωστή γραφή τους καθώς υπήρχαν αρκετές απροσεξίες στο γραπτό της όπως θα δείτε και στο φωτογραφικό υλικό παρακάτω.

13^η Παρέμβαση

Ημερομηνία: 03/02/2018

Θέμα: «Πες το γράμμα και βρες την λέξη»

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησα στη διδασκαλία μου;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας με ερωταποκρίσεις όπου ζήτησα από την Μ. να μου πει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και στην συνέχεια για κάθε γράμμα να μου πει λέξη που να ξεκινάει με αυτό. Στην συνέχεια, περάσαμε στην εφαρμογή της γνώσης όπου ζήτησα από την Μ. να γράψει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου (βλ. παρέμβαση).

2. Αντιμέτωπισα κάποιο πρόβλημα στη διδασκαλία μου; Συνέβη κάτι αξιοσημείωτο ή ασυνήθιστο;

Κατά την διεξαγωγή της παρέμβασης δεν συνέβη κάτι το ασυνήθιστο που να επηρεάσει την διαδικασία της παρέμβασης.

3. Ποια σημεία της διδασκαλίας ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή; Γιατί;

Στην παρούσα παρέμβαση η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί σε ένα αρκετά καλό ποσοστό σε αυτά που της ζητήθηκαν. Εκεί που ενθουσιάστηκε ιδιαίτερα ήταν η ζωγραφική. Συγκεκριμένα, υπήρχαν όλα τα γράμματα της αλφαβήτου σε τρισδιάστατη μορφή και μέσα σε αυτά διάφορες εικόνες. Αυτό που έπρεπε να κάνει η Μ. ήταν να βρει τις εικόνες που ξεκινούν με το γράμμα που έβλεπε. Ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις εικόνες που γνώριζε όμως υπήρχαν και κάποιες εικόνες που δεν μπορούσε να αναγνωρίσει ή από την βιασύνη της, της παρέλειπε. Στο κύριο μέρος όπου η Μ. κλήθηκε να αντιγράψει τα κεφαλαία γράμματα της αλφαβήτου το έκανε με επιτυχία αλλά πολλές φορές έβγαινε έξω από τα καθορισμένα πλαίσια των γραμμών που υπήρχαν και στην ουσία δεν εφάρμοζε την αντιγραφή των γραμμάτων όπως ακριβώς της έδειχνε το παράδειγμα.

4. Τι άρεσε και σε τι δεν αποκρίθηκε καλά ο μαθητής;

Η Μ. αποκρίθηκε πολύ καλά στην διαδικασία της ζωγραφικής των εικόνων καθώς και στην αναγνώριση των περισσότερων αντικειμένων. Επιπλέον, συμπλήρωσε όλα τα γράμματα της αλφαβήτου που της δόθηκαν όμως από ένα σημείο και μετά εξέφρασε την κούραση της και ήθελε να σταματήσουμε. Για να μην αφήσουμε όμως την παρέμβαση ανολοκλήρωτη κάναμε ένα αρκετά μεγάλο διάλειμμα και έπειτα ολοκληρώσαμε την

άσκηση. Τέλος, στην φάση της προετοιμασίας όπου ζητήθηκε στην Μ. να πει μία λέξη με αρχικό γράμμα κάθε γράμμα της αλφαβήτου για κάποιον λόγο έλεγε πιο πολύ ονόματα. (π.χ. Μ, Μαρία).

5. Σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο ο μαθητής;

Στο σημείο που δυσκολεύτηκε περισσότερο η Μ. ήταν στην ορθή γραφή των γραμμάτων καθώς έβγαινε από τις γραμμές ή ήταν αρκετά βιαστική και την ενδιέφερε απλά να ολοκληρώσει την αντιγραφή των γραμμάτων γρήγορα. Επίσης, δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει ορισμένες εικόνες ή μπορεί να ήξερε τι κάνει το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά να μην μπορούσε να το ονοματίσει.

6. Ανταποκρίθηκε η διδασκαλία μου στους σκοπούς που είχα θέσει;

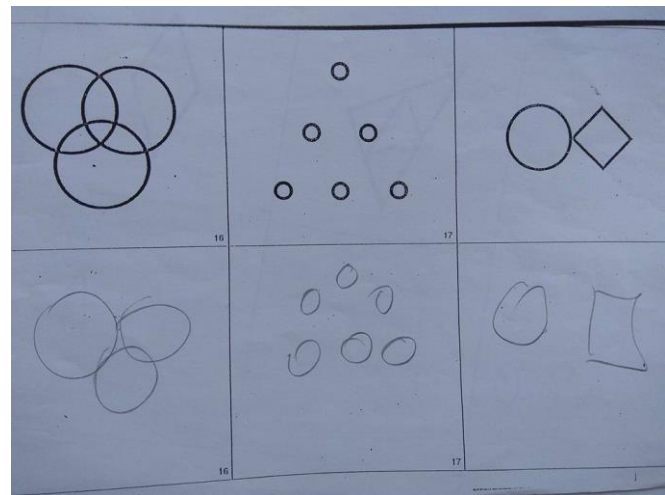
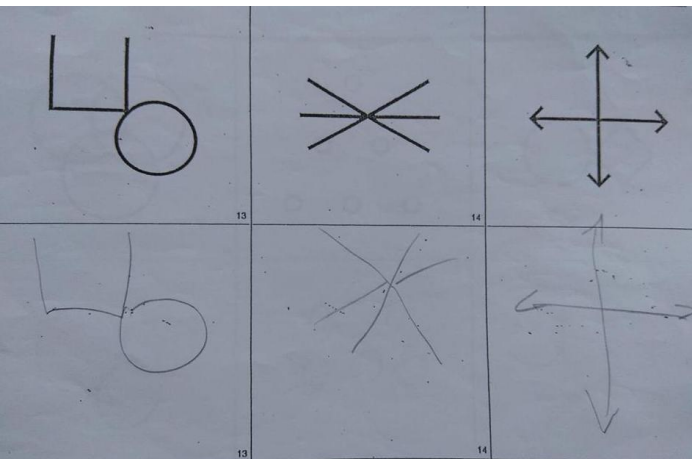
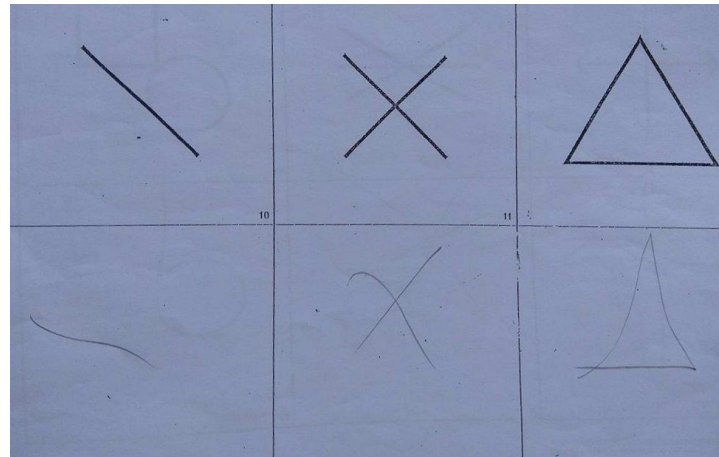
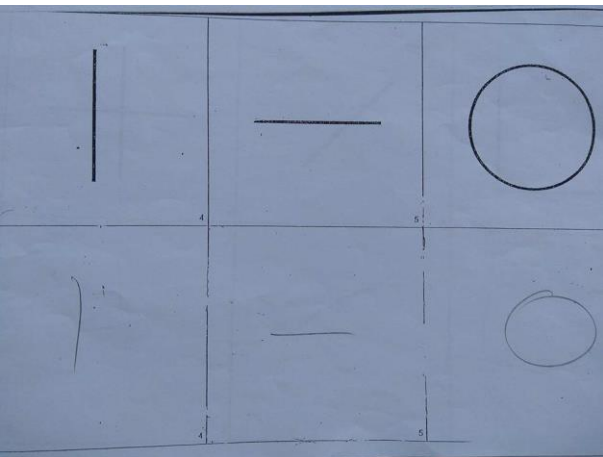
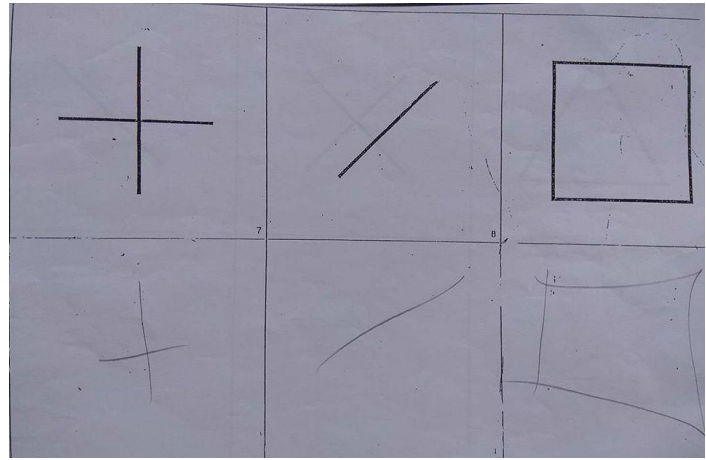
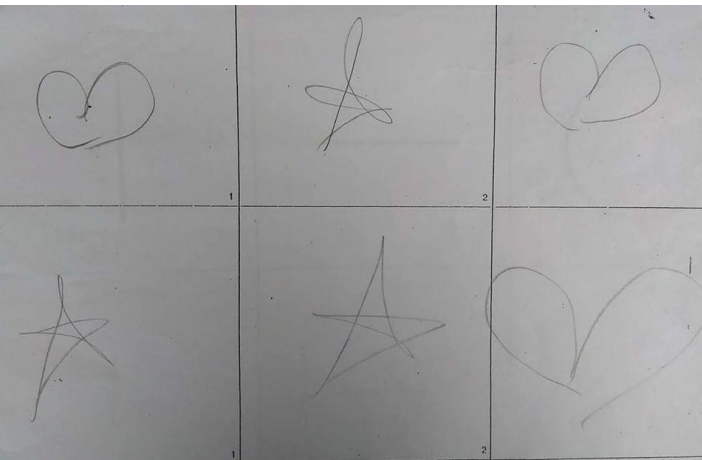
Η Μ. κατάφερε να ανταποκριθεί στους στόχους της παρέμβασης καθώς αντέγραψε όλα τα γράμματα της αλφαβήτου άσχετα με το αν υπήρχαν δείγματα κακογραφίας στο γραπτό της, επίσης αναγνώρισε τις περισσότερες από τις εικόνες που της δόθηκαν, τήρησε την σειρά των γραμμάτων και ο χρόνος αντίδρασης της ήταν επιθυμητός για την ηλικία της.

7.Τι αλλαγές θα έκανα και γιατί;

Στην συγκεκριμένη παρέμβαση δεν θα έκανα κάποια σημαντική αλλαγή μόνο θα επιδίωκα μία επανάληψη στο κύριο μέρος της αντιγραφής των γραμμάτων για να δω αν παρουσίασε κάποια βελτίωση.

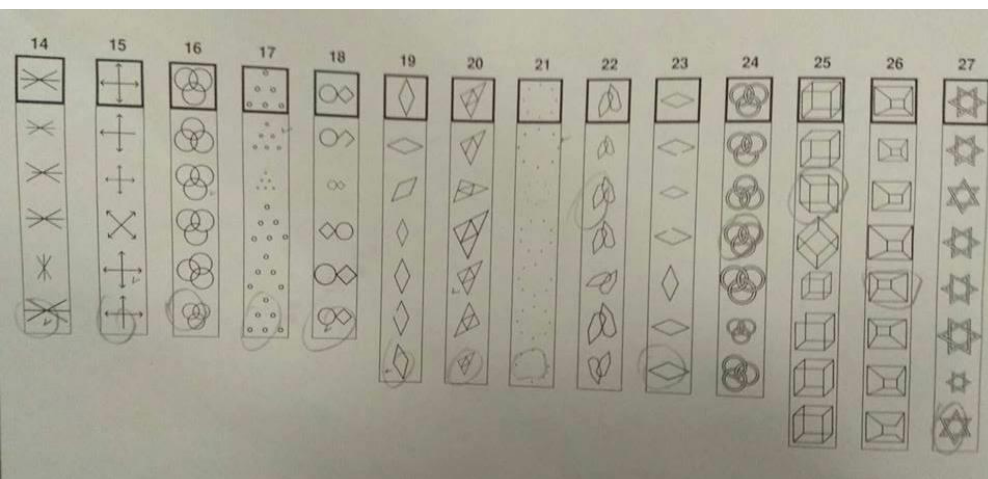
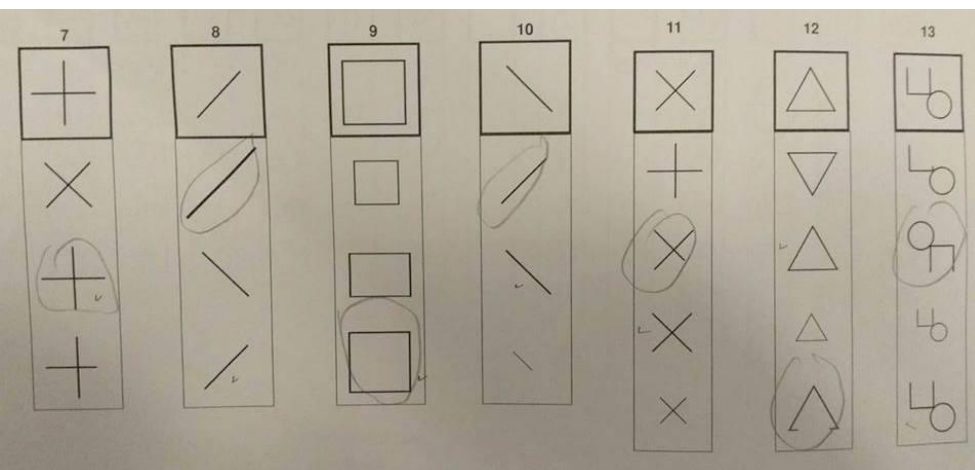
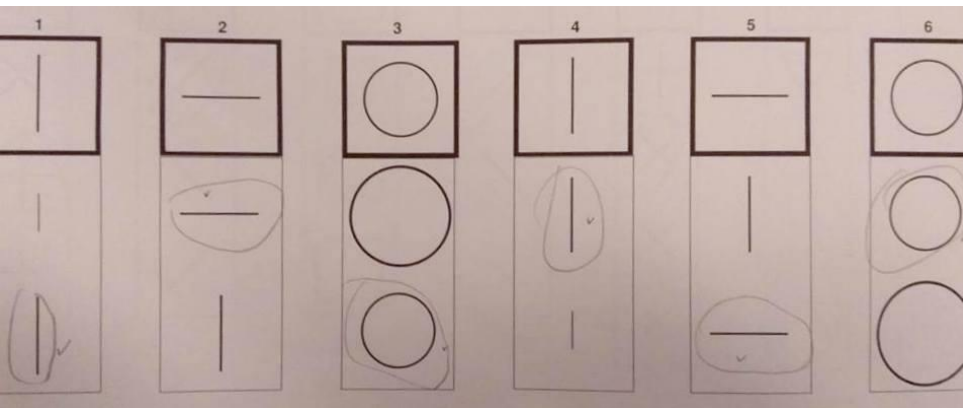
Φωτογραφικό υλικό VMI

Προέλεγχος



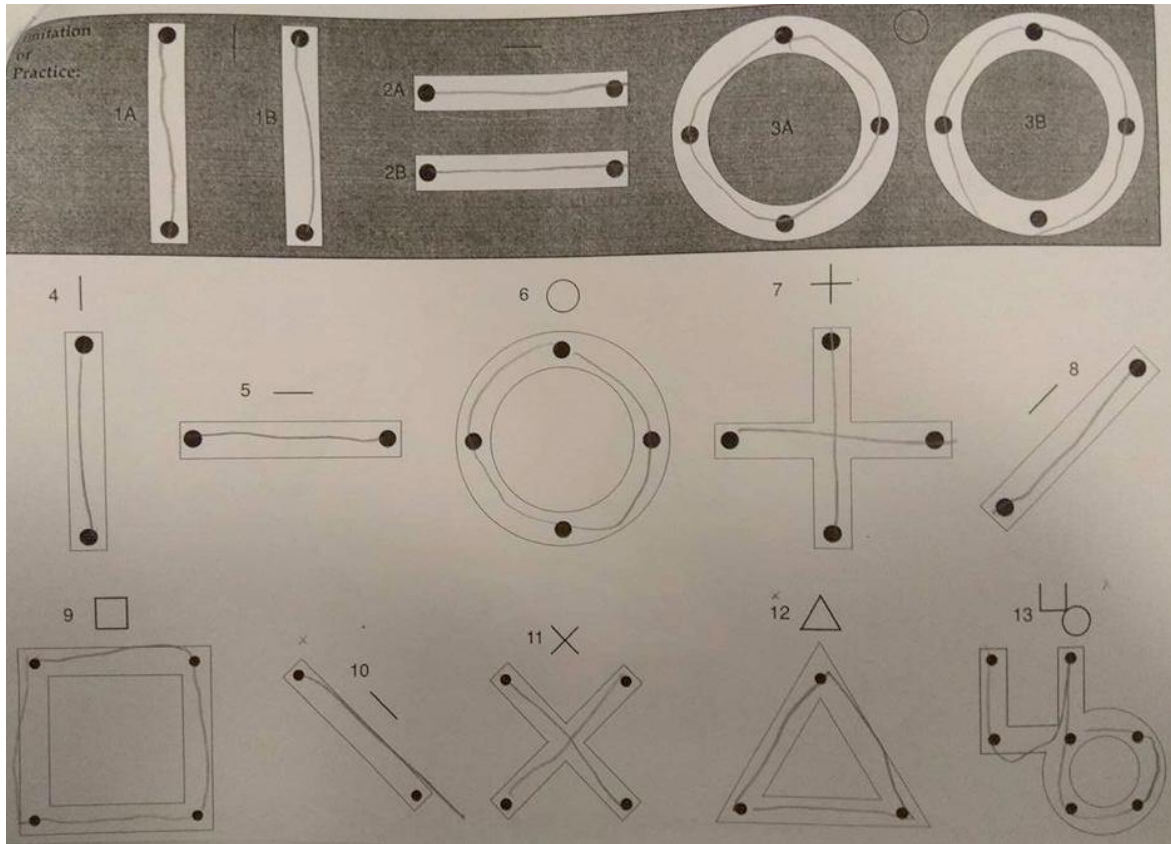
Φωτογραφικό υλικό

Visual perception – Οπτική αντίληψη (Προέλεγχος)



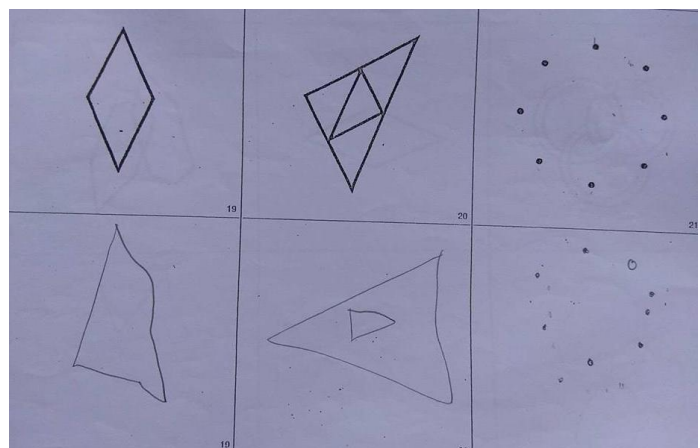
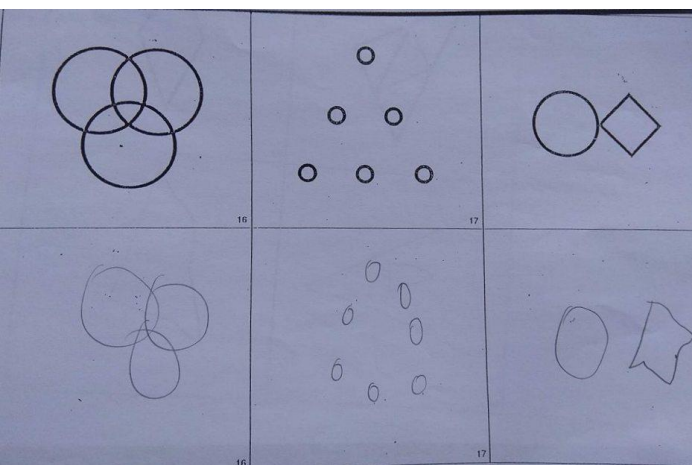
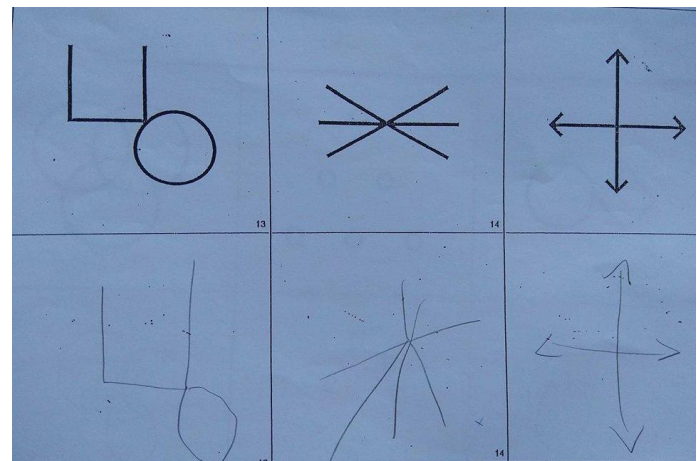
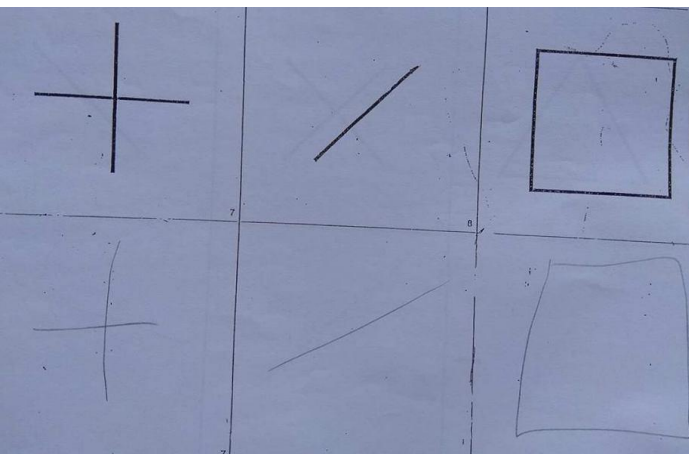
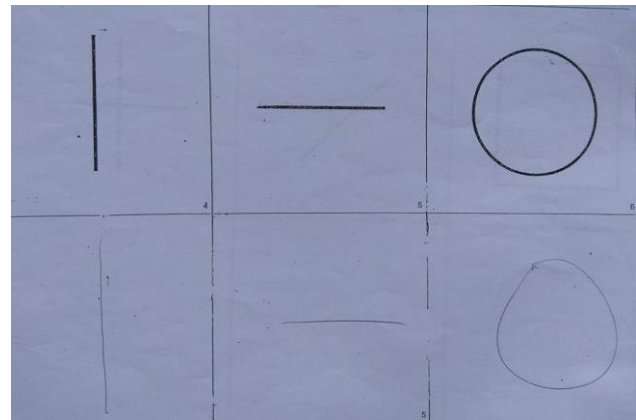
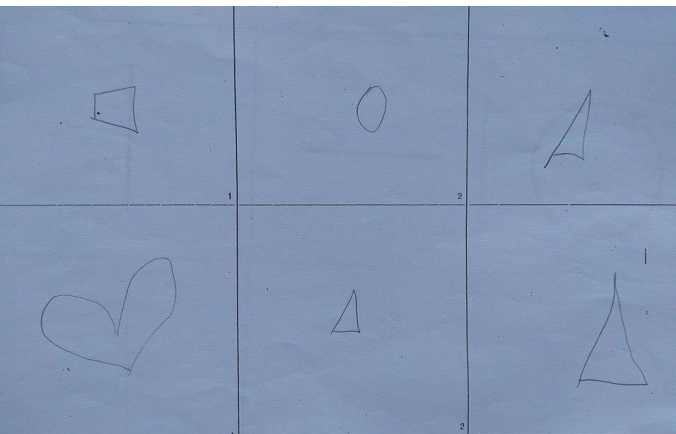
Φωτογραφικό υλικό

Motor Coordination – κινητικός συντονισμός (Προέλεγχος)



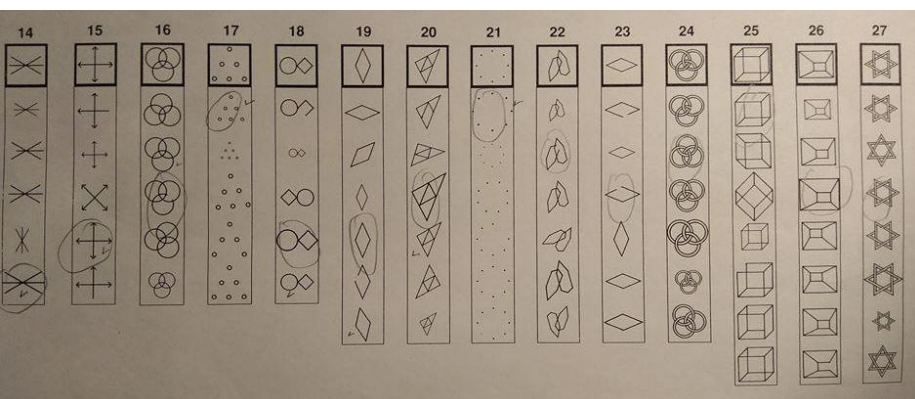
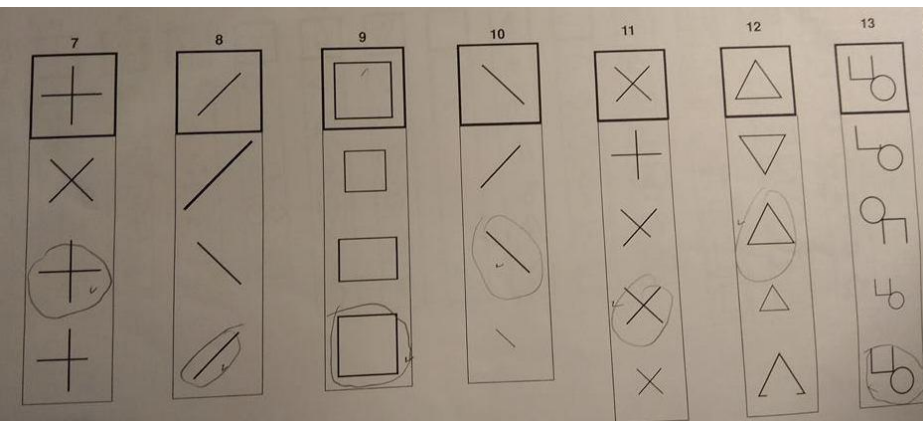
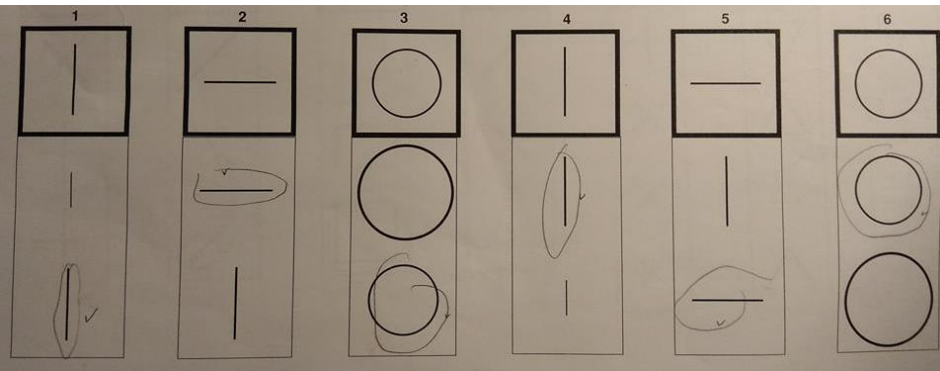
Φωτογραφικό υλικό

VMI (Μετέλεγχος)



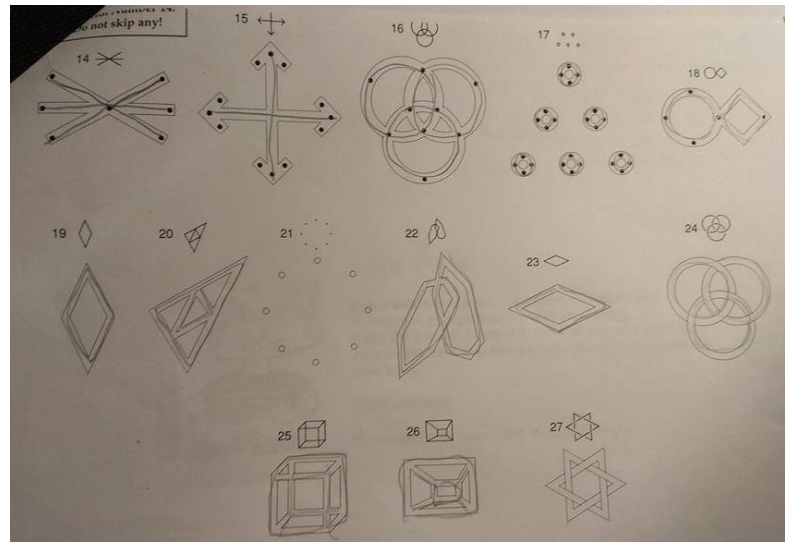
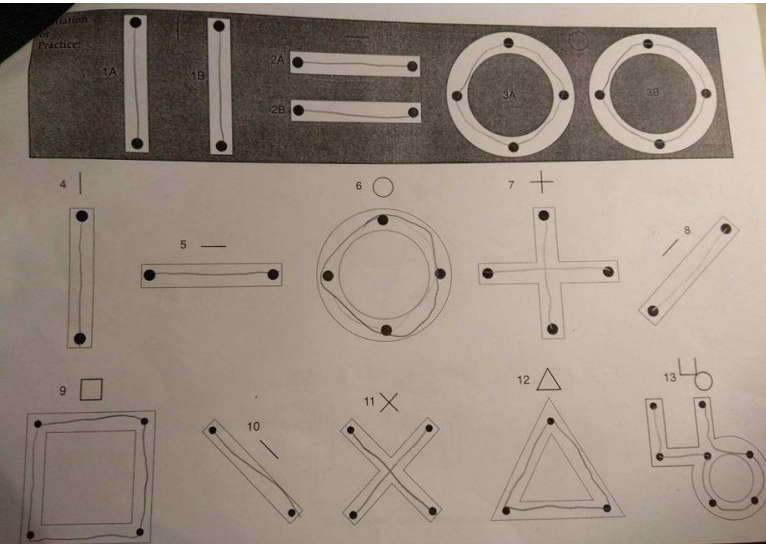
Φωτογραφικό υλικό

Visual perception - Οπτική αντίληψη (Μετέλεγχος)



Φωτογραφικό υλικό

Motor Coordination - Κινητικός συντονισμός (Μετέλεγχος)



Φωτογραφικό υλικό

Δοκιμασία δυσκολιών στον γραπτό λόγο (Προέλεγχος)

Ορθογραφική ορθότητα, Κειμενική Οργάνωση, Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης, Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου.

Βλέπω μια καλή που φραυταει στο χέρφι του
πράγμανα να τα βλι μέσα στο αφτοκίμι
το και να πιχένου θα λλασσα είδα
καυτι φρεξια στο αφτοκίμι να
πειχένου σπιτι κενίσα το μί κρο
αγορακι εφρεξε την διαχία του
και του κίτη μου. βλέπω και τη
πέδρια που δι διαχία του εφύρετα να

3

1ο ΚΕΙΜΕΝΟ

Στον ισχίο του οι μεγάλοι ξεκουράζονται όταν τα παιδιά παίζουν. Το χωριό μου έχει μια μεγάλη πλατεία δίπλα στις κούνιες υπάρχει ένας τεράστιος πλάτανος. Μέσα στην πλατεία υπάρχει μια παιδική χαρά με κούνιες, τσουλήθρες και τραμπάλες.

Το χωριό μου έχει μια μεγάλη πλατεία
μέσα στην πλατεία υπάρχει μια παιδική
χαρά με κούνιες τσουλήθρες και τραμπάλες. Δίπλα στις κούνιες υπάρχει ένας τεράστιος πλάτανος.
Στον ισχίο του οι μεγάλοι ξεκουράζονται όταν τα παιδιά παίζουν

(1). είναι, τα, ποταμού, νερά, παγωμένα, του
Τανέρου του ποταμού είναι παγωμένα

(2). τρέχει, με, τρένο, μεγάλη, το, ταχύτητα
το τρένο τρέχει με μεγάλη ταχύτητα

(3). αυτοκίνητο, πριν, φόρεσαν, τό, ζώνες, τις, ξεκινήσει, ασφαλείας
πριν ξεκινήσει το αυτοκίνητο φόρεσαν τις ασφαλείας ζώνες

(4). πολύ, τη, αυτοκίνητο, ξύπνησε, και, θόρυβο, τό, έχανε, γειτονιά
το αυτοκίνητο έκανε το θόρυβο και ξύπνησε τη γειτονιά

(5). ανέβηκε, βάζο, και, τραπέζι, η, έριξε, στο, γάτα, το, κάτω
είδατα έριξε το βάζο αλάνο στο τραπέζι.

Φωτογραφικό υλικό

Δοκιμασία δυσκολιών στον γραπτό λόγο (Μετέλεγχος)

Ορθογραφική ορθότητα, Κειμενική Οργάνωση, Αποκατάσταση Αποδομημένης

Πρότασης, Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου.

Μια φορά και έναν καιρό ήταν τρία αγόρια που ήταν ο μικρός και η μαρία και το παιδί φώναζε και κλειδώνανε την πόρτα και φώναζε. Βλέπω την εκκένωση ήταν μέσα στο αυτοκίνητο τους τα παιδιά τους έβλεπαν τα πρόβατα και ένας κύριος και του χέρεταν και χέρετισε και αυτός ο κύριος που είναι τυφλάβατα τα.

και μητα βείθανε στα χωρία και στα παρλά για να τους δώμε και ο παρλά στις τους έβειλάν να φάνε μακαρόνια με κιμά.

αυτη περυσαν καλη και εμεις καλύτερα.

(1). είναι, τά, ποταμού, νερά, παγωμένα, τρέ
Τα νερά του ποταμού είναι παγωμένα

(2). τρέχει, με, τρένο, μεγάλη, τρέ, ταχύτητα
Το τρένο τρέχει με μεγάλη ταχύτητα

(3). αυτοκίνητο, πριν, φόρεσαν, τρέ, ζώγες, τις, ξεκινήσει, ασφαλείας
Πριν ξεκινήσει, το αυτοκίνητο, φόρεσαν τις ζώνες ασφαλείας.

(4). πολύ, τη, αυτοκίνητο, ξύπνησε, και, θόρυβο, τρέ, έχανε, γειτονιά
Το αυτοκίνητο ξύπνησε θόρυβο και ξύπνησε τη γειτονία

(5). ανέβηκε, βάτο, και, τροπέζι, η, έρχε, στο, γάτα, τρέ, χέτω
η γάτα το τροπέζι, κάτω έριξε το βάτο και το ανέβηκε

(6). χωράφια, μαργαρίτες, από, ανοιξη, γεμάτα, τρέ, και, είναι, παπαρούνες, την
Τα χωράφια είναι γεμάτα μαργαρίτες και παπαρούνες την ανοιξη

(7). πονηρό, από, και, ουρά, γάτα, την, έπιασε, η, τον, κυνήγησε
η γάτα κυνήγησε τον πονηρό και την έπιασε από την ουρά

(8). μικρό, ο, λαχκούβα, στο, κηπουρός, ένα, και, δέντρο, χώμα, φύτεψε, μια, έσκαψε
ο κηπουρός φύτεψε ένα δέντρο φύτεψε χώμα μικρό και

(9). καπετάνιος, όταν, την, πλοίου, φάρο, από, το, μακριά, του, άλλαξε, ο, πλοία, είδε
ο καπετάνιος, όταν είδα τον φάρο από την πόρτα του πλοίου

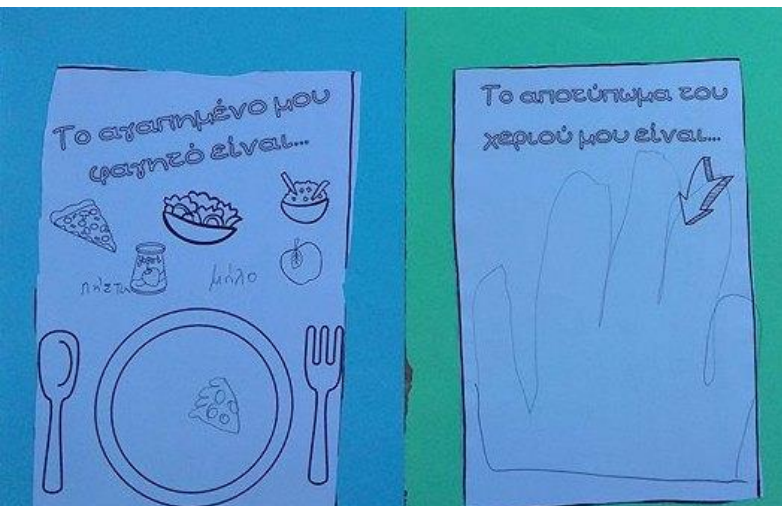
1ο ΚΕΙΜΕΝΟ

Στον ισκίο του οι μεγάλοι ξεκουράζονται όταν τα παιδιά παίζουν. Το χωριό μου έχει μια μεγάλη πλατεία. Δίπλα στις κούνιες υπάρχει ένας τεράστιος πλάτανος. Μέσα στην πλατεία υπάρχει μια παιδική χαρά με κούνιες, τσουλήθρες και τραμπάλες.

Το χωριό μου έχει μια μεγάλη πλατεία και μέσα στην πλατεία υπάρχει μια παιδική χαρά με κούνιες τσουλήθρες και τραμπάλες. Δίπλα στις κούνιες υπάρχει ένας τεράστιος πλάτανος. Στον ισκίο του οι μεγάλοι ξεκουράζονται όταν τα παιδιά παίζουν. Το χωριό μου έχει μια μεγάλη πλατεία δίπλα

Φωτογραφικό υλικό

1^η Παρέμβαση «Παιχνίδι γνωριμίας»










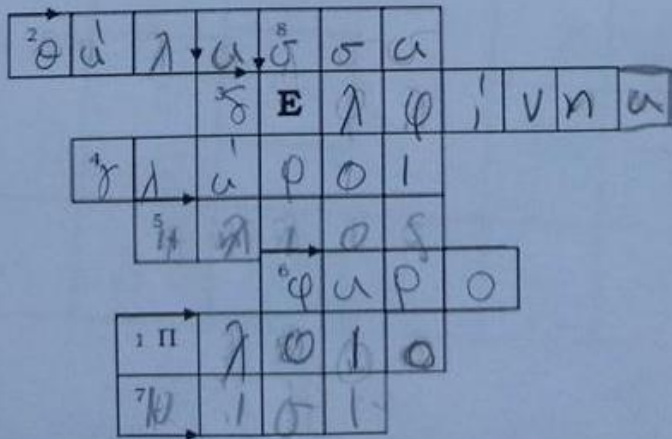
Φωτογραφικό υλικό

2^η Παρέμβαση «Κείμενα με φανταστικούς ήρωες και εικονοκείμενα»

ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

Διάβασε το παρακάτω κείμενο και αντικατέστησε τις εικόνες με λέξεις. Στη συνέχεια γράψε τις λέξεις με τη σειρά που δείχνουν οι αριθμοί στις εικόνες συμπληρώνοντας το σταυρόλεξο. Αν έχεις γράψει σωστά τις λέξεις θα βρεις στο 8 κάθετα το όνομα του νησιού που πήγαν τα παιδιά διακοπές. Καλό ταξίδι μικρέ μου αναγνώστη.

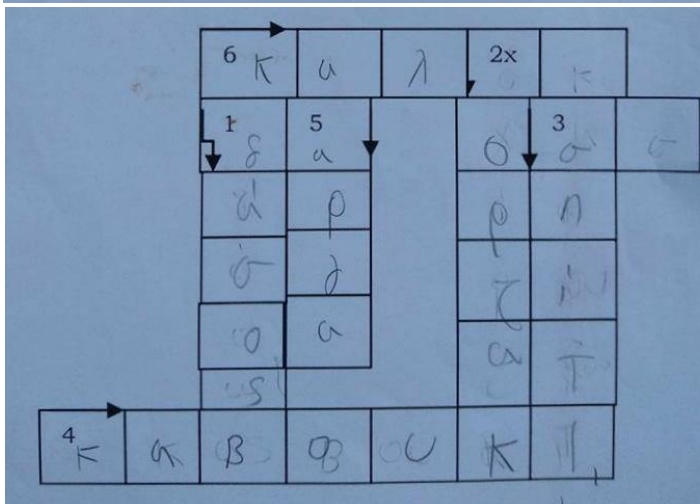
Το καλοκαίρι πήγαμε διακοπές με το ¹ .
 Το ταξίδι ήταν υπέροχο. Η ²  ήταν ήσυχη.
 Τα ³  χαρούμενα ταξίδευαν μαζί μας και μας κρατούσαν συντροφιά. Στον ουρανό οι ⁴  έκαναν παρέα στον ⁵  που είχε ξεκινήσει το μοναχικό του ταξίδι. Πλησιάζοντας στο λιμάνι είδαμε το ⁶  να αναβοσβήνει. Ήταν σαν να μας υποδεχόταν με χαρά. Μπροστά μας απλωνόταν το ⁷  με τα άσπρα σπιτάκια του «Καλές διακοπές» στηνκυριακή.....είπαμε με μία φωνή τα παιδιά.



Η χελώνα ζει στο δάσος. Είναι ήσυχο ζώακι, τρώει χορταράκια και έχει τέσσερα μικρά ποδαράκια. Περπατάει αργά γιατί κουβαλάει το σπίτι της. Αμα δει κανένα μεγάλο ζώο που την κυνηγάει, κρύβεται στο καβούκι της και δεν βγαίνει μέχρι να περάσει ο κίνδυνος. Τι καλό και ήσυχο ζώακι που είναι η χελώνα.

Τώρα απαντώ στις ερωτήσεις συμπληρώνοντας τις λέξεις στο σταυρόλεξο.

1. Εκεί ζει η χελώνα
2. Τι τρώει η χελώνα;
3. Τι κουβαλάει η χελώνα;
4. Που κρύβεται όταν την κυνηγάνε;
5. Πως περπατάει η χελώνα;
6. Τι ζώακι είναι η χελώνα ;



Μεσημέρι γύρω από το τραπέζι

«Σήμερα θα φάμε όλοι μαζί,» είπε η μητέρα. Τι φαγητό έχουμε μαμά;

Είναι έκπληξη Τζένη!!

«Άσε να μαντέψω! Μακαρόνια με κιμά», είπε ο Ζαννής.

«Όλα τα φαγητά πρέπει να τα τρώμε παιδιά μου,» είπε η μαμά.

«Ακόμα και τις φακές;» ρώτησε η Τζένη.

«Φυσικά» απάντησε η μητέρα. Είναι πολύ θρεπτικό φαγητό

«Λοιπόν θα μας πεις τι φαγητό έχουμε μαμά» ρώτησε ο Ζαννής

Δεν το βρήκατε! Σας ετοίμασα παστίτσιο

«Α!!!! Τέλεια. Είσαι η καλύτερη μαμά του κόσμου» είπαν τα παιδιά με μία φωνή.

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Ποια είναι τα ονόματα των παιδιών

ο Ζαννής και η Τζένη.

2. Ποιο φαγητό για την μαμά είναι πολύ θρεπτικό;

Φακή.

3. Τι φαγητό τελικά είχε ετοιμάσει η μαμά;

Παστίτσιο.

4. Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο φαγητό;

Μακαρόνια με Κηφά.

Ο Χίπο το χελωνάκι μας κάθε μέρα παίρνει την σάκα του και ξεκινάει για το σχολείο. Ξέρετε παιδιά τι έχει μέσα η σάκα του Χίπο; Έχει τoστ με λάχανο και καρότο. Του αρέσει πολύ αυτό το τoστ. Δεν βλέπει την ώρα να έρθει το διάλειμμα για να παίξει με τους φίλους του και για να φάει το αγαπημένο του δεκατιανό. Τα μαθήματα δεν του πολυαρέσουν γιατί τον κουράζουν. Όταν έχει καλό καιρό δεν έχει καθόλου όρεξη για μάθημα. Το μυαλό του είναι στην αυλή και στα παιχνίδια.

Για να δω τι θυμάμαι από ότι διάβασα

1. Τι τρώει για δεκατιανό ο Χίπο;

A. ένα τoστ

B. ένα τoστ με λαχανικά

Γ. ένα τoστ με λάχανο και καρότο.

2. Δεν του αρέσουν τα μαθήματα.

A. γιατί... τον κουράζουν

B. γιατί... Βαριέται

Γ. γιατί... θέλει να φάει το αγαπημένο του δεκατιανό.

3. Τι κάνει ο Χίπο όταν έχει καλό καιρό;

A. Πηγαίνει στο σχολείο.

B. Έχει το μυαλό του στο διάλειμμα

Γ. Έχει το μυαλό του στα μαθήματα

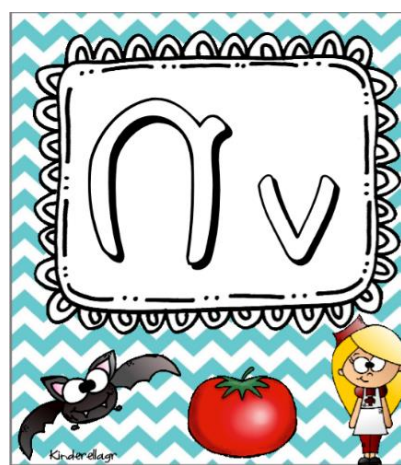
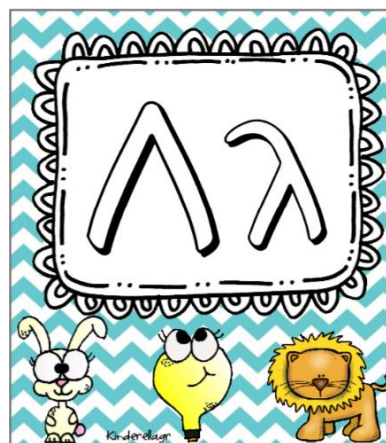
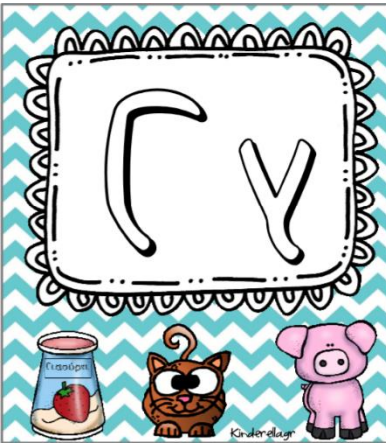
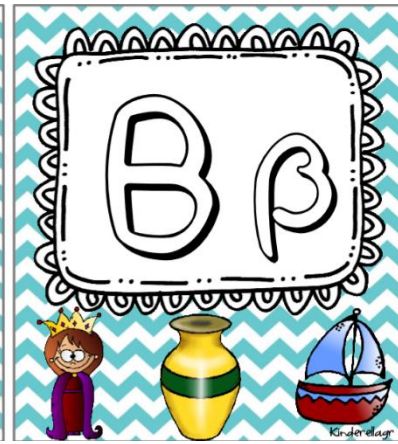
Σήμερα είχα μια πολύ όμορφη μέρα.
Πήγαμε με τις φίλες μου στο πάρκο,
φάγαμε παγωτό και παίξαμε κρυφτό.
Σήμερα είχα μια πολύ όμορφη μέρα
πήγαμε με τις φίλες μου στο πάρκο
φάγαμε παγωτό και παίξαμε κρυφτό.

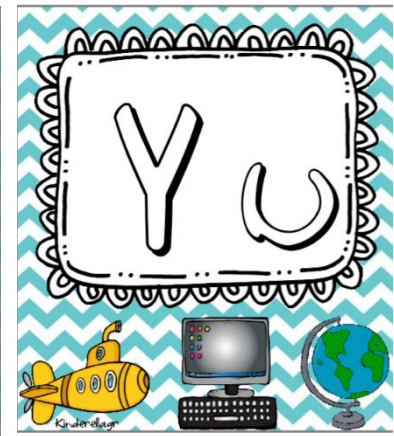
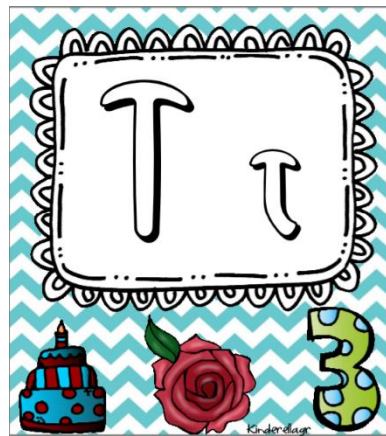
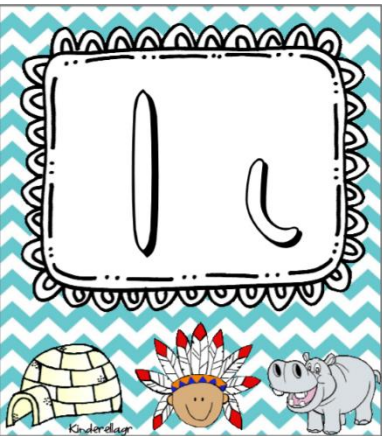
Τι κάνουμε κάθε πρωί που σηκώνομαστε;
Οι Κοινοί μας Τόνοι, ορξεί και πεινο Μιτσε Τoππο
στο μπόμυς και τα δοτάκια μας & τινόμεσε

φέτο Τηλίδιο το δαμοτικό σχολείο Κτοσσητέρα
ο Θουδω στο γυμνάσιο ακκάρι να και το ποτα
νέους φίλου εκει.

Φωτογραφικό υλικό

3^η Παρέμβαση «Βρες την λέξη»





Αυ
ατλάνση
ή κερη
ή λουα

Εε
ελευφί
ελεφουα
εραματικώ

Γδ
Γουόρτι
ζήτα
δουρούνι

Δς
δελεφίνι
δελτιλδση
δούντι

Ζζ
ζήρι
ζέβρα
ζήνι

Ηη
Ηλιος
Ηχια
Ηψξουσιο

Θ θ
ΘΕΣΤΑΒΡΟΣ
ΘΑΪΜΝΟΥΣ
ΘΡΟΝΑΪΣ

Ι ι
ΙΚΓΟΥ
ΙΝΔΙΑΝΟΣ
ΙΝΟΝΟΤΥΜΟΣ

Κ κ
ΚΥΤΘΙΚΗ
ΚΑΡΔΙΑ
ΚΟΪΛΗ

Λ λ
ΛΗΘΟΔΑΚΗ
ΛΑΪΝΑ
ΛΟΤΥΝΑΡΙ

Μ μ
ΜΕΣΟΥΣΑ
ΜΟΛΙΒΔΙ
ΜΟΝΙΚΕΡΟΣ

Ξ ξ
ΞΟΤΙΚΑ
ΞΙΛΟΦΟΝΩ
ΞΙΦΙΑΣ

Θ θ
θ ηρέλι
ο σο το κρε μω
ο σο το βρού τω
ο + τδ

Π η
ΝΙΚΟΝΟΣ
Πυροτό
ΠΥΤΟΥΣ

Ρ ρ
Ρυπότ
Ρυβδ, χι
Ρινόκερος! ρ)

Τ τ
Τούρτη
Τε τήφιλο
ΤΑ'4

Υ υ
+ ησβρι χιο
+ ησλοθισις
+ σρδ' χιο

φ φ
φλώδα
φύλα
αεκάρι

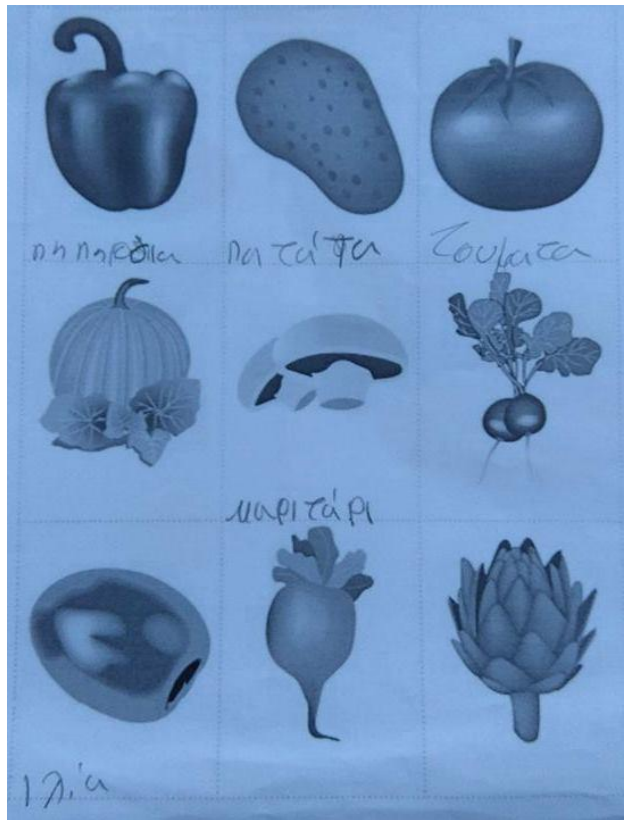
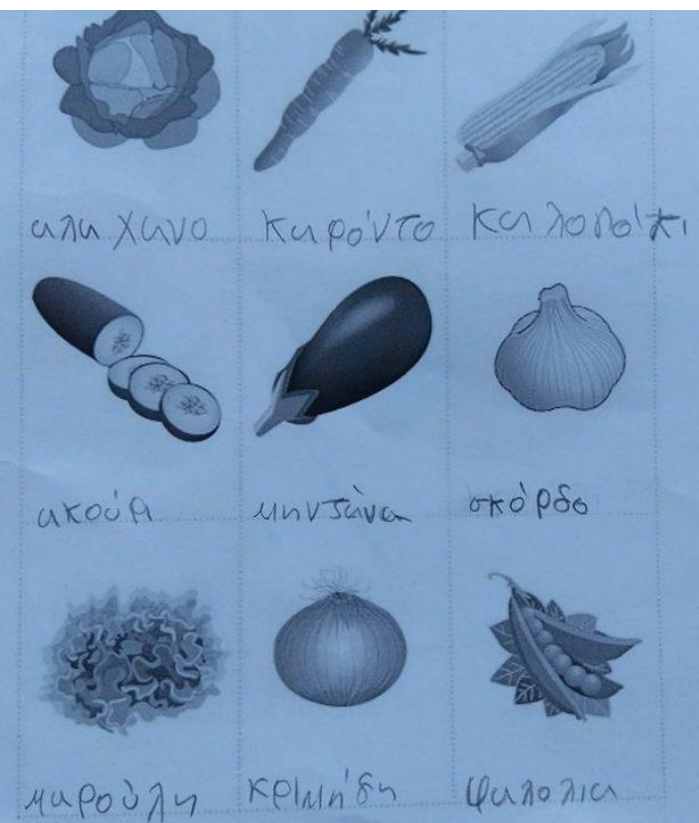
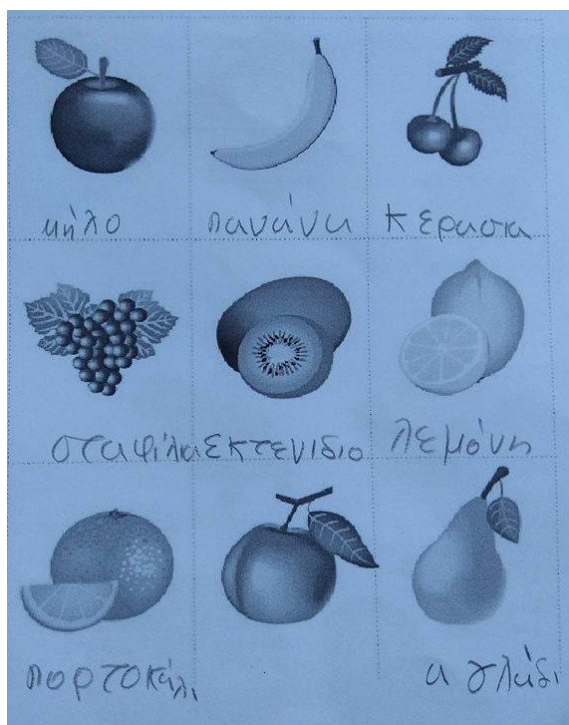
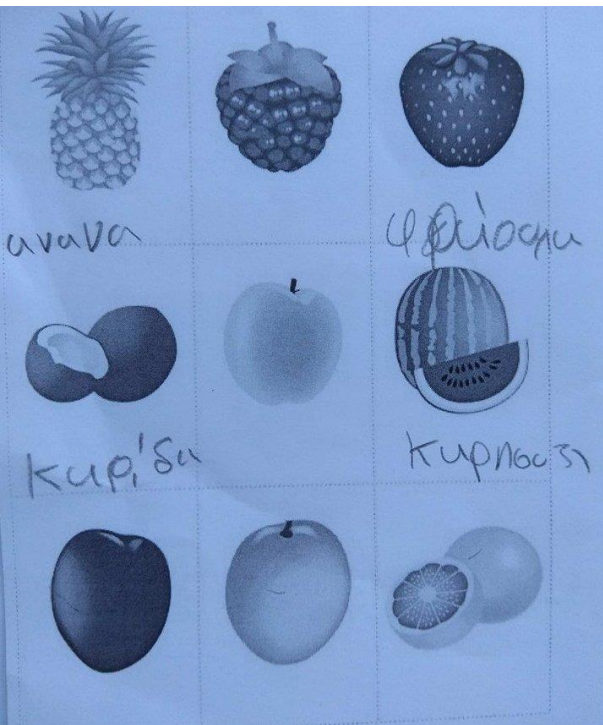
χ χ
χταπιδί
χερόνα
χινάροπος

ψ ψ
γύρι
ψομί
ψαλίδι

ρ ρ
ροκενωσ
ώρη

Φωτογραφικό υλικό

4^η Παρέμβαση «Μαθαίνω τα φρούτα και τα λαχανικά»



Φωτογραφικό υλικό

5^η Παρέμβαση «Πως λέγονται δύο γραμματάκια που φτιάχνουν έναν φθόγγο;»

11) Στις παρακάτω λέξεις βάλε τα δίψηφα σύμφωνα που λείπουν:

μ^ηάλα, τούμ^ηα, φεφ^φάρι, ε^πόνι, κο^πά, ---ίνα, ---άκι,
---ι---ίκι, ---άι, νε^κκούρι, ακου^μώ, α---έλι, α---άθι,
κά---ελα, σε^πόνι, πέ---ε, μελι^πάνα, ---άμι,
παπού^πι, βαλί^πα

6) Συμπλήρωσε όποιο δίψηφο σύμφωνο ταιριάζει:

Ψ^ιρκο, παλιά^πος, δό^πι, παν^πούρι, νεράν^πι, κ^ηάρ^ηκας,
κορί^πι, Χα---ηβάτης, Α^πώνης, Ελενί^πα, Μαρί^πα, πε^πέτα,
---ι---ίκι, ακούγο^παι, τσα^μί, ^πομάτα, κολύ^μι, α^πίστρι, Α-
θ^ηελική, μ^ηάλα, α---ινάρα, α^μέλι, παρά^πα, Καρα^πιόσης, λα^μ
-ερός, Βα^πέλης, κά^μος, φα^πάρος

1) Κύκλωσε στα παρακάτω κείμενα τα δίψηφα φωνήεντα με κόκκινο και τα δίψηφα σύμφωνα με πράσινο.

◊ Ήταν Άνοιξη. Ο Μίκυ ξεκίνησε να πάει να μαζέψει μανιτάρια στο δάσος.

Ο καιρός ήταν πάρα πολύ άσχημος αλλά το Μίκυ δεν τον ένοιαζε. Τραγουδώντας ένα ωραίο τραγουδάκι περπατούσε γρήγορα, ώσπου κατά το μεσημεράκι έφτασε στον προορισμό του. Όμως μια ξαφνική μπόρα ξέσπασε τελείως αναπάντεχα λες και ήταν Χειμώνας.

Ο Μίκυ είδε ένα κορίτσι μπροστά του που και αυτό έτρεχε να προφυλαχτεί από τη βροχή. Κάθισαν κάτω από ένα δέντρο μέχρι να σταματήσει η βροχούλα.

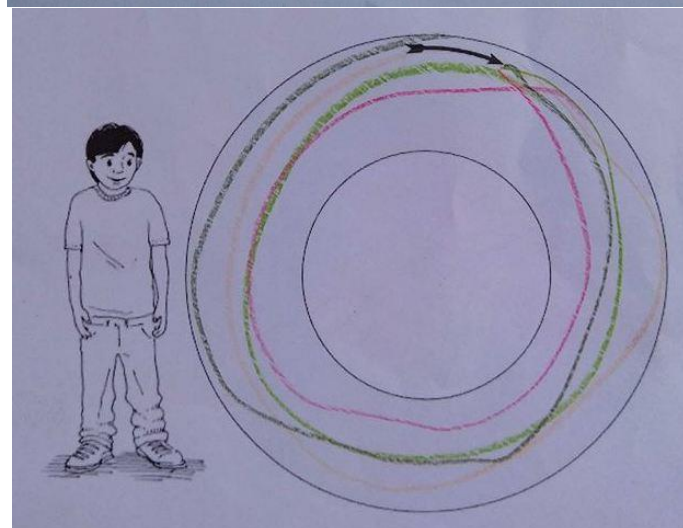
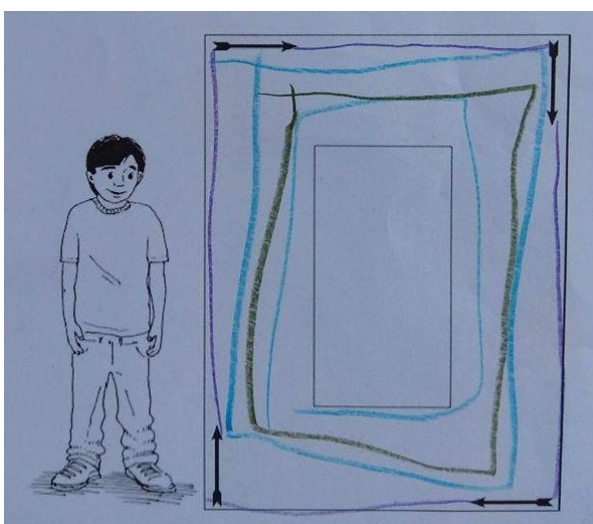
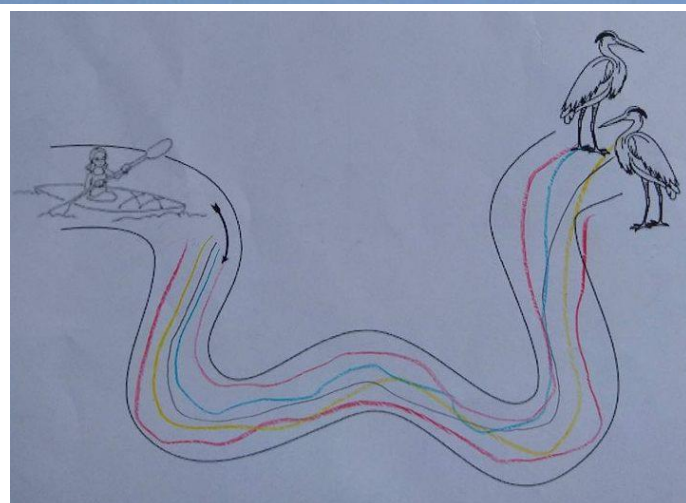
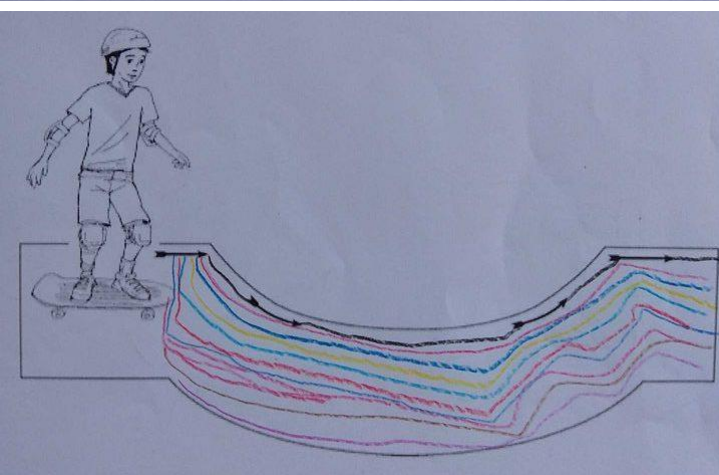
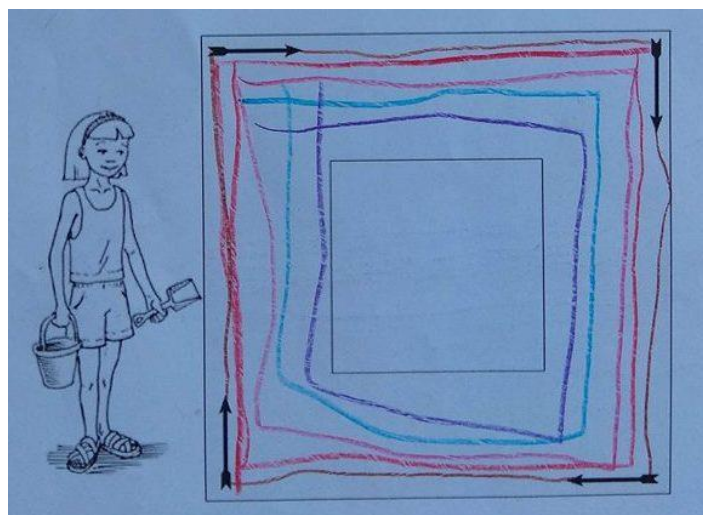
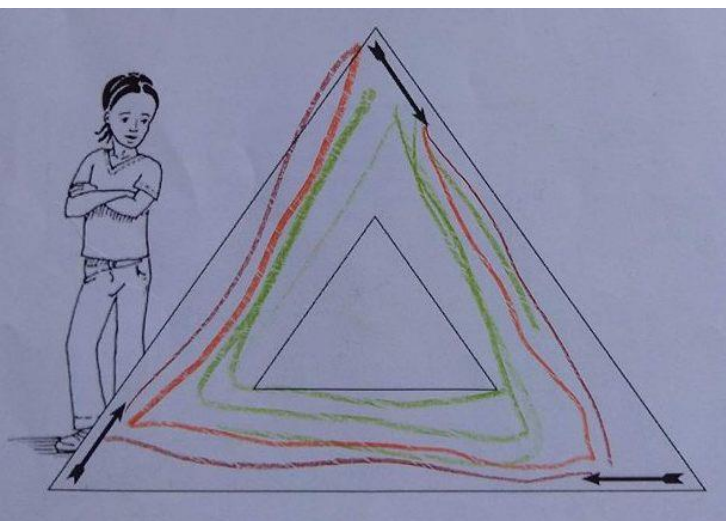
Πράγματι μετά από λίγη ώρα ο ήλιος βγήκε ξανά, τα πουλάκια βγήκαν από τις φυλλωσιές των δέντρων που είχαν κρυφτεί και τα τζίτζικια άρχισαν πάλι να λένε το τραγούδι τους.

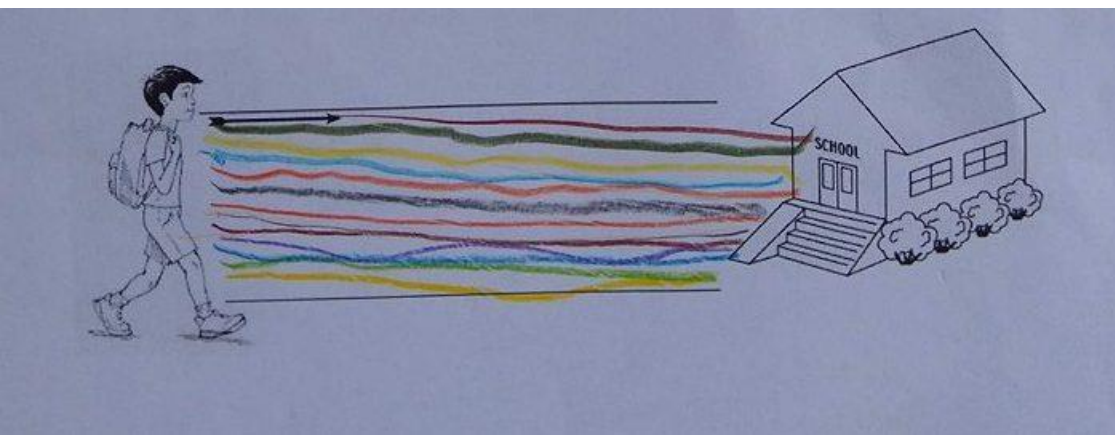
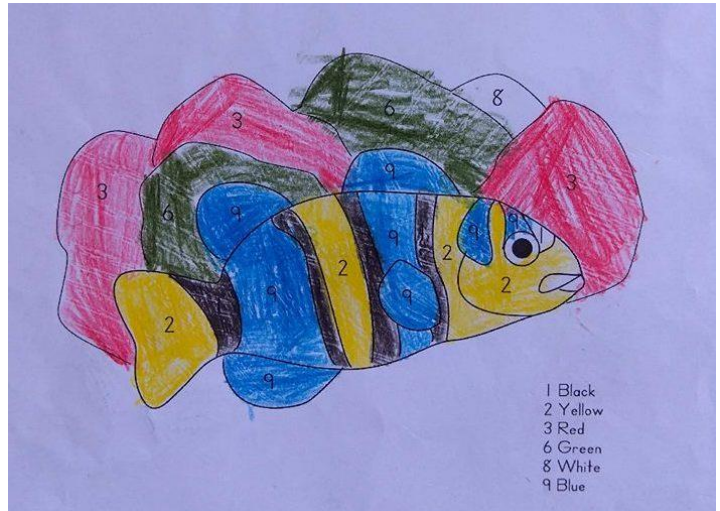
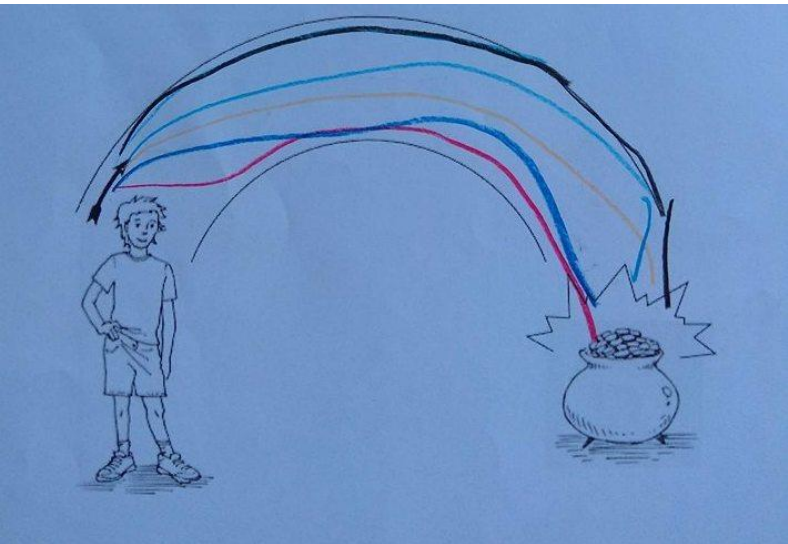
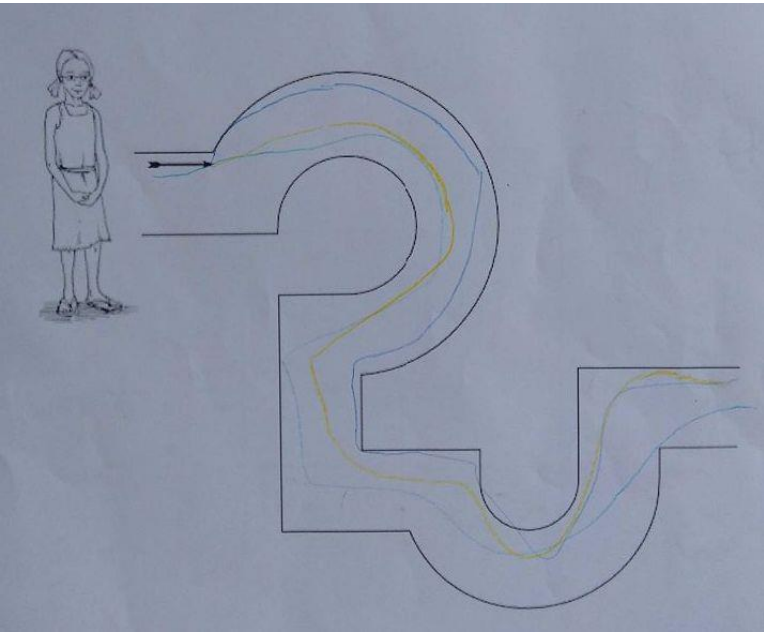
Φωτογραφικό υλικό

6^η Παρέμβαση «Ας δημιουργήσουμε!» VMI – Οπτικο – κινητική αντίληψη»

(δείγμα της παρέμβασης)

Κάθε παράδειγμα είχε και εκφώνηση η οποία έδινε οδηγίες στην συμμετέχουσα σχετικά με την άσκηση.

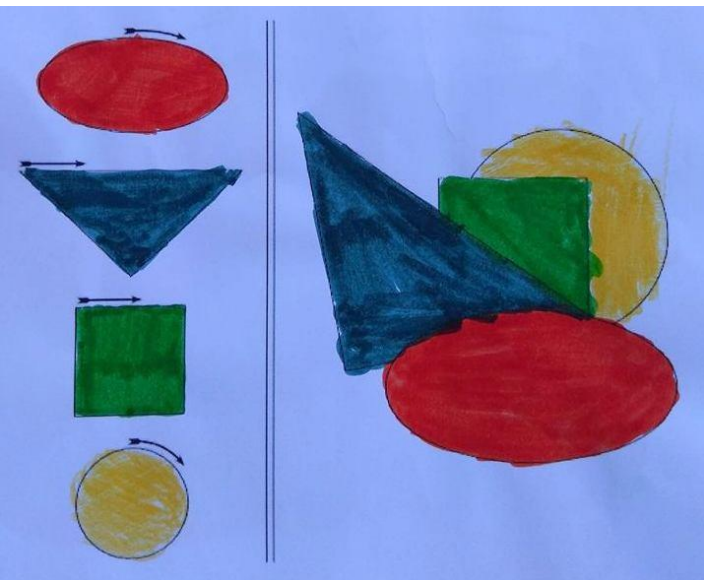
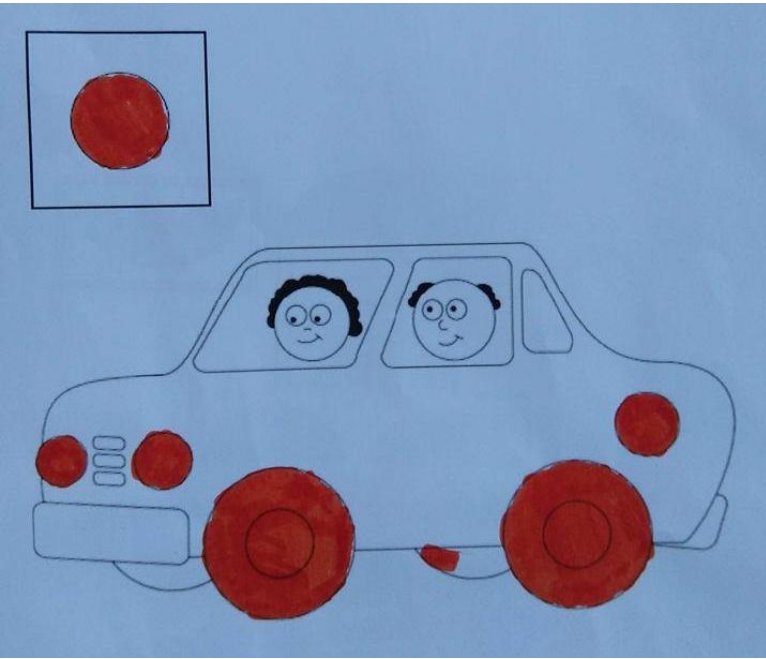




Φωτογραφικό υλικό

7^η Παρέμβαση «Βρες το σχήμα» (δείγμα της παρέμβασης)

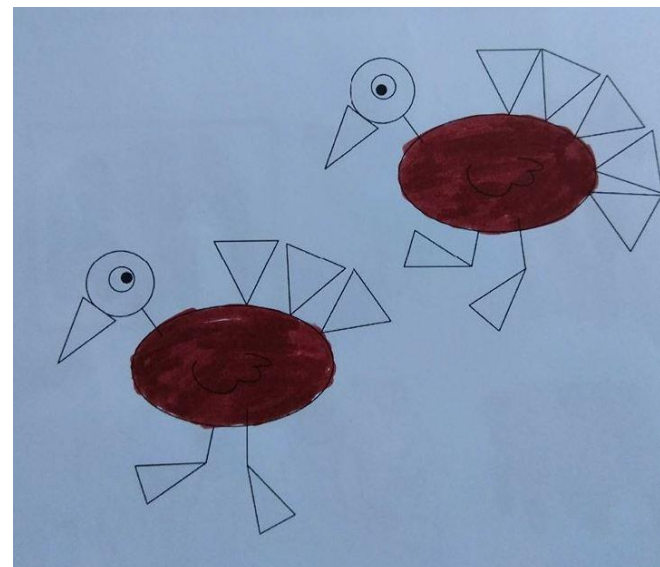
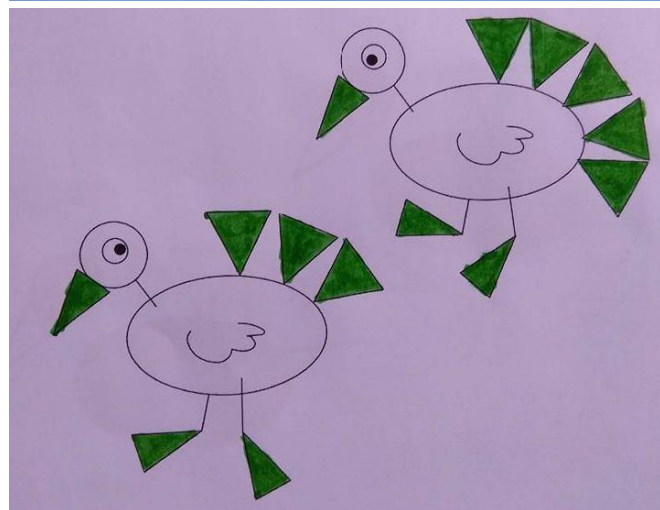
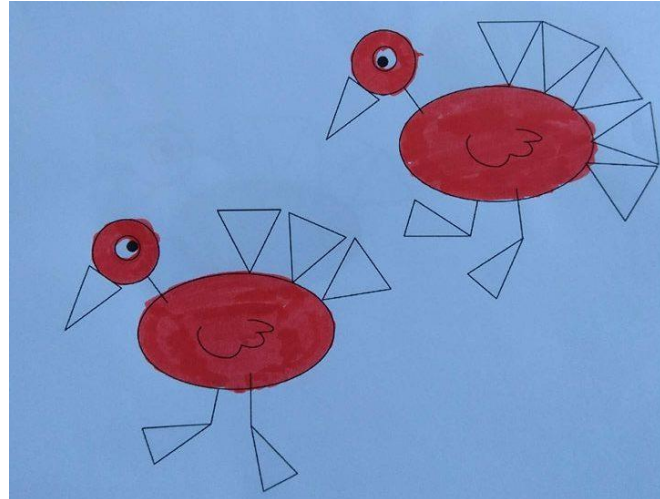
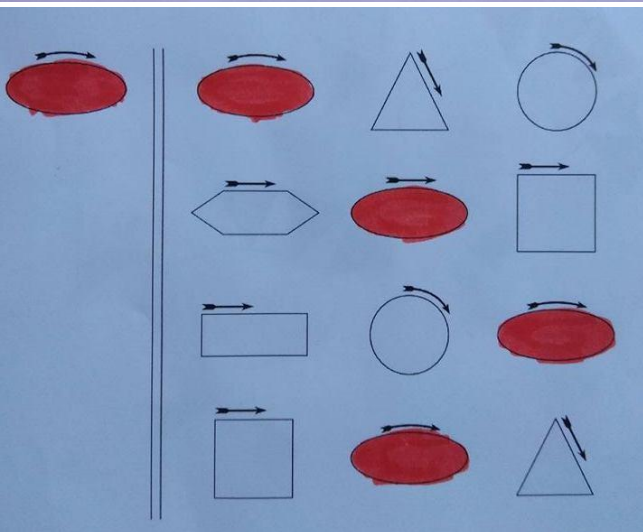
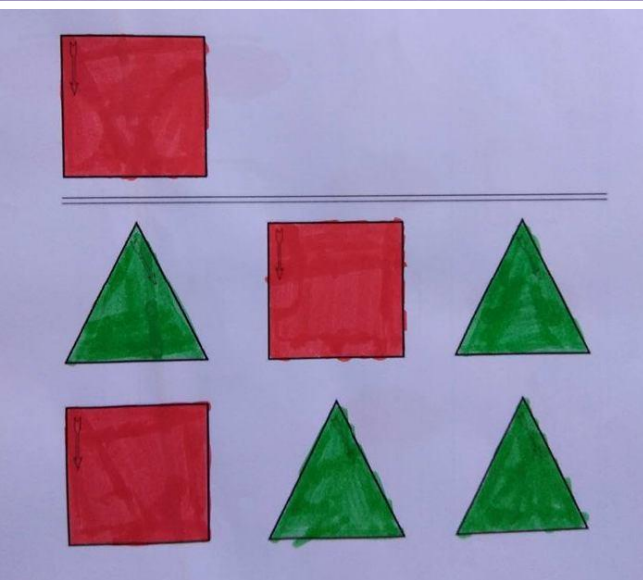
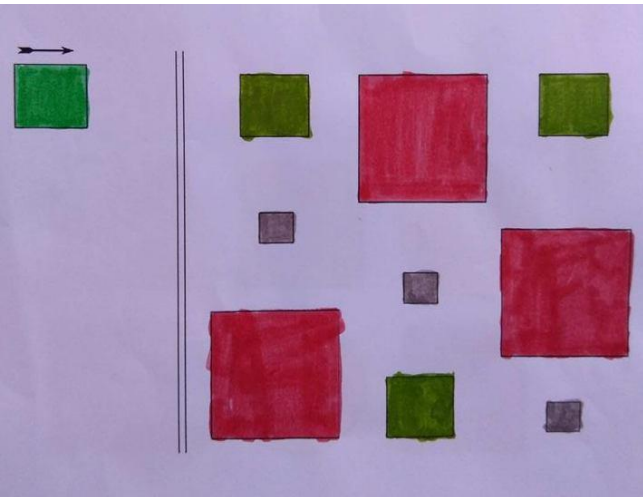
Κάθε παράδειγμα είχε και εκφώνηση η οποία έδινε οδηγίες στην συμμετέχουσα σχετικά με την άσκηση.

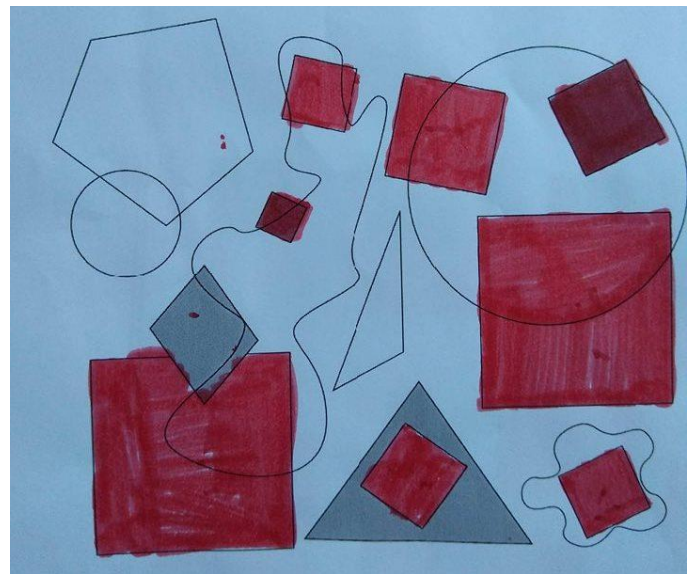
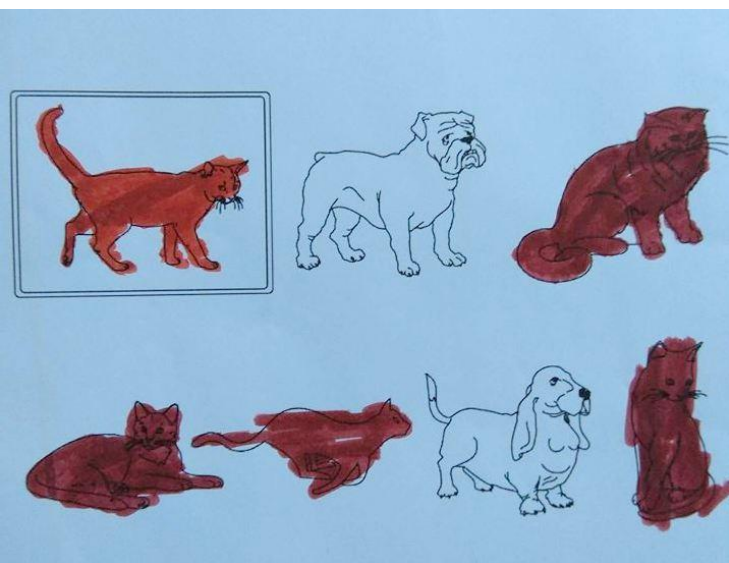
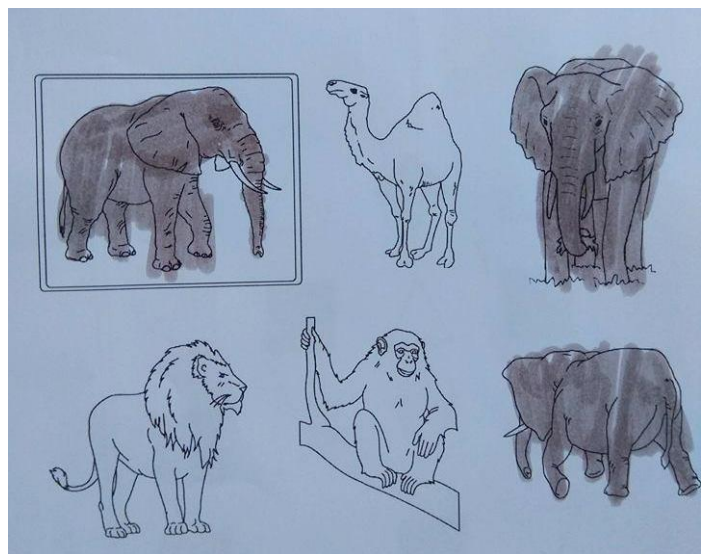
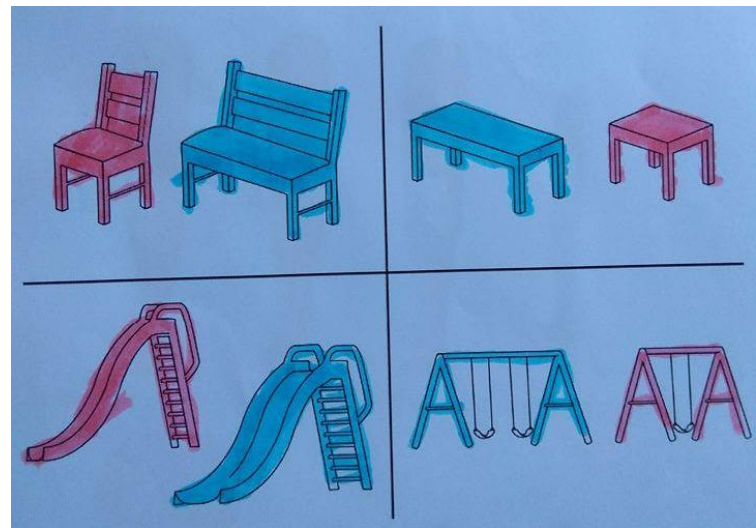
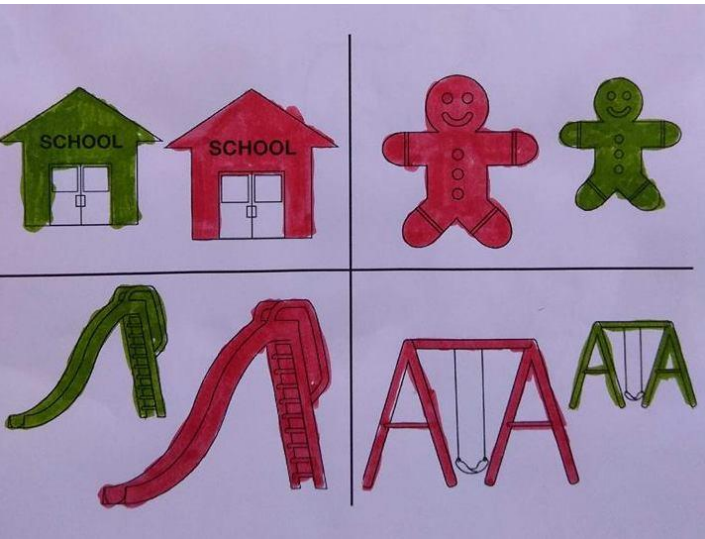


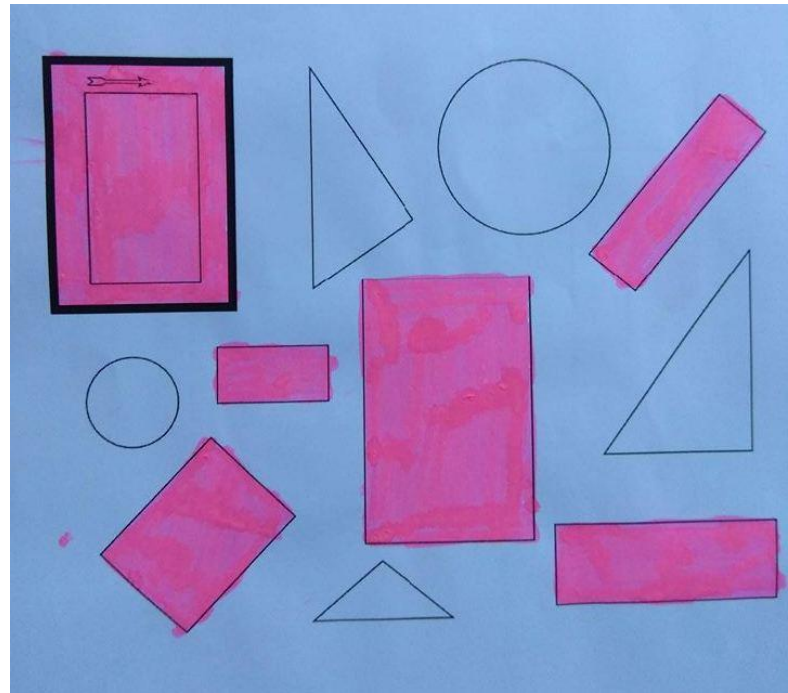
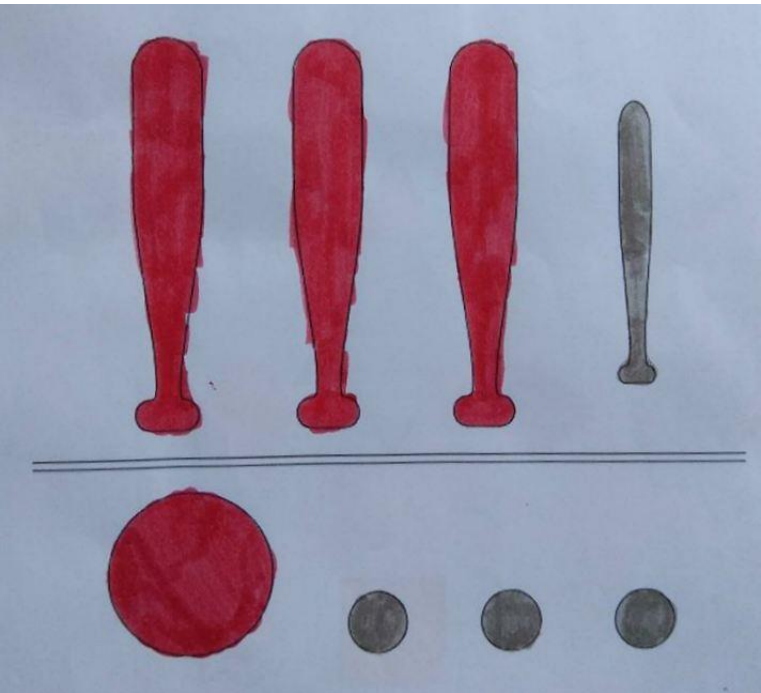
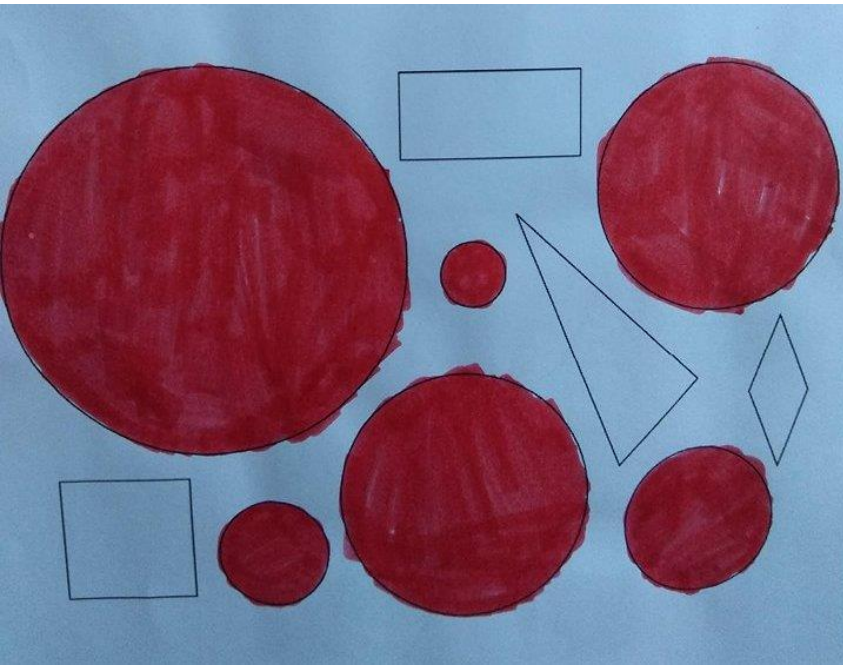
Φωτογραφικό υλικό

8^η Παρέμβαση : «Πώς αντιλαμβάνομαι τον χώρο γύρω μου;» (δείγμα παρέμβασης)

Κάθε παράδειγμα είχε και εκφώνηση η οποία έδινε οδηγίες στην συμμετέχουσα σχετικά με την άσκηση.



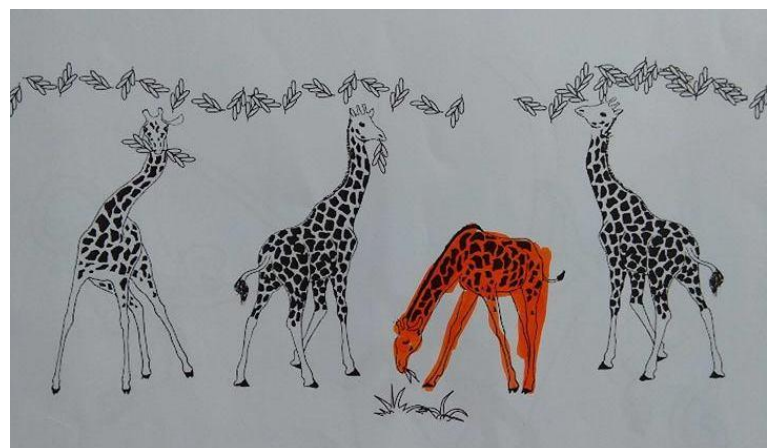
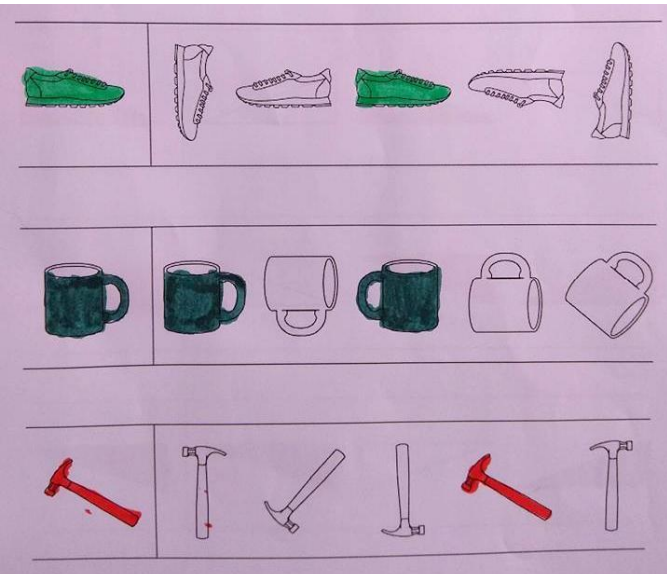
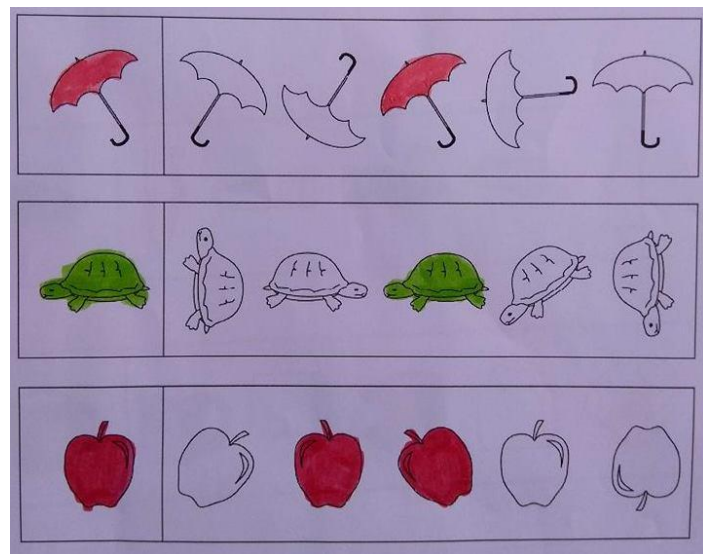
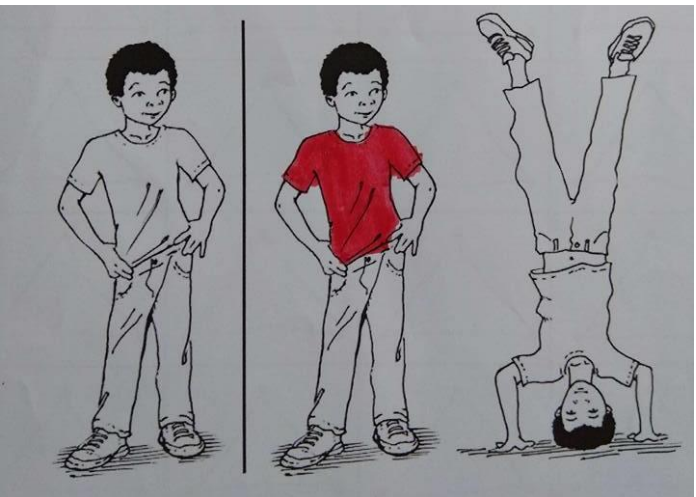
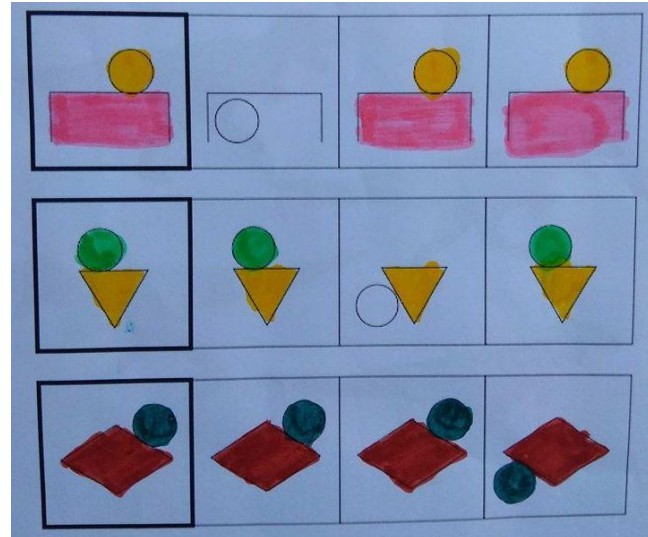
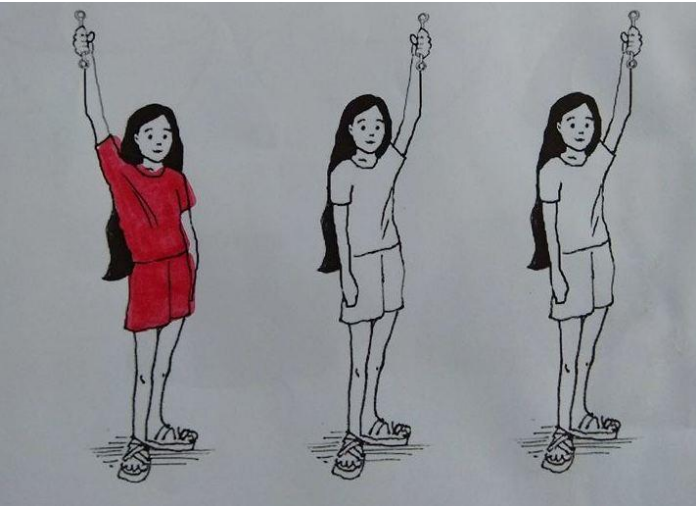


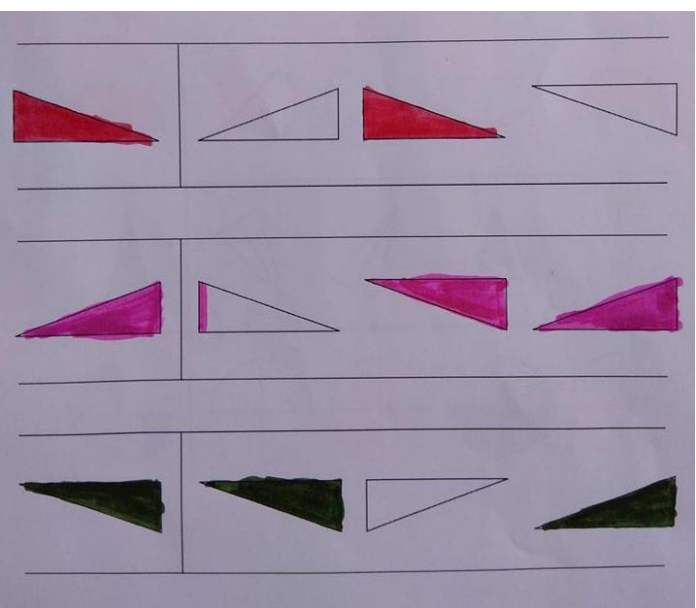
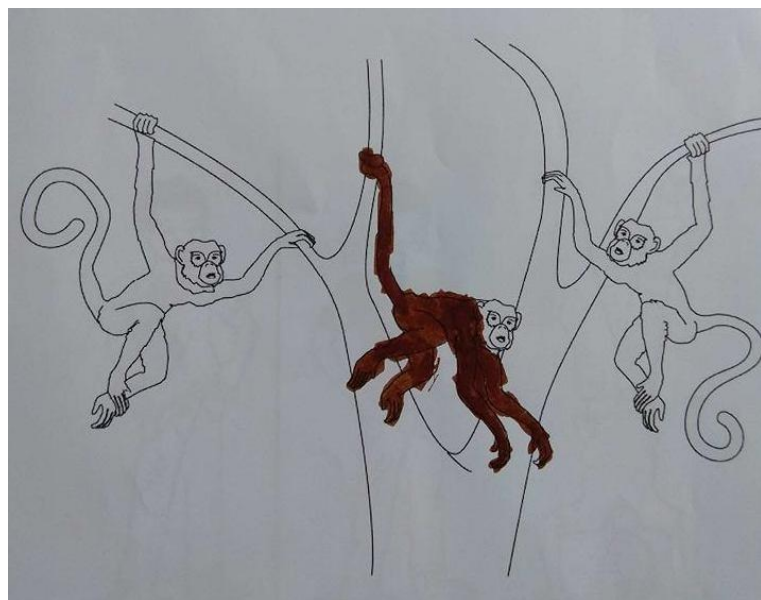
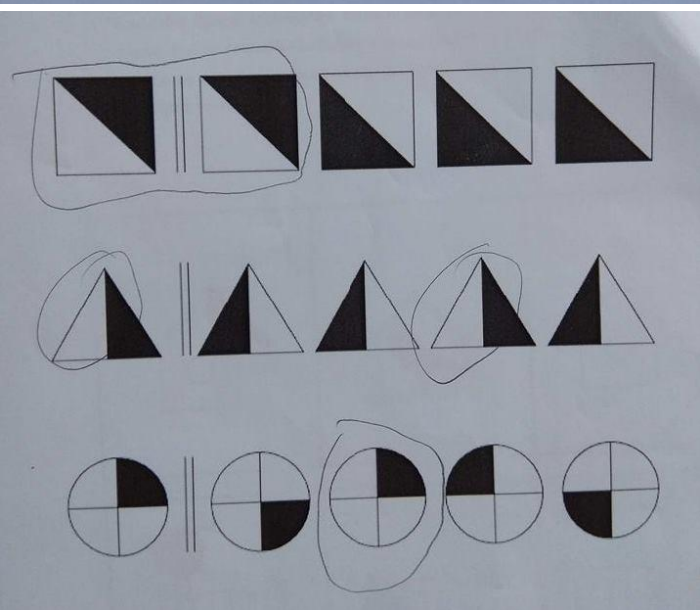
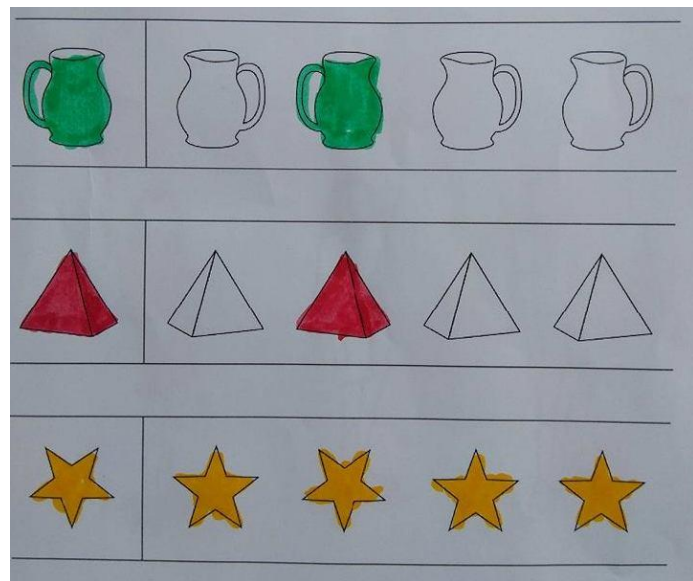
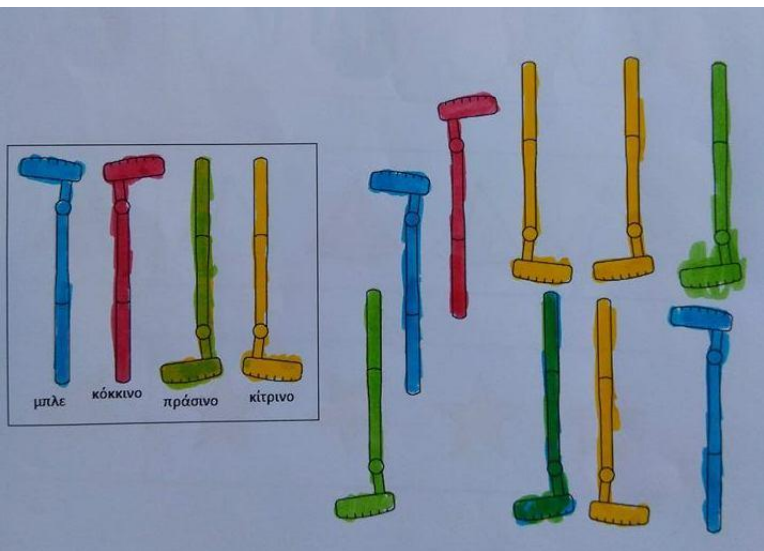


Φωτογραφικό υλικό

9^η Παρέμβαση «Βρες το ίδιο και το διαφορετικό»

Κάθε παράδειγμα είχε και εκφώνηση η οποία έδινε οδηγίες στην συμμετέχουσα σχετικά με την άσκηση.



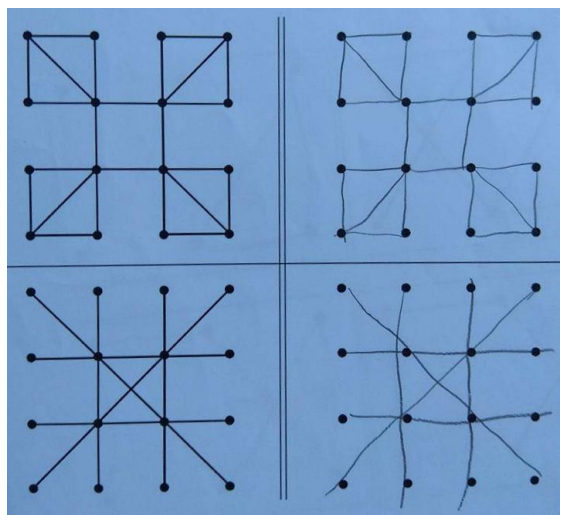
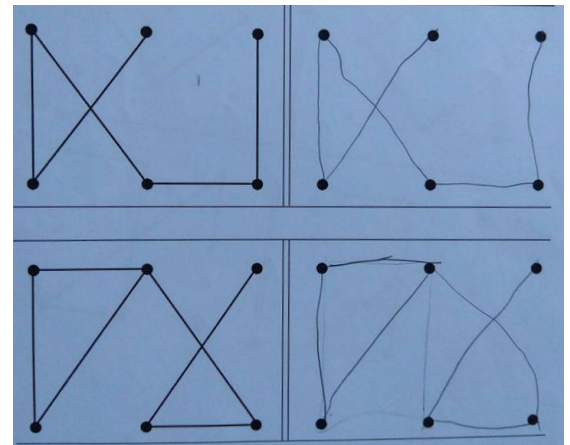
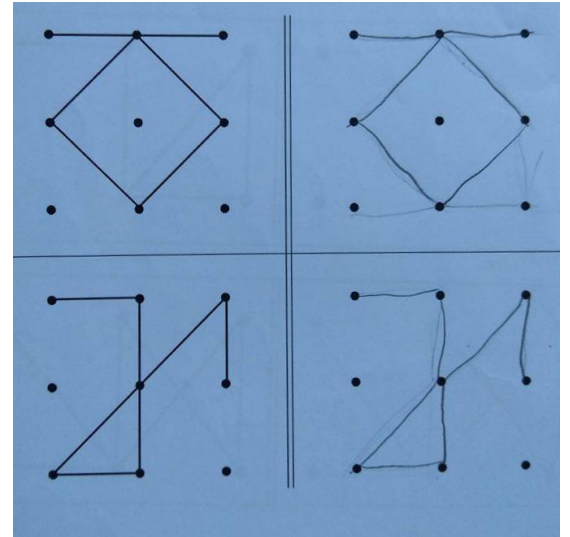
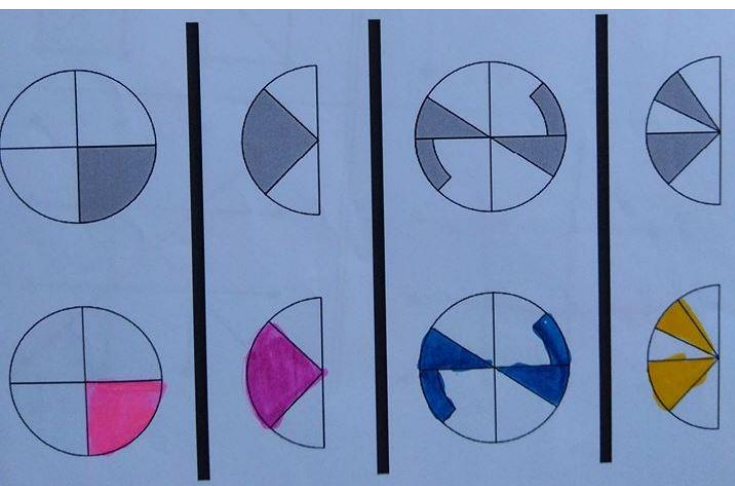
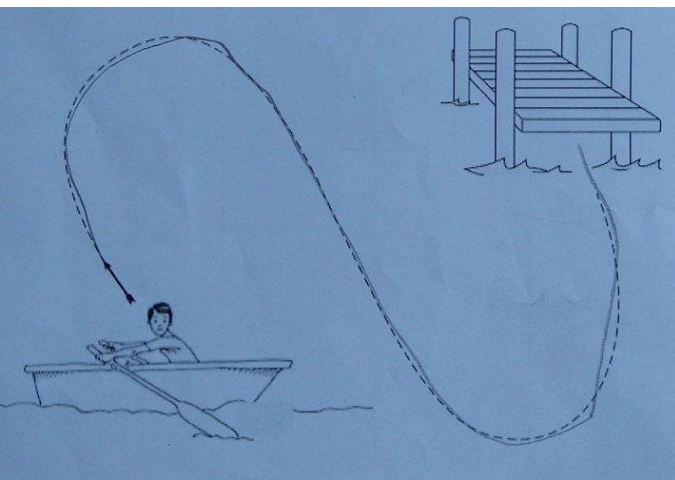
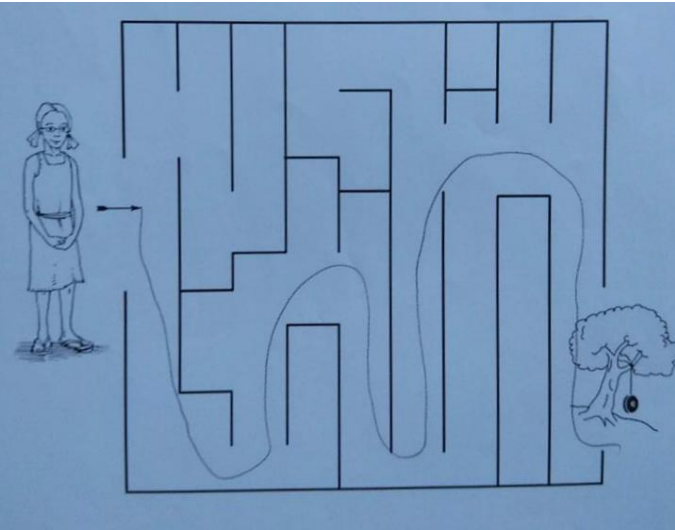


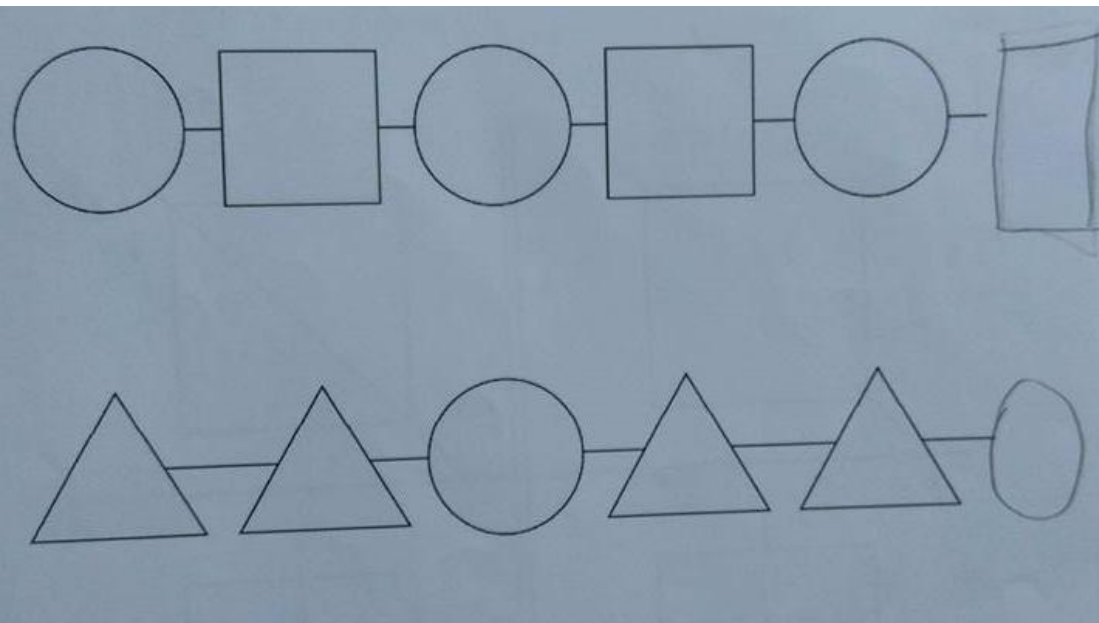
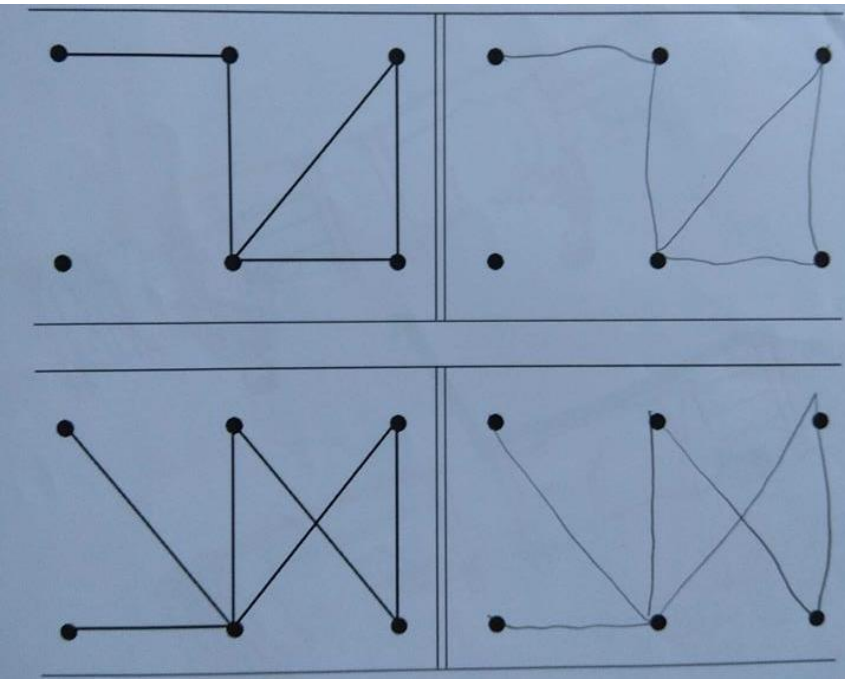
Φωτογραφικό υλικό

10^η Παρέμβαση «Προσανατολισμός στον χώρο και αντιγραφή σχημάτων»

(δείγμα παρέμβασης)

Κάθε παράδειγμα είχε και εκφώνηση η οποία έδινε οδηγίες στην συμμετέχουσα σχετικά με την άσκηση.







Φωτογραφικό υλικό

11^η Παρέμβαση «Βρες την λέξη» (επανάληψη με παραλλαγή)

Πραγματοποιήθηκε επανάληψη της 3^{ης} παρέμβασης και ζητήθηκε από την Μ. να γράψει τις λέξεις από τις εικόνες που της δίνονται στο τετράδιο της για να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο βελτιώθηκε η ορθογραφική της ορθότητα και η μνημονική της αντίληψη. Οι λέξεις που έχουν δίπλα μία παύλα είναι οι λέξεις που δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει η Μ. μέσα από τις εικόνες που της δόθηκαν και τις οποίες είπα εγώ στην ίδια απλώς

για να διαπιστώσω αν της γράψει ορθογραφικά ορθές.

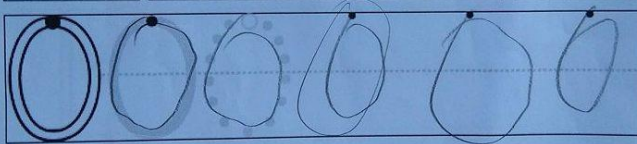
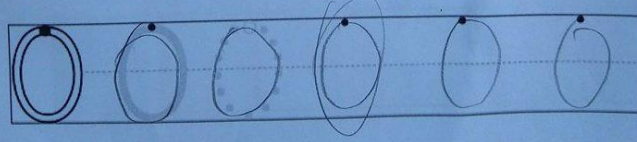
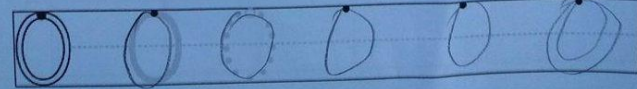
Αα	Ζζ	Λλ
αχλάδι	ζάρι	λάδος
αγκίρα	ζέβρα	λάμπα
αλογο	ζάνη	λιουτάρι
Ββ	Ηη	Μμ
βυσσάγισσα	ήλιος	μέδουσα
βυσσ	ηχία	μολύβι
βάρκα	η φέστιο -	μονόκαιρος
Γγ	Θθ	Νν
γιαούρτι	θησαυρός	νικητέριδα
γάτα	θήνος	νομάτα
μούρουι	θρόνος	μουσικόμα
Δδ	Ιι	Οο
δελαφίνι	ιγκλώ -	ομπρέλα
δαχτυλίδι	ιδίανος	οδοντόβουρτσα
δόντι	ι πομπόταμος	οχτώ
Εε	Κκ	Ππ
ελάφι	κατσικά	πικουίνος
ελέφαντας	καρδιά	πυθοντό
ερωματικό	κουάλα -	μπανζόνα

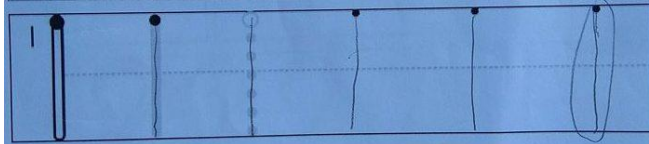
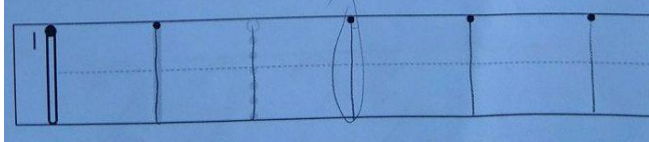
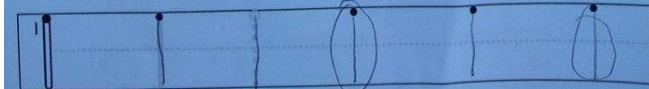
Ρρ	Φφ
ρομπότ	φωτιά
ραβδί	φύλο
ρονόκαιρος	φεστέρι
Σσ	Χχ
σπίτι	χτυπόδι
σταφίλι	χελώνα
σαλιγκάρι	χιουμφορρας
Ξξ	Ψψ
ξενικό	ψάρι
Ξιλόφωνο -	ψαλίδι
Ξιφίας -	ψωμί
Ττ	Ωω
τούρτα	ωκεανός
τριτάφιλο	ώρα
Τρίκα	
Υυ	
Υπερβόριο -	
Υπολοισις	
Υδρογόνο -	

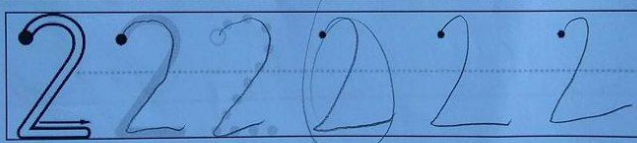
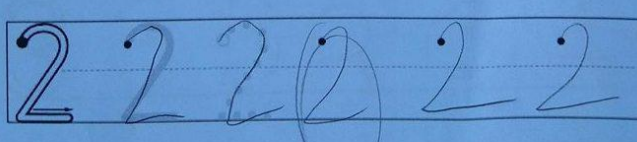
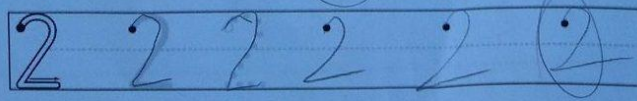


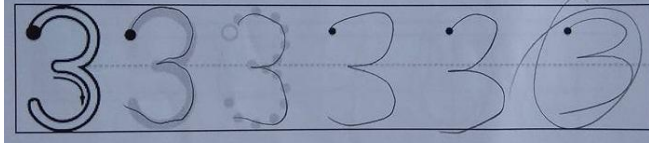
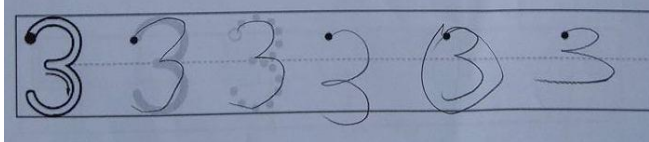
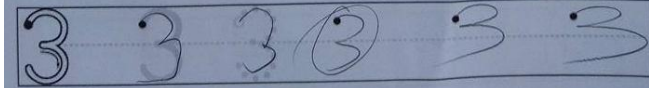
Φωτογραφικό υλικό

12^η Παρέμβαση «Σχεδιάζω τους αριθμούς και λύνω το παζλ με τις πράξεις»

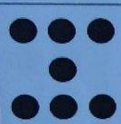
	μηδέν	0
		
		
		

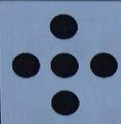
●	ένα	1
		
		
		


● ●	δύο	2
		
		
		

● ● ●	τρία	3
		
		
		

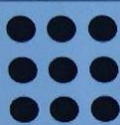
	τέσσερα	4
4 4 4 4 4 4		
4 4 4 4 4 4		
4 4 4 4 4 4		

	επτά	7
7 7 7 7 7 7		
7 7 7 7 7 7		
7 7 7 7 7 7		

	πέντε	5
5 5 5 5 5 5		
5 5 5 5 5 5		
5 5 5 5 5 5		


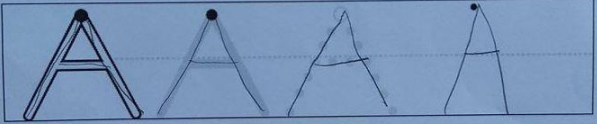
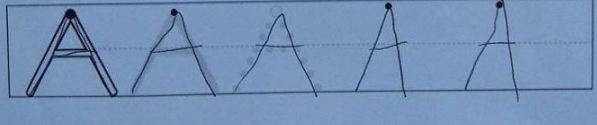
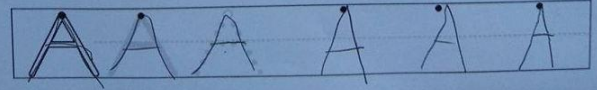
	οκτώ	8
8 8 8 8 8 8		
8 8 8 8 8 8		
8 8 8 8 8 8		


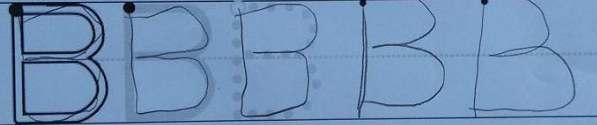
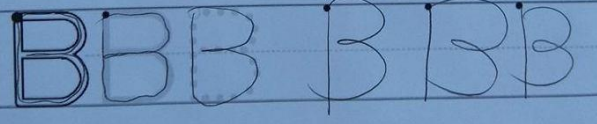
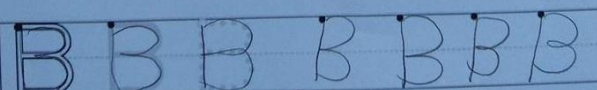
	έξι	6
6 6 6 6 6 6		
6 6 6 6 6 6		
6 6 6 6 6 6		



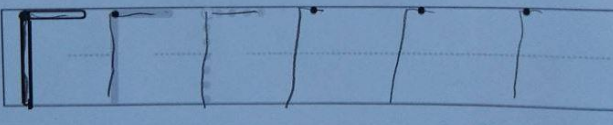
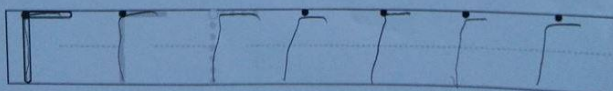
	εννέα	9
9 9 9 9 9 9		
9 9 9 9 9 9		
9 9 9 9 9 9		

Φωτογραφικό υλικό


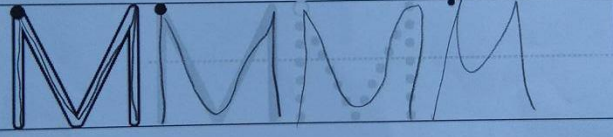
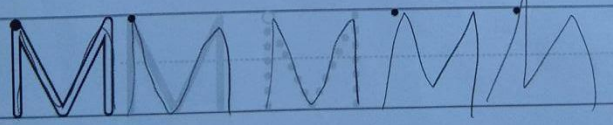
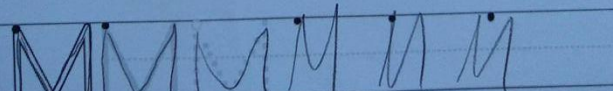
13^η Παρέμβαση «Πες το γράμμα και βρες την λέξη» (δείγμα παρέμβασης)


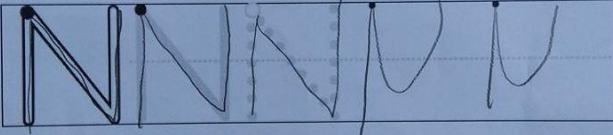
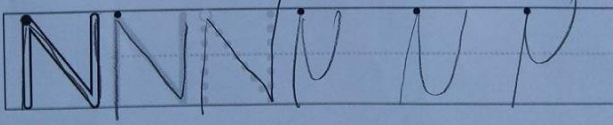
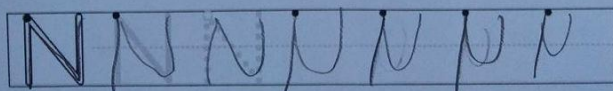
	Άννα	A
		
		
		

	Βασίλης	B
		
		
		

	Γιάννης	Γ
		
		
		

	Κατερίνα	K
		
		
		

	Μαρία	M
		
		
		


	Νικόλας	N
		
		
		

	Ειρήνη	Ε
---------------------------------------------------------------------------------	--------	---

Ε Ε Ε Ε Ε Ε

Ε Ε Ε Ε Ε Ε


Ε Ε Ε Ε Ε Ε

	Ραφαήλ	Ρ
------------------------------------------------------------------------------------	--------	---

Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ

Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ


Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ Ρ

	Ηλίας	Η
---------------------------------------------------------------------------------	-------	---

Η Η Η Η Η Η

Η Η Η Η Η Η


Η Η Η Η Η Η

	Όλγα	Ο
------------------------------------------------------------------------------------	------	---

Ο Ο Ο Ο

Ο Ο Ο Ο


Ο Ο Ο Ο

	Θεοδώρα	Θ
-----------------------------------------------------------------------------------	---------	---

Θ Θ Θ Θ

Θ Θ Θ Θ

Θ Θ Θ Θ

	Χρήστος	Χ
--------------------------------------------------------------------------------------	---------	---

Χ Χ Χ Χ

Χ Χ Χ Χ

Χ Χ Χ Χ

