

Υποστήριξη γραφικού χαρακτήρα στο Δημοτικό Σχολείο

Γιαννούλας Γεώργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ-70 - ΥΠ.Ε.Π.Θ

ggiann2@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά την υποστήριξη βελτίωσης ελλειμματικών χαρακτηριστικών του γραφικού χαρακτήρα μαθητών δημοτικού. Για τη διερεύνησή του πραγματοποιήθηκε μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια της οποίας διενεργήθηκαν επαναλαμβανόμενοι κύκλοι διάγνωσης - παρέμβασης και αξιολόγησης. Το διδακτικό μοντέλο που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε βασίστηκε στη διαφοροποιημένη, αναστοχαστική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στόχευσε στη βελτίωση του δυσανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα και συγκεκριμένων ελλειμματικών χαρακτηριστικών του και ο οποίος είχε διαγνωστεί κατά το αρχικό στάδιο της έρευνας. Μετά την παρέμβαση, η δεξιότητα της ευανάγνωστης γραφής διαπιστώθηκε βελτιωμένη ενώ η βελτίωση υπήρξε σταθερή και συνεχής. Επίσης, η χρήση των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών, εκτιμήθηκε ως ελλειμματική. Η τριγωνοποίηση και η κυκλική διεξαγωγή της έρευνας-παρέμβασης εγγυήθηκαν την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας-δράσης. Συμπερασματικά, το μεθοδολογικό σχήμα κρίθηκε λειτουργικό. Επίσης διαπιστώθηκε, αύξηση της αυτεπίγνωσης και της αυτοπεποίθησης του μαθητή, η αντίληψη της κατάστασης εκ μέρους της οικογένειας ενώ ο εκπαιδευτικός, συνειδητοποίησε την εφαρμογή του αναστοχασμού στη διδακτική πράξη.

Λέξεις Κλειδιά: γραφικός χαρακτήρας, έρευνα - δράση, κυκλική ανάλυση, αναστοχασμός

Εισαγωγή

Υποστήριξη ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα: Αναγκαιότητα και τρόποι

Η γραφή ορίζεται ως η «γλώσσα του χεριού» (Graham et al. 2010). Δεν είναι αμιγώς μία φυσική δεξιότητα ή μία κινητικού τύπου διαδικασία (Medwell et al. 2013), ούτε μία αποκλειστικά οπτική δεξιότητα (Berninger et al. 2006). Προϋποθέτει τον συγχρονισμό και τον συντονισμό της εργαζόμενης μνήμης και της λεπτής κινητικότητας, ώστε να παράγονται οι κατάλληλες νοητικές εικόνες των γραμμάτων, αυτόματα και χωρίς προσπάθεια (Medwell et al. 2013, Παντελιάδου 2011). Η ενσυνείδητη, αυτόματη και κανονική ροή του γραψίματος είναι σημαντική καθώς εξοικονομεί μνημονικά αποθέματα στην εργαζόμενη μνήμη, ενισχύει τους μαθητές, διευκολύνοντας την ενασχόληση τους με ανώτερες γνωστικές διαδικασίες (Connolly 2010, Olive et al. 2009, Medwell 2013). Επίσης, οι μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής, όπως: α) ευανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας, β) ορθογραφία, γ) λεξιλόγιο, δ) σημεία στίξης, ε) σύνταξη, στ) τονισμός, ζ) χρήση πεζών-κεφαλαίων και η) χρήση παραγράφων, θεωρούνται ως σημαντικές στην εξέλιξη του γραπτού λόγου (Hammill 1990 σε Σπαντιδάκης 2004).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, επικεντρώνονται κυρίως σε χαμηλού τύπου διαδικασίες, όπως τη γραφή των γραμμάτων και λέξεων με σωστή σειρά, τον ευανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα και τη φωνολογική ορθογραφία (Connolly et al. 2010, Olive et al. 2009). Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στις τρεις πρώτες τάξεις Δημοτικού, παρατηρείται ότι οι γνωστικές απαιτήσεις του ευανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα, υπερκαλύπτουν και επισκιάζουν όλες τις άλλες διαδικασίες παραγωγής ενός ολοκληρωμένου και ποιοτικού γραπτού κειμένου (Olive et al. 2009, Παντελιάδου 2011). Ενώ, ο ευανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας, είναι απόλυτα συνυφασμένος με την όλη διαδικασία του γραπτού λόγου, συμβάλλοντας στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Παντελιάδου 2011, McCarney et al. 2013).

Αντιθέτως, η μη αυτοματοποιημένη και ευανάγνωστη γραφή, συνδέεται με ελλειμματικά χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων της γραφής (Berninger & Rutberg 1992). Επιπρόσθετα, η μη αυτοματοποιημένη και ευανάγνωστη γραφή, συναντάται σε αρκετές μαθησιακές δυσκολίες ήπιες ή μη ενώ θεωρείται δεδομένη σε κάθε βαθμό δυσγραφίας (N. 3699/2008 αρθ. 3, Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011, Μαλεγιαννάκη κ.α. 2013, Gargiulo 2004 σε Τζιβινίκου 2015). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι παιδιά με δυσχέρειες στη λεπτή κινητικότητα, στον γραφικό χαρακτήρα και στην ορθογραφία παρουσιάζουν δυσκολίες και στη γραπτή απόδοση των ιδεών τους (Graham & Weintraub 1996). Επιπλέον, οι μαθητές με τις προαναφερθείσες δυσχέρειες, υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο, απογοητεύονται και συχνότατα αποφεύγουν τις γραπτές εργασίες, αποστρεφόμενοι εν γένει την παραγωγή γραπτού λόγου (Berninger et al. 1992).

Όσον αφορά την παρούσα εργασία, το ερευνητικό θέμα εστίασε στις ελλειμματικές δεξιότητες της γραφής και ειδικότερα, στην υποστήριξη των ελλειμματικών μηχανιστικών χαρακτηριστικών του γραφικού χαρακτήρα. Το θέμα θεωρήθηκε άξιο διερεύνησης, λόγω της προστιθέμενης αξίας που προσφέρει στην καθημερινή διδακτική-εκπαιδευτική πράξη και πρακτική (Παντελιάδου 2011, Hammill 1990 σε Σπαντιδάκης 2004).

Ερευνητική περίπτωση, αποτέλεσε ο δυσανάγνωστος-«κακός» γραφικός χαρακτήρας ενός μαθητή, κατά τη φοίτησή του στη Β' και Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, μεταξύ 7 και 8 ετών. Το συγκεκριμένο έλλειμμα του γραφικού χαρακτήρα, προσεγγίστηκε ως πιθανή έκφραση ήπιας μαθησιακής δυσκολίας (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011, Μαλεγιαννάκη κ.α. 2013).

Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητική μεθοδολογία

Ως κύριος ερευνητικός στόχος, ορίστηκε η υποστήριξη του ελλείμματος, με σκοπό τη βελτίωση της δεξιότητας του ευανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα του μαθητή, με γνώμονα, τα χαρακτηριστικά της ενσυνείδητης, της αυτοματοποιημένης, της ταχύτατης και της ακριβούς αποτύπωσης της γραφής (Πόρποδας 1999, Καραντζόλα κ.α. 2007). Ενώ επιμέρους στόχος, αποτέλεσε, η αξιολόγηση και επιπλέον γραφοσυμβολικών - μηχανιστικών στοιχείων της γραφής όπως: α) ορθογραφία, β) λεξιλόγιο, γ) σημεία στίξης, δ) σύνταξη, ε) τονισμός, στ) χρήση πεζών-κεφαλαίων και ζ) χρήση παραγράφων (Παντελιάδου 2011, Hammill 1990 σε Σπαντιδάκης 2004). Επίσης, ως προαπαιτούμενα και συγχρόνως ως ευκαταία αποτελέσματα της ευανάγνωστης γραφής, θεωρήθηκαν η βελτίωση: α) της μνήμης του μαθητή, β) του συντονισμού των λεπτών κινήσεων του και γ) της αυτοεπίγνωσης της κατάστασης του μαθητή (Olive et al. 2009, Conelly et al, 2010, 2012).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, συντάχθηκαν σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους, συμβάλλοντας στην επίτευξη τους (Cohen κ.α. 2008, Creswell 2011):

- α) Υπάρχει ελλειμματική επίδοση του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή;
- β) Ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του μαθητή;
- γ) Πώς μπορεί να υποστηριχθεί το συγκεκριμένο έλλειμμα του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή;
- δ) Ποια είναι τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης για την υποστήριξη του ελλείμματος του μαθητή;
- ε) Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης για την υποστήριξη του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του μαθητή, έχουν συνέχεια στον χρόνο;
- στ) Εάν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, έχουν συνέχεια στον χρόνο, πώς αξιολογούνται άλλα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων της γραφής του μαθητή;

Το μεθοδολογικό μοντέλο της ερευνητικής προσπάθειας, υπήρξε συνδυαστικό. Ειδικότερα, το μεθοδολογικό μοντέλο συγκροτήθηκε από τις μεθόδους της Έρευνας-Δράσης,

της Μελέτης Περίπτωσης και της Δοκιμασίας-Αξιολόγησης, οι οποίες εκτιμήθηκαν ως οι καταλληλότερες για το θέμα και την περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen κ.α. 2008, Creswell 2011, Stake 1995 σε Μαγγόπουλος 2014).

Υποστηρικτικά και ως προς την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού και μεθοδολογικού μοντέλου, εφαρμόστηκαν παράλληλα, δύο τεχνικές ανάλυσης δεδομένων και αποτελεσμάτων: α) η Τριγωνοποίηση (χρονική, χωρική, «εργαλειακή», δεδομένων και στοιχείων) και β) η Κυκλική Ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων (Παπαδάκης 2016, Cohen κ.α. 2008, Adelman et al 1980 σε Cohen κ.α. 2008, Creswell 2011, Μαγγόπουλος 2014, Παντελιάδου 2011, Παπαδοπούλου 2000, Robson 2007 442-443, Stringer σε Creswell 2011 646-647, Ίσαρη & Πούρκος 2015 126).

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις τύποι Τριγωνοποίησης. Συγκεκριμένα: α) η χρονική τριγωνοποίηση η οποία εντοπίζεται στη διαχρονική διεξαγωγή της, κατά τη διάρκεια διαφορετικών χρονικών περιόδων όπως το 3^ο τρίμηνο της Β' τάξης, οι καλοκαιρινές διακοπές και το 1^ο τρίμηνο της Γ' τάξης), β) η χωρική τριγωνοποίηση. Που αναφέρεται στα διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας-μάθησης όπως οι διαφορετικές σχολικές τάξεις κατά τις διαφορετικές χρονικές περιόδους καθώς και στο περιβάλλον του σπιτιού του μαθητή, γ) η τριγωνοποίηση μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων (π.χ. διαφορετικές μέθοδοι συγκέντρωσης δεδομένων όπως γραπτά κείμενα, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κ.τ.λ.), δ) η τριγωνοποίηση διαφορετικών ειδών δεδομένων (π.χ. διαφορετικά δεδομένα παρατήρησης, ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων) και ε) η τριγωνοποίηση στοιχείων όπως η επιβεβαίωση στοιχείων από διαφορετικά άτομα (μαθητής, εκπαιδευτικός, μητέρα, γυμναστής).

Σχετικά με την κυκλική ανάλυση των δεδομένων, αυτή έλαβε χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ενώ, διαμοιράστηκε σε τέσσερις ενδιάμεσες φάσεις κυκλικής ανάλυσης-αξιολόγησης των ίδιων ατόμων, περιβαλλόντων, διαδικασιών, εργασιών, μέσων (π.χ. μαθητής, μητέρα, εκπαιδευτικοί, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, διδασκαλία, μαθητικές εργασίες-έργα, διδακτικά μέσα).

Ενώ τα ερευνητικά εργαλεία, με τα οποία επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν και τα οποία επιλέχθηκαν ως πλέον πρόσφορα και κατάλληλα, ήταν: α) δείγματα γραφής, β) παρατήρηση, γ) συνεντεύξεις, δ) ερωτηματολόγια, ε) ημερολόγιο, στ) αξιολόγηση και ζ) δοκιμασίες.

Αναφορικά με τα ερευνητικά δεδομένα προς αξιολόγηση αυτά κυρίως επιμερίστηκαν: α) στον γραφικό χαρακτήρα και στην λεπτή κινητικότητα, στον τρόπο και τον ρυθμό της γραφής, στα γραφοσυμβολικά χαρακτηριστικά, στην στάση και την επίγνωση της οικογένειας, β) στη στάση και στην επίγνωση του εκπαιδευτικού, στη μέθοδο της διδασκαλίας και στη λειτουργικότητα των εργασιών και γ) στη χωροταξία και στην οργάνωση της τάξης καθώς και στην επάρκεια των διδακτικών μέσων.

Η σχέση της αξιολόγησης των συμμετεχόντων και των παραμέτρων της έρευνας, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά μέσα συλλογής πληροφοριών και τα ερευνητικά δεδομένα προς αξιολόγηση (Cohen κ.α. 2008, Creswell 2011), παρουσιάζονται συνοπτικά, στον παρακάτω Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Αξιολόγηση Συμμετεχόντων & Παραμέτρων - Μέσα Συλλογής Πληροφοριών - Δεδομένα προς Αξιολόγηση

Αξιολόγηση Συμμετεχόντων & Παραμέτρων	Μέσα Συλλογής Δεδομένων- Πληροφοριών	Δεδομένα προς Αξιολόγηση
Αξιολόγηση Μαθητή	α) Δείγματα γραφής, β) Ημερολόγια Παρατήρησης, γ) Συνεντεύξεις, δ) Ερωτηματολόγια, ε) Αξιολόγηση, στ) Δοκιμασίες	Γραφικός χαρακτήρας, λεπτή κινητικότητα, τρόπος και ρυθμός γραφής, γραφοσυμβολικά χαρακτηριστικά,
Αξιολόγηση Οικογενειακού Περιβάλλον	α) Παρατήρηση, β) Συνεντεύξεις γ) Ερωτηματολόγια	Στάση και επίγνωση οικογένειας
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού	α) Παρατήρηση, β) Συνεντεύξεις γ) Ερωτηματολόγια, δ) Αξιολόγηση	Στάση και επίγνωση εκπαιδευτικού.
Αξιολόγηση Διδασκαλίας	α) Παρατήρηση, β) Ερωτηματολόγια γ) Αξιολόγηση	Μέθοδος διδασκαλίας
Αξιολόγηση Εργασιών	α) Δείγματα γραφής, β) Παρατήρηση γ) Ερωτηματολόγια, δ) Αξιολόγηση	Λειτουργικότητα εργασιών
Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Τάξης	α) Παρατήρηση, β) Ερωτηματολόγια γ) Αξιολόγηση	Χωροταξία και οργάνωση τάξης
Αξιολόγηση Διδακτικών Μέσων	α) Παρατήρηση, β) Ερωτηματολόγια γ) Αξιολόγηση	Επάρκεια διδακτικών μέσων

Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας περιέλαβε: α) τη διάγνωση του ελλείμματος, β) τον σχεδιασμό της παρέμβασης και γ) την εφαρμογή της παρέμβασης καθώς και την αντίστοιχη αξιολόγησή της. Ενώ το ακριβές χρονοδιάγραμμα της έρευνας αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.:

Πίνακας 2. Χρονοδιάγραμμα Έρευνας

Εβδομάδες	Στάδια Έρευνας
1 ^η	Διάγνωση & Αξιολόγηση-Μετρήσεις
2 ^η	Διάγνωση
3 ^η	Διάγνωση & Σχεδιασμός Παρέμβασης
4 ^η	Σχεδιασμός Παρέμβασης
5 ^η - 6 ^η -7 ^η	Παρέμβαση
8 ^η	Παρέμβαση & Α' Ανάλυση Αποτελεσμάτων
9 ^η - 10 ^η	Παρέμβαση
11 ^η	Παρέμβαση & Β' Ανάλυση Αποτελεσμάτων
12 ^η -13 ^η -14 ^η -15 ^η -16 ^η -17 ^η	Παρέμβαση
18 ^η	Παρέμβαση & Γ' Ανάλυση Αποτελεσμάτων
19 ^η -20 ^η -21 ^η -22 ^η	Παρέμβαση
23 ^η	Παρέμβαση & Δ' Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Διάγνωση - Αξιολόγηση Παραμέτρων

Η διάγνωση οριοθετήθηκε από τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα: α) εάν υπάρχει ελλειμματική επίδοση του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή; και β) ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του μαθητή;

Ενώ ο τρόπος καταγραφής των αποτελεσμάτων της καθορίστηκε από το συνδυαστικό μεθοδολογικό μοντέλο (Έρευνα-Δράση, Μελέτη Περίπτωσης και Δοκιμασία-Αξιολόγηση), και τις τεχνικές διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Τριγωνοποίηση και Κυκλική Ανάλυση δεδομένων και αποτελεσμάτων), (Μαγγόπουλος 2014, Cohen κ.α. 2008, Adelman et al 1980 σε Cohen κ.α. 2008, Παντελιάδου 2011, Παπαδοπούλου 2000). Αρχικά, διαγνώθηκε το γενικό έλλειμμα του ευανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα του μαθητή.

Η αξιολόγηση κατά τη διάγνωση βασίστηκε στα κριτήρια Α' και Β' του DSM-IV-TR (American Psychiatric Association 2013). Ειδικότερα, τα κριτήρια του εγχειριδίου DSM-IV-TR για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι ότι: α) οι γραπτές δεξιότητες, με βάση λειτουργική αξιολόγηση, παρουσιάζονται ουσιαστικά πιο χαμηλά από εκείνες που αναμένεται με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου και την κατάλληλη για την ηλικία του εκπαίδευση (Α' κριτήριο), β) αυτή η δυσκολία πρέπει επίσης να προκαλεί δυσλειτουργία στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα έργα που προϋποθέτουν την έκθεση γραπτού κειμένου (Β' κριτήριο) (Τζιβινίκου 2015 34).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν και διαγνώθηκαν τα ιδιαίτερα ελλειμματικά στοιχεία της αποτύπωσης γραμμάτων, φθόγγων, λέξεων, μεγεθών λέξεων και αποστάσεις μεταξύ λέξεων. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα των δοκιμασιών ερμηνεύτηκαν με βάση τον βαθμό κατάκτησης της επιδεξιότητας και του συντονισμού της λεπτής κινητικότητας, σύμφωνα και αναλόγως με τον αναμενόμενο για την ηλικία του μαθητή. Συγκεκριμένα όπως: α) ικανότητα σχεδιασμού καμπύλων-κυρτών γραμμών, β) επιδέξια χρήση ψαλιδιού, γ) σωστή αποτύπωση όλων των γραμμάτων (πεζών-κεφαλαίων), δ) σωστή φορά σχεδίασης γραμμάτων. Επιπλέον, η επιδεξιότητα της λεπτής κινητικότητας μετά από τη χορήγηση άτυπων δοκιμασιών-έργων, βρέθηκε επίσης μειωμένη και σχετικά ασυντόνιστη. Συγκεκριμένα, κατά τη χορήγηση άτυπων δοκιμασιών οπτικής αντίληψης, ο μαθητής αστόχησε σε 2 από τις 6 δοκιμασίες, ενώ σε άτυπη δοκιμασία της βραχύχρονης οπτικής μνήμης, επέτυχε σε 1 από τις 2. Επιπλέον, αντέδρασε αρνητικά κατά την ανάθεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου και έργων που απαιτούν ενεργοποίηση της λεπτής κινητικότητας, αποφεύγοντας τα έργα ζωγραφικής. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι σε ημιδομημένη συνέντευξη διακρίθηκε η επίγνωση του μαθητή για τη κακή ποιότητα των γραμμάτων του και η πρόθεσή του να τα βελτιώσει (Campolini 1988 σε Βογνιδρούκα & Γρηγοριάδου 2033, Levine 1978 σε Νικολόπουλος 2008 352-354, Hammill & Bartel 1995 και Larsen 1987 σε Παντελιάδου 2011 325, Παντελιάδου 2011 94-140,

Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011 45-47, Μαλεγιαννάκη κ.α. 2013 217-218, Manset & Semmel 1997). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δεξιότητες γραφής του μαθητή, παρουσιάστηκαν ελλειμματικές, εμφανίζοντας ελλειμματικά γνωρίσματα τα οποία εντοπίζονται σε δείγματα γραφής του μαθητή. Ο συνολικός χρόνος υλοποίησης της διάγνωσης-αξιολόγησης διήρκησε 2 εβδομάδες.

Σχεδιασμός - Διδακτικό μοντέλο Παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης, επηρεάστηκε κυρίως από το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Δηλαδή, πώς μπορεί να υποστηριχθεί το συγκεκριμένο έλλειμμα του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή; Μετά την αξιολόγηση-διάγνωση κρίθηκε ότι είναι εφικτή η παρέμβαση για την υποστήριξη και βελτίωσή του συγκεκριμένου ελλείμματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, όπως αυτά περιγράφηκαν στην παραπάνω ενότητα (Αξιολόγηση-Διάγνωση παραμέτρων). Ειδικότερα, το σχέδιο αναφέρθηκε στην κατ' αρχήν υποστήριξη του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του μαθητή. Ειδικότερα αποσκοπεί, στη βελτίωση της επίδοσής του σχετικά με την αποτύπωση των γραμμάτων, τους φθόγγους, τις λέξεις, τα μεγέθη των λέξεων και τις μεταξύ τους αποστάσεις. Στη συνέχεια και αναλόγως της προόδου της Παρέμβασης, επιχείρησε να αξιολογήσει τη σωστή χρήση κεφαλαίων-πεζών, τη χρήση σημείων στίξης, την οργάνωση στον χώρο, τον τονισμό και την ορθογραφία (Danoff et al. 1993, Hammill 1990 σε Σπαντιδάκης 2004 48, Gaskins 1982). Οι στοχεύσεις αυτές, τέθηκαν βασιζόμενες στις βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού (Baynham, 2002 13-15, 21, 205-257, Καραντζόλα 2000) και της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας (Graham & Harris 1989, Παπαδοπούλου 2000 σε 7-27, Hillocks 1984).

Ως διδακτικό μοντέλο παρέμβασης, επιλέχθηκε ο συνδυασμός διαφοροποιημένης και αναστοχαστικής διδασκαλίας (Tomlison 1999, Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011, Παπαδοπούλου 2001). Συνεπικουρούμενος από πρακτικά στοιχεία μικροδιδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και βιωματικών διδακτικών πρακτικών (Allen 1996, Ματσαγγούρας 2006). Ενώ, η όλη παρέμβαση επιχειρήθηκε από την αρχή να ενισχυθεί περαιτέρω, μέσω στενής και συνεχούς συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού (Γεωργίου 2000). Ο συνολικός χρόνος του σχεδιασμού υπολογίστηκε στις 2 εβδομάδες.

Παρέμβαση στο έλλειμμα

Η παρέμβαση καθορίστηκε από το τέταρτο, πέμπτο και έκτο ερευνητικό ερώτημα. Αναλυτικότερα: α) ποια είναι τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης για την υποστήριξη του ελλείμματος του μαθητή; β) έχουν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης για την υποστήριξη του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του μαθητή, συνέχεια στον χρόνο; και γ) εάν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, έχουν συνέχεια στον χρόνο πώς αξιολογούνται άλλα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων της γραφής του μαθητή;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα καθόρισαν την μορφή της παρέμβασης. Ειδικότερα, όσο αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ο γραφικός χαρακτήρας, η όψη των γραμμάτων και η γενική εικόνα των γραπτών, μετά την φάση της παρέμβασης βρέθηκαν αισθητά βελτιωμένα και με καλή συνέχεια. Παρατηρήθηκαν όμως αυξομειώσεις στην ποιότητα της εμφάνισης μεμονωμένων γραμμάτων και κειμένων αλλά και της γενικής εικόνας των γραπτών.

Συνεχίζοντας, και σύμφωνα με τα παραπάνω έως τότε δεδομένα της παρέμβασης, προέκυψε η ανάγκη συνέχισης της διερεύνησης και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Ενώ, η συγκεκριμένη φάση της ανάλυσης καθορίστηκε από το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αξιολόγησε εάν υφίσταται σταθερή και συνεχής η τυχόν βελτίωση του γραφικού

χαρακτήρα του μαθητή, που έχει σημειωθεί κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, παρόλο που μεσολάβησε η «αδρανής» περίοδος των καλοκαιρινών διακοπών.

Ακολούθησε η επόμενη φάση της ανάλυσης η οποία αντιστοιχίζεται με το έκτο ερευνητικό ερώτημα. Σε αυτή τη φάση και μόνο εάν η βελτίωση του γραφικού χαρακτήρα, υφίστατο σταθερή και είχε συνέχεια στον χρόνο, θα προχωρούσε η διερεύνηση και η εκτίμηση και άλλων γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών της γραφής του μαθητή.

Συνοψίζοντας, ο σκοπός της παρέμβασης ήταν να υποστηρίξει: α) άμεσα, τα ελλειμματικά στοιχεία του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή και β) έμμεσα, δεξιότητες όπως η επίγνωση της ποιότητας της γραφής, η αυτοπεποίθηση και η υπευθυνότητα. Η εφαρμογή της στηρίχθηκε στη δομή του διδακτικού μοντέλου της διαφοροποιημένης και της αναστοχαστικής διδασκαλίας (Tomlinson 1999, Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011, Παπαδοπούλου 2001), ενώ προσετέθησαν κάποια επιπλέον συστατικά στοιχεία μικροδιδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και βιωματικών διδακτικών πρακτικών διδασκαλίας τα οποία θεωρήθηκαν σημαντικά (Allen 1996, Ματσαγγούρας 2006). Σημειώνεται, ότι το διδακτικό μοντέλο της παρέμβασης, κυρίως εφαρμόστηκε στα πλαίσια του Γενικού Δημοτικού Σχολείου (Ρήγα 1997, IDEA 2004), και μέσα στα όρια του τυπικού και θεσμικού πλαισίου (Νόμος 3699/2008). Επίσης, η ανάγκη της διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εξαγομένων αποτελεσμάτων, υπαγόρευσε την ενδιάμεση-κυκλική ανάλυση των αποτελεσμάτων η οποία καθορίστηκε από τα τρία τελευταία ερευνητικά ερωτήματα, επαναξιολογώντας τους τομείς που αξιολογήθηκαν κατά το στάδιο της Διάγνωσης (Παπαδοπούλου 2000, Παντελιάδου 2011). Ο χρόνος της υλοποίησης της Παρέμβασης διήρκεσε συνολικά 19 εβδομάδες. Επτά κατά το 3^ο τρίμηνο της Β' τάξης και δώδεκα κατά το 1^ο τρίμηνο της Γ' τάξης. Ενώ, οι καλοκαιρινές διακοπές του μαθητή λειτούργησαν ως μία παράμετρος διερεύνησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της συγκεκριμένης περίπτωσης (Cohen κ.α. 2008).

Αρχικά, υπήρξε: α) ενημέρωση οικογένειας και μαθητή για την έναρξη της διαδικασίας (Dombey & Meek-Spencer 1995 σε Καραντζόλα κ.α. 2007, Γεωργίου 2000), β) καταγραφή των αντιλήψεων του μαθητή, σχετικά με την ποιότητα της γραφής του και της ποιότητας γραφής των άλλων συμμαθητών του (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011) και γ) ενημέρωση του μαθητή για την κοινή προσπάθεια, (μαθητή, δασκάλου και οικογένειας), καθώς και για τον πρωταγωνιστικό ρόλο του ιδίου του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011).

Στη συνέχεια, επιδιώχθηκε συνειδητή και συχνή εξάσκηση του μαθητή, για αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση της ποιότητας της γραφής του (Σφυρόερα 2003), μέσω της έμμεσης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Δημάκος 2005, Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011). Ενώ, χορηγήθηκαν υποστηρικτικά στον μαθητή, ανάλογα εξατομικευμένα φύλλα για κατ' οίκον εργασίες εξάσκησης και συντονισμού των λεπτών κινήσεων, οριοθέτησης των κεφαλαίων και πεζών όπως επίσης και ασκήσεις νοητής γραφής. (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003, Crouch & Jacubecy 2007, Μπληζιώτης 2010).

Ακολούθησε, συνεργασία με τον γυμναστή του σχολείου, για ατομικές και ομαδικές ψυχοκινητικές ασκήσεις καθώς και ασκήσεις συναρμογής και συντονισμού των λεπτών κινήσεων (καρπού - δακτύλων) (Τραυλός 1998 σε Μπουρνέλη κ.α. 2006, Crouch & Jacubecy 2007).

Παράλληλα υπήρξε, συνεχής και στενή συνεργασία με την οικογένεια, για παρότρυνση και ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή σε ομαδικές παιγνιώδεις κατ' οίκον ενισχυτικές ασκήσεις: α) εργαζόμενης μνήμης, (λίστα αγορών, υπολογισμός κερμάτων, απομνημόνευση τηλεφώνων και διευθύνσεων, μνημονικές περιγραφές εικόνων, κειμένων, ιστοριών, σταυρόλεξα), β) οπτικής μνήμης και προσοχής (επιτραπέζια παιχνίδια όπως φιδάκι, τρίλιζα, γκρινιάρης, σκάκι, φύλλα τράπουλας, παζλ) και γ) συναρμογής-συντονισμού των λεπτών κινήσεων (χειροτεχνίες, χαρτοκοπτική, κατασκευή συναρμολογούμενων) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003, Crouch & Jacubecy 2007, Μπληζιώτης 2010). Επιπλέον, τακτικά και σταθερά υποστηρίχθηκε: α) συμμετοχή του μαθητή σε ομαδικές εργασίες σε συνδυασμό με

αυτοέλεγχο, ανατροφοδότηση, και συνεργατική διόρθωση (Σφυρόερα 2003), β) παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης, των ατομικών και των ομαδικών, γραπτών εργασιών του (Roit & McKenzie 1985), γ) παραγωγή κειμένων αυθόρμητης γραφής εκ μέρους του μαθητή (Hillocks 1984), δ) τακτική κριτική κατ' ιδίαν και από κοινού, από τον μαθητή και τον δάσκαλο, της ποιότητας γραφής του μαθητή, με παράλληλη ανατροφοδότησή του (Παπαδοπούλου 2001), ε) τεκμηριωμένη κριτική και επιβράβευση του μαθητή (ατομικά και ως μέλος ομάδας) εκ μέρους του δασκάλου ή και την ίδια την ομάδα στην οποία ήταν μέλος ο συγκεκριμένος μαθητής (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011).

Συγχρόνως υπήρξαν αρκετές προγραμματισμένες ή έκτακτες ενημερωτικές, ανατροφοδοτούμενες συναντήσεις μεταξύ οικογένειας και δασκάλου (Dombey & Meek-Spencer 1995 σε Καραντζόλα κ.α. 2007, Γεωργίου 2000, Κωνσταντίνου & Κοσμίδου 2011).

Επιπλέον, η ανατροφοδότηση του μαθητή ενισχύθηκε μέσω: α) προφορικών και γραπτών οδηγιών και σχεδιαγραμμάτων, για την εδεδειγμένη λαβή του μολυβιού, την κατάλληλη θέση του σώματος σε σχέση με τη θέση του τετραδίου καθώς και τη λειτουργική χωροταξική οργάνωση του χώρου-πεδίου της γραφής (Kurzt 1994 σε Σπαντιδάκης 2004).

Τέλος, εφαρμόστηκαν διδακτικές στρατηγικές χρήσης και αξιολόγησης των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών καθώς και συστηματική και διακριτική παρατήρηση και εποπτεία του μαθητή κατά τη διαδικασία της γραφής (Mathey & Wolf 1999, Bain 1991 σε Σπαντιδάκης 2004).

Αξιολόγηση Παρέμβασης - Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της κυκλικής ανάλυσης δεδομένων και καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Διαμοιράστηκε σε τέσσερις ενδιάμεσες φάσεις κυκλικής ανάλυσης-αξιολόγησης (Παπαδοπούλου 2000), επαναξιολογώντας εκείνους τους τομείς που είχαν αξιολογηθεί και κατά το στάδιο της Διάγνωσης (Παντελιάδου 2011 94-170). Ενώ, όπως έχει αναφερθεί, ως επιπλέον τεχνική, καθ' όλες τις φάσεις της ενδιάμεσης ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης (χρονική, χωρική, «εργαλειακή», δεδομένων και στοιχείων), εξασφαλίζοντας την απαραίτητη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen κ.α. 2008 189-195, Παπαδάκης 2016, Μαγγόπουλος 2014, Παπαδοπούλου 2000, Ίσαρη & Πούρκος 2015 126).

Αναλυτικότερα, κατά την Α' φάση της κυκλικής ανάλυσης και μετά την έναρξη της Παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι ο γραφικός χαρακτήρας, η όψη των γραμμάτων και η γενική εικόνα των γραπτών του μαθητή είναι βελτιωμένα, σε σχέση με εκείνα κατά το στάδιο της Διάγνωσης. Παρατηρήθηκαν αυξομειώσεις στην ποιότητα εμφάνισης μεμονωμένων γραμμάτων και κειμένων αλλά και της γενικής εικόνας των γραπτών. Η λεπτή κινητικότητα ασκήθηκε περισσότερο και παρουσιάστηκε επιδεξιότερη και καλύτερα συντονισμένη. Επίσης, είχε σχεδόν εκλείψει η αρνητική στάση του μαθητή κατά την ανάθεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου και έργων που απαιτούσαν ενεργοποίηση της λεπτής κινητικότητας. Αντιθέτως, όπως και στο στάδιο της Διάγνωσης, συνέχισε να αποφεύγει τη ζωγραφική, ειδικά στο τετράδιο της αντιγραφής, όπου η ζωγραφιά ήταν προαιρετική και όταν το έκανε, ήταν πρόχειρη και σχεδόν πάντα μονόχρωμη. Γενικά πάντως, έδειχνε διάθεση για επιπλέον άσκηση και επιζητούσε καινούργιες δραστηριότητες (εκτός της ζωγραφικής). Επιχειρήθηκε προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του μαθητή μέσω συνέντευξης και συζητήσεων. Τα σχόλια του σχετικά με την πορεία του και τη διάθεσή του συνέχισαν την προσπάθειά, καταγράφηκαν ως θετικά. Σημειώνεται ότι το μάθημα της Γλώσσας δεν ήταν πρώτο στις προτιμήσεις του. Γενικά, η αξιολόγηση της Παρέμβασης εκ μέρους του μαθητή καταγράφηκε ως θετική.

Συνεχίζοντας, στη Β' φάση της κυκλικής ανάλυσης, παρατηρήθηκε ότι ο γραφικός χαρακτήρας του μαθητή, η γενική όψη των γραμμάτων και η γενική εικόνα των γραπτών του

παρουσιάστηκαν επιπλέον βελτιωμένα. Αυτό διαφάνηκε, κυρίως από δείγματα καθ' υπαγόρευση γραφής, αυθόρμητης γραφής και αντιγραφής. Σημειώθηκε συνολική βελτίωση με κάποιες αυξομειώσεις στην ποιότητα της εικόνας μεμονωμένων γραμμάτων, αλλά και της γενικότερης εικόνας των γραπτών. Η λεπτή κινητικότητα, μέσω έργων λεπτής κινητικότητας, ασκήσεων και δοκιμασιών, ίδιων με την Α' φάση παρατηρήθηκε δεξιότερη, συντονισμένη με βελτιωμένη συναρμογή. Επίσης εξέλειψαν οι προηγούμενες αρνητικές αντιδράσεις του κατά την ανάθεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου ή έργων που απαιτούσαν ενεργοποίηση της λεπτής κινητικότητας. Συνέχισε, να αρνείται να ζωγραφίσει στο λευκό πλαίσιο του τετραδίου της αντιγραφής, και αν το έκανε ήταν όπως ήδη είχε παρατηρηθεί, οι ζωγραφιές ήταν φτωχές και άχρωμες. Σε άτυπες δοκιμασίες οπτικής αντίληψης, (οι 6 ήταν ίδιες με το στάδιο της Διάγνωσης, συν 2 νέες), επέτυχε 8 στις 10 σε σύγκριση με την προηγούμενη επίδοσή του όπου είχε πετύχει 2 στις 6. Επιπλέον, σε δοκιμασία βραχύχρονης οπτικής μνήμης (την ίδια με το στάδιο της Διάγνωσης), ανταποκρίθηκε επιτυχώς 2 στις 2 σε σύγκριση με την προηγούμενη επίδοσή του όπου σημείωσε επιτυχία 1 στις 2, καταδεικνύοντας αισθητή βελτίωσή σε σχέση με την πρότερη επίδοσή του. Επιπλέον, μέσα από καθημερινή παρατήρηση και συναναστροφή μαζί του, καταγράφηκε ότι είχε αναπτύξει πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας επιζητώντας και τη διάκριση. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή περιείχε θετικά σχόλια για την πορεία του και διάθεσή για συνέχιση της προσπάθειας, ενώ το μάθημα της Γλώσσας επίσης δεν ήταν πρώτο στις προτιμήσεις του. Κατά τις συζητήσεις που είχε με τον εκπαιδευτικό και τη μητέρα του, ο μαθητής επαναξιολόγησε τη διαδικασία της Παρέμβασης θετικά.

Προχωρώντας στη Γ' φάση της κυκλικής ανάλυσης παρατηρήθηκε ότι ο γραφικός χαρακτήρας, η γενική όψη των γραμμάτων και η γενική εικόνα των γραπτών του μαθητή, συνέχισαν να είναι σταθερά βελτιωμένα, σε παρόμοιο επίπεδο με αυτό της Β' φάσης, με κάποιες αυξομειώσεις να υφίστανται. Αυτό αποτυπώθηκε, κυρίως από δείγματα καθ' υπαγόρευση γραφής, αυθόρμητης γραφής και γραπτών εργασιών. Η λεπτή κινητικότητα, μέσω των γραπτών και παρατήρησης καταγράφηκε σταθερά βελτιωμένη. Επιπλέον, τώρα δεχόταν θετικά την ανάθεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου ή έργων που απαιτούσαν ενεργοποίηση της λεπτής κινητικότητας. Ενώ, μέσα από την καθημερινή παρατήρηση του μαθητή, σημειώθηκε μία σταθερά θετική πλέον στάση, απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας, συμμετέχοντας ενεργά και επιζητώντας τη διάκριση. Επισημαίνεται ότι κατά την ανάθεση και εκτέλεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου, ελάχιστες φορές αντέδρασε αρνητικά και μάλιστα ήπια, χωρίς να παρατηρηθεί αντίστοιχη μείωση της επίδοσης του γραφικού χαρακτήρα. Σε αυτή τη φάση, εκτός του γραφικού χαρακτήρα αξιολογήθηκε και η γενική εικόνα των γραπτών κειμένων, των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών και της ανταπόκρισής του στη διαδικασία της γραφής. Συγκεκριμένα, παρατήρηση-αξιολόγηση διάρκειας έξι εβδομάδων, διέκρινε: α) χαμηλό επίπεδο σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία και την τάξη β) χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, γ) καλό ποσοστό των εργασιών που παραδίδει, δ) μέτριο επίπεδο ακρίβειας των εργασιών που παραδίδει, ε) χαμηλό έως μέτριο επίπεδο της συνολικής εμφάνισης των γραπτών του όσον αφορά τη στίξη, τη καθαρότητα του γραπτού, τα κεφαλαία και τις παραγράφους. Ενώ ο γραφικός χαρακτήρας αξιολογήθηκε μέτρια έως καλά και στ) χαμηλό επίπεδο της συνολικής εμφάνισης των γραπτών του σε σχέση με τη γενική εικόνα και στάση του. Επιπλέον, μέσω της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αναφορικά με το επίπεδο της δεξιότητας της γραφής του, διαπιστώθηκε ότι είχε μέτρια έως καλή επίγνωση του επιπέδου του σε σχέση: α) με αυτό των συμμαθητών του, β) με την ποιότητα των εργασιών του προς παράδοση, γ) με την ποιότητα της συνολικής εμφάνισης των γραπτών του και δ) με την ποιότητα της συνολικής εμφάνισης των γραπτών του, συναρτώμενα με τη γενική ατομική εικόνα και στάση του. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί η ιδιαίτερη επίγνωση του μαθητή σε σχέση με την ευανάγνωστη γραφή. Συγκεκριμένα, ο μαθητής χρησιμοποιούσε επίτηδες δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, όταν δεν επιθυμούσε να είναι εύκολα αναγνώσιμα τα προσωπικά γραπτά του

π.χ. προσωπικό ημερολόγιο. Επίσης, κατά τις συζητήσεις του με τον εκπαιδευτικό και τη μητέρα, ο μαθητής αξιολόγησε θετικά τη συνέχεια της διαδικασίας της Παρέμβασης και κατά την νέα σχολική περίοδο. Γενικά, κατά τη Γ' φάση της ανάλυσης, παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής παρουσιάστηκε με αυτοπεποίθηση και με διάθεση μεγαλύτερης συμμετοχής στις εργασίες, καθώς και στην κοινωνική ζωή της τάξης.

Τέλος, κατά την Δ' φάση της κυκλικής ανάλυσης, Ο γραφικός χαρακτήρας, η εικόνα των γραμμάτων και η γενική εικόνα των γραπτών του μαθητή, όπως και στην Γ' φάση, παρουσιάστηκαν σταθερά βελτιωμένα, με κάποιες αυξομειώσεις να συνεχίζουν να υφίστανται. Αυτό προέκυψε από δείγματα καθ' υπαγόρευση γραφής, αυθόρμητης γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου. Η λεπτή κινητικότητα, μέσω της εικόνας των γραπτών και της παρατήρησης της λαβής του μολυβιού καθώς και μέσω ενημέρωσης από τον γυμναστή, καταγράφηκε επίσης σταθερά βελτιωμένη. Επίσης, συνέχιζε όπως και στην Γ' φάση: α) να δέχεται θετικά την ανάθεση εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου ή έργων που απαιτούν ενεργοποίηση της λεπτής κινητικότητας, β) να κρατά σταθερά θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας, χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις και γ) να δέχεται θετικά, παρατηρήσεις σε σχέση με τη λαβή του μολυβιού, τη θέση του σώματος και του τετραδίου. Η Δ' φάση εστίασε επίσης, στην αξιολόγηση της χρήσης και της ποιότητας των επιπλέον γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών. Όπως και στη Γ' φάση της ενδιάμεσης ανάλυσης, όσον αφορά τη χρήση των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών, διαπιστώθηκε χαμηλό έως μέτριο επίπεδο, των γραπτών του σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία και την τάξη επίπεδο. Ενώ μέσω της αυτοαξιολόγησης και της συνέντευξης του μαθητή, διαπιστώθηκε επίσης μέτρια έως καλή επίγνωση του επιπέδου του σε σχέση με τα προαναφερόμενα γραφοσυμβολικά χαρακτηριστικά. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί, η πρώτη (καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας), αυθόρμητη, άξια αναφοράς και επιτυχής απόπειρα εικαστικής έκφρασης του μαθητή, σε άσκηση που απαιτούσε ζωγραφική.

Συμπεράσματα

Κατά την διαδικασία υποστήριξης των ελλειμματικών δεξιοτήτων της γραφής, μέσω της Έρευνας-Δράσης, ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, οι γονείς, η τάξη και το «όλον» Σχολείο, αλληλεπίδρασαν (Coehn κ.α. 2008 385-410, Κατσαρού & Τσάφος 2003 126-133).

Οδηγοί και ρυθμιστές της όλης διαδικασίας, υπήρξαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνοπτικά, καθόρισαν: α) την διάγνωση της ελλειμματικής επίδοσης του γραφικού χαρακτήρα του μαθητή, β) τον εντοπισμό των κυριότερων χαρακτηριστικών των ελλειμμάτων της γραφής του, γ) τον σχεδιασμό της υποστήριξης του ελλειμματικού γραφικού χαρακτήρα του, δ) την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης υποστήριξης, ε) την διερεύνηση της χρονικής συνέχειας των αποτελεσμάτων και στ) την αξιολόγηση επιπλέον χαρακτηριστικών των δεξιοτήτων γραφής.

Η συνέργεια και δραστηριοποίηση μαθητή, δασκάλου και οικογένειας δημιούργησαν ένα περιβάλλον αναλογικής, συμμετοχικής συνυπευθυνότητας, για την επίτευξη καθορισμένων στόχων.

Η «εμπλοκή» των υπολοίπων παραγόντων όπως, συμμαθητών και σχολείου ήταν δεδομένη εκ των πραγμάτων, αλλά εσκεμμένα κρατήθηκε ακούσια και χωρίς να έχουν ενημερωθεί, (εξαιρούνται ο διευθυντής και οι γυμναστές του σχολείου). Αυτό βοήθησε μαθητή και οικογένεια, να βιώσουν την Διάγνωση και την Παρέμβαση ως κάτι απλό, φυσιολογικό, και συγχρόνως ατομικό (προσωπικό), χωρίς δημόσιες κρίσεις και τοποθετήσεις των υπολοίπων.

Ίσως είναι παράδοξο και μπορεί εκ πρώτης όψης, να φαίνεται αντίθετο στη φιλοσοφία της Έρευνας-Δράσης για συμμετοχικότητα και συνευθύνη, αλλά η συγκεκριμένη Μελέτη Περίπτωσης ζήτησε τα δύο παραπάνω στοιχεία μόνο από τους άμεσα εμπλεκόμενους. Πάρθηκε ένα ρίσκο έναντι της «ορθοδοξίας» της Μεθόδου με «σμίκρυνση» της κλίμακας και προσαρμογή της Μεθόδου στην συγκεκριμένη Μελέτη Περίπτωσης. Αυτό εκ του

αποτελέσματος λειτούργησε πρακτικά και επιδρώντας θετικά στην έκβαση της όλης προσπάθειας.

Συστατικά στοιχεία της όλης διαδικασίας ήταν η συνεργασία, η ανατροφοδότηση, η διαφοροποιημένη προσέγγιση, η παροχή κινήτρων και η θετική κριτική με επιχειρήματα.

Σημαντική παράμετρος της έρευνας, υπήρξε η κυκλική ανάλυση των δεδομένων που εξακριβώθηκαν κατά τη Διάγνωση αλλά και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατά την Παρέμβαση, καταλήγοντας στον αναστοχασμό της διαδικασίας και την αναρρύθμισή της.

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε στην διδασκαλία-παρέμβαση ενεργά και αυθόρμητα. Δέχτηκε την αυτοαξιολόγηση, αισθάνθηκε άνετα για την αυτοεικόνα του, εκφράζοντας προτιμήσεις για μαθήματα και δραστηριότητες. Το γενικότερο ενδιαφέρον του για τα μαθήματα αυξήθηκε, συμμετέχοντας περισσότερο κατά την ώρα του μαθήματος με διάθεση για περαιτέρω βελτίωση. Επίσης, διαπιστώθηκαν περιθώρια βελτίωσης της χρήσης των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών της γραφής αλλά και σε άλλους τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου (έκφραση, σύνταξη, επιχειρηματολογία κ.τ.λ.). Επιπλέον, η μνήμη του ανταποκρίθηκε κανονικά, μην ξεχνώντας οδηγίες, σημειώνοντάς τες και ενθυμούμενος πολύ καλά τα καθήκοντα ενώ πάντα μπορούσε να ανακαλεί προγενέστερα αποτελέσματα των επιδόσεών του (καλών και κακών). Επιπρόσθετα η αυτοπεποίθησή του αυξήθηκε γινόμενος πιο απαιτητικός με τις επιδόσεις του. Η επίγνωσή του για την πρόοδό του καταγράφηκε ρεαλιστική, μερικές φορές αυστηρότερη του αναμενόμενου και ευφάνταστη. Ενώ, σύμφωνα και με τη μητέρα, αυξήθηκε το ενδιαφέρον του για την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και για τα υπόλοιπα μαθήματα γενικότερα.

Η οικογένεια του μαθητή και ιδιαίτερα η μητέρα, κατά την Παρέμβαση, ασχολήθηκε περισσότερο και στοχευμένα, αντιλαμβανόμενη την κατάσταση μεθοδικά και ψύχραιμα. Επιπλέον η μητέρα εκδήλωσε ενδιαφέρον για περαιτέρω συνέχιση της Παρέμβασης.

Ο εκπαιδευτικός θεώρησε ότι η όλη διαδικασία της Έρευνας-Δράσης ήταν εποικοδομητική για όλους τους άμεσα και ενσυνείδητα εμπλεκόμενους. Επίσης έκρινε θετική για την όλη διαδικασία, τη δομική δυνατότητα και απαίτηση της Μεθόδου για στοχασμό και αναρρύθμιση. Επίσης, συνειδητοποίησε την πρακτική εφαρμογή της αναστοχαστικής διδασκαλίας (Παπαδοπούλου 2000), ενώ, ήδη εφάρμοζε τις βασικές αρχές της στη διδασκαλία του σε όλη την τάξη, ασυνείδητα, χωρίς δομή και χωρίς μεθοδολογική υποστήριξη. Κατόπιν τούτου, προσπάθησε συνειδητά και δομημένα να γενικεύσει την εφαρμογή της στην τάξη, θεωρώντας ότι διευρύνει τα όρια της ατομικής και της επαγγελματικής του βελτίωσης.

Τέλος, ως κύριοι περιορισμοί-μειονεκτήματα της έρευνας οφείλεται να επισημανθούν: α) Η σχετικότητα της αμεροληψίας και της «ψυχρής» ερευνητικής αντικειμενικότητας, αφού όπως αναφέρεται, ερευνητής υπήρξε ο ίδιος, ο δάσκαλος του μαθητή. Επίσης, η αξιολόγηση, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε επίσης από τον ίδιο τον δάσκαλο του μαθητή (Κυριαζή 2000, Δαουτόπουλος 2005), β) Η εξαγωγή των οποιοδήποτε συμπερασμάτων της συγκεκριμένης Έρευνας-Δράσης, βασίστηκε στη Μελέτη Περίπτωσης ενός και μοναδικού μαθητή. Ενώ, η εφαρμογή μίας παρόμοιας εκπαιδευτικής έρευνας της σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών ίσως να προσέδιδε μία προστιθέμενη αξία μέσω του συνδυασμού και της ανάλυσης περισσότερων ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Creswell 2011, Παπαδάκης 2016) και γ) Αν και διαπιστώθηκε ελλειμματική χρήση των γραφοσυμβολικών χαρακτηριστικών της γραφής του υποστηριζόμενου μαθητή, λόγω χρονικών περιορισμών της έρευνας, δεν υπήρξε ανάλογη παρέμβαση. Ενώ επισημάνθηκε η ανάγκη σχετικού σχεδιασμού και υλοποίησης υποστηρικτικής παρέμβασης στο συγκεκριμένο έλλειμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Αναφορές

- Allen DW. (1996). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49 (8), 355-362.
- Berninger V. & Rutberg J. (1992). Relationship of finger function to beginning writing: Application to diagnosis of writing disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34, 155-172.
- Berninger V., Yates C., Cartwright A., Rutberg J., Remy E., Abbot R. (1992.) Lower - Level developmental skills in beginning writing. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Berninger VW, Abbott RD, Jones J, Wolf BJ, Gould L, Anderson-Youngstrom M, Shimada S, Apel K. (2006). Speaking connections; Three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *The Journal of Educational Research*, 29 (1), 161-73
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conelly V., Dockrell L., Walter K. & Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication*, 29 (3), 278-302.
- Conelly, V., Vampell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2010). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with or without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 175-196.
- Creswell J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Crouch A., Jakubecy J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3 (3), 1-13.
- Graham S., Weintraub N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review* 8 (1), 7-87.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J. & Berninger, V.(2010). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual - spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 43-60.
- Hillocks G. (1984). What works in teaching composition: A meta - analysis of experimental treatments. *American Journal of Education*, 93 (1), 133-170.
- IDEA (2004). *Individuals with disabilities education Act*. Amendments of 2004 20 U.S.C. Sect.1400.
- Manset G. & Semmel M. I. (1997), Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31, 155-180.
- McCarney D., Peters L., Jackson S., Thomas M., Kirby A. (2013). Does poor handwriting conceal literacy potential in primary school children? *International Journal of Disability, Development And Education*, 60 (2), 205-118.
- Medwell J. & Wray D. (2013). Handwriting automaticity: The search for performance thresholds. *Language And Educational*, 28 (1) 34-51.
- Nelson F.L. & Sadler T. (2013). Third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. Reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1) 43-57.
- Olive T., Favart M., Beauvais C., Beauvais L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.
- Robson C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roit M.L., & McKenzie R.G. (1985). Disorders of written communication: An instructional priority for L.D. students. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (5), 258-260.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction *Educational Leadership*, 57, 12-16.

Βογινδρούκας Ι., Γρηγοριάδου Ε. (2003). Γραφή-Ορθογραφία: Μεταγλωσσικές δεξιότητες. *Επικοινωνία του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*, 17, 9-17.

Γεωργίου Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαουτόπουλος Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη.

Δερβίσης Σ. (1998). *Οι μαθητές μίας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημάκος Ι. (2005). *Αξιολόγηση του γραπτού λόγου (Διαδικασία γραπτής έκφρασης, κειμένου και μαθητή)*, στο «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου». Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006, ΥΠΕΠΘ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., (2007). «Γλώσσα Α' δημοτικού – Βιβλίο δασκάλου» ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, σελ.: 7-13.

Κυριαζή Ν., (2000). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Μ., & Κοσμίδου Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών*. Αθήνα: Παρισιανού.

Μαγγόπουλος Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 64, 73-79.

Μαλεγιαννάκη, Α.Χ., Μεσσήνης, Λ., Παπαθανασόπουλος Π. (2013). *Κλινική παιδονευροψυχολογία*. Αθήνα: Γκότσης.

Ματσαγγούρας Η., (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπουρνέλη Π., Κουτσούκη Δ., Ζωγράφου Μ., Μαριδάκη Μ., Χατζόπουλος Δ., Αγαλιανού Ο. (2006). «Φυσική αγωγή Α' & Β' δημοτικού – Βιβλίο εκπαιδευτικού» ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Ν.3699/2008 – Φ.Ε.Κ 199/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199, Άρθρο 3.

Νικολόπουλος Δ. (2008) *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος

Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*; Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδοπούλου Χ.Ο. (2000). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα. *Μακεδόν Παιδαγωγικών Δελτίων*. 7, 143-155.

Παπαδοπούλου, Χ.Ο. (2001). Το ημερολόγιο και η συμβολή του στην ανάπτυξη της στοχαστικής διδασκαλίας. Πρώτα συμπεράσματα από την περίπτωση μιας καθηγήτριας της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. *Φιλολογος*, 106. 605-623.

Πόρποδας Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία (2^{ος} Τόμος)*. Θέματα ψυχολογίας – Γλώσσας - Λύση προβλημάτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρήγα Α. Β. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (260-294) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα Μ., (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας* ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: On Demand Α.Ε.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Ψυχοκινητικότητα: Βιβλιοτετράδιο για τον μαθητή. Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα - Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρίωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Ίσαρη Φ. & Πούρκος Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Μπληζιώτης Κ., (2010). *Τρόποι υποβοήθησης λεπτής κινητικότητας*. Ελληνική Πύλη Παιδείας. www.eduportal.gr

Παπαδάκης, Ν. (2016). «Τριγωνοποίηση και *mixed methods* σε κοινωνικές έρευνες μεγάλης κλίμακας». 1st Data Workshop “Data Driven World”. Σύλλογος Αποφοίτων Μεταπτυχιακών Πανεπιστημίου Κρήτης. uocrga.gr/ddw1/papadakis_ddw.pdf

Τζιβινίκου Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr