

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΘΕΜΑ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ -
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Γαλάνη Δήμητρας

Επιβλέπων καθηγητής

Δημήτρης Νικολόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας

Ρέθυμνο

Ιούλιος 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΓΡΑΦΗ.....	7
1. 1. Η Γραφή.....	7
1. 2. Γνωστικές παράμετροι της συγγραφικής ικανότητας.....	8
1. 3. Κινητική διάσταση της γραφής.....	11
1. 3. 1. Χειρισμός γραφικού εργαλείου.....	13
1. 4. Εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφική δραστηριότητα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	20
2. 1. Η διδασκαλία πρώτης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Νηπιαγωγείο.....	20
2.1. 1. Φιλοσοφία διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ και Οδηγού Νηπιαγωγού.....	21
2. 1. 2. Περιεχόμενο διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ.....	24
2. 1. 3. Τρόπος διεξαγωγής διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ και Οδηγού Νηπιαγωγού.....	27
2. 2. Διδασκαλία πρώτης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - Δημοτικό.....	29
2. 2. 1. Φιλοσοφία διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και Βιβλίου Δασκάλου.....	30
2. 2. 2. Περιεχόμενο διδασκαλίας βάση ΑΠΣ και διδακτικών εγχειριδίων.....	32
2. 2. 3. Τρόπος διεξαγωγής διδασκαλίας βάση Βιβλίου Δασκάλου.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΑΓΓΛΟΣΑΞΩΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	45
3. 1. Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρώτη γραφή.....	51

3. 2. Περιεχόμενο και χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας.....	53
3. 3. Διδακτικές Μέθοδοι (Προγράμματα, Υλικά, Διαδικασία).....	57
3. 4. Δυσκολίες.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	60
4. 1. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	63
4. 1. 1. Συμμετέχοντες.....	63
4. 1. 2. Εργαλεία.....	65
4. 1. 3. Διαδικασία.....	70
4. 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	71
4. 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	132
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	165

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εν λόγω πιλοτικής προσπάθειας ήταν να διαπιστωθεί αν διδάσκονται επαρκώς οι γραφοκινητικές δεξιότητες (στάση σώματος, λαβή μολυβιού, σχηματισμός γραμμών) σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, 50 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου και Α΄ δημοτικού συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη, στην οποία μπορούσαν να επεκταθούν σχετικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γραφοκινητικές δεξιότητες δεν διδάσκονται συστηματικά στο νηπιαγωγείο και επομένως δεν υπάρχει λεπτομερής καθοδήγηση από τα επίσημα εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η όποια ενασχόληση προκύπτει στο πλαίσιο σχετικών δραστηριοτήτων επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού και σε πληροφορίες από εναλλακτικές πηγές όπως το διαδίκτυο, ενώ τα παιδιά αναμένεται να γράψουν όπως μπορούν. Στην Α΄ δημοτικού η διδασκαλία των γραφοκινητικών δεξιοτήτων είναι ελλιπής καθώς: α) ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί με αποτέλεσμα να γίνονται απλώς αναφορές στην αρχή της χρονιάς, ορισμένες υπενθυμίσεις και οι όποιες παρεμβάσεις να λαμβάνουν χώρα μόνο όταν διαπιστωθεί σημαντική δυσκολία, β) τα επίσημα εγχειρίδια δεν παρέχουν λεπτομερή καθοδήγηση με τους εκπαιδευτικούς να καταφεύγουν σε εναλλακτικές πηγές, όπως το διαδίκτυο, απ' όπου αντλούν πληροφορίες βασιζόμενοι στην προσωπική τους αντίληψη, γ) οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα από τις σπουδές τους και συχνά δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις τόσο γενικά, όσο και σε περιπτώσεις όπως η διδασκαλία αριστερόχειρων μαθητών και μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, δεν υπάρχει επαρκής διασύνδεση αναλυτικών προγραμμάτων μεταξύ βαθμίδων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Συμπερασματικά, υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης της διδασκαλίας γραφοκινητικών δεξιοτήτων σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της γλώσσας έχει αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο ενδιαφέροντος τόσο της επιστημονικής όσο και της ευρύτερης κοινότητας. Πολλές είναι οι προσεγγίσεις και οι απόπειρες ορισμού αυτού του απλού φαινομενικά αλλά σύνθετου στην πραγματικότητα όρου. Κατά τον Chomsky (1957), η γλώσσα είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη εξέλιξη. Η ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ήταν αυτή που οδήγησε στην ανάπτυξή της. Στη θεωρητική προσέγγιση των Bloom & Lahey (1978), όπως αναφέρεται στον Νικολόπουλο (2008), η γλώσσα προσδιορίζεται ως «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία». Η επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή οποιασδήποτε μορφής πληροφοριών μεταξύ ενός πομπού και ενός δέκτη. Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση, η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί **α)** ως μέσο έκφρασης επιθυμιών, σκέψεων και συναισθημάτων, **β)** ως όργανο νοητικών χειρισμών, μάθησης και γνώσης και **γ)** ως όργανο διαπροσωπικής επικοινωνίας (Βουγιούκας, 1994).

Στις εγγράμματες κοινωνίες τις βασικές μορφές επικοινωνίας και έκφρασης αποτελούν ο προφορικός και ο γραπτός λόγος (Ξεφτέρη, 2009). Πρόκειται για δυο μορφές επικοινωνίας που παρουσιάζουν τόσο κοινά στοιχεία όσο και διαφοροποιήσεις. Η ανάλυσή τους, ωστόσο, είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας εργασίας. Κάτι που θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί, είναι το γεγονός ότι από γενετικής άποψης η κατάκτηση του προφορικού λόγου, δηλαδή της **ακρόασης** και της **ομιλίας** προηγείται χρονικά (Βάμβουκας, 2007). Είναι, μάλιστα, ευρέως αποδεκτό ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί την άμεση και φυσική πλευρά της γλώσσας, που επιτελείται με τα φωνητήρια όργανα του ανθρώπου και η κατάκτησή του είναι μέρος της διαδικασίας της πρώιμης ανθρώπινης ανάπτυξης (Kellogg, 2008). Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών έχει κατά κανόνα αναπτυχθεί και περιλαμβάνει ένα λειτουργικό λεξιλόγιο αρκετών χιλιάδων λέξεων, καθώς και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων (Kellogg, 2008). Ακολουθεί η προοδευτική κατάκτηση του γραπτού λόγου, δηλαδή της **ανάγνωσης** και της **γραφής** (Βάμβουκας, 2007). Σε αυτή την περίπτωση έχουμε να κάνουμε με ένα κατά βάση πολιτιστικό επίτευγμα, το οποίο διδάσκεται και είναι αυτό το χαρακτηριστικό του που καθορίζει το πώς, το πότε και κατά πόσο θα κατακτηθεί (Kellogg, 2008. Πρωτόπαπας, 2008). Η δεύτερη συνιστώσα του γραπτού

λόγου, αυτή της γραφής, θα αποτελέσει αντικείμενο περεταίρω πραγμάτευσης στη συνέχεια.

Από άποψη δομής, στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, η οποία δομείται σε τέσσερις επιμέρους θεματικούς άξονες (κεφάλαια).

Στο πρώτο κεφάλαιο, προσδιορίζονται συνοπτικά οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν κάθε μια από τις διαστάσεις του γραπτού λόγου. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον εστιάζεται στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία αναλύονται σε συνδυασμό με τα σημαντικότερα σχετικά ερευνητικά ευρήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναλυτική προσέγγιση του **τρόπου** με τον οποίο πραγματοποιείται σήμερα η **διδασκαλία της πρώτης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**, στοιχείο που αποτελεί τον πυρήνα του υπό διερεύνηση ζητήματος. Σε πρώτη φάση, γίνεται μια παρουσίαση των βασικών σημείων των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του δημοτικού (διδασκτικοί στόχοι, ενδεικτικές δραστηριότητες). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια τμήματα των **σχολικών εγχειριδίων** (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, βιβλίο δασκάλου), έτσι ώστε να δοθεί μια όσο το δυνατόν σαφέστερη εικόνα του τρόπου που προσεγγίζεται η διδασκαλία της πρώτης γραφής από τους αρμόδιους φορείς, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Τέλος, **στο τρίτο κεφάλαιο** γίνεται απόπειρα να δοθεί μια εικόνα για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής στο αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ενδεικτικές αναφορές αφενός σε Προγράμματα και Οδηγούς Εκπαιδευτικών και αφετέρου σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το θέμα. Στόχος αυτής της αναφοράς σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι να δοθεί μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική εικόνα των διδακτικών προσεγγίσεων της πρώτης γραφής, στη βάση της οποίας θα αξιολογηθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας αποτυπώνεται η **πορεία της παρούσας πιλοτικής προσπάθειας**. Αρχικά παρουσιάζονται τα **ερωτήματα** και ο **σκοπός** της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία που αφορούν τους συμμετέχοντες και σχετίζονται με την έρευνα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων

καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έπειτα, αναλύονται τα **αποτελέσματα** όπως αυτά προέκυψαν από την **επεξεργασία των δεδομένων**. Τέλος, παρουσιάζονται τα **συμπεράσματα** που εξήχθησαν αλλά και οι **περιορισμοί** της έρευνας. Επιπλέον, γίνονται **προτάσεις** σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και δίνονται **κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα** σχετικά με το θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΓΡΑΦΗ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ο γραπτός λόγος είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο έπεται του προφορικού λόγου και συνίσταται σε δύο βασικές παραμέτρους: την ανάγνωση και τη γραφή. Σε αυτή τη βάση, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αναφέρεται στη συγκρότηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στο ήδη δομημένο γλωσσικό σύστημα σκέψης και επικοινωνίας (Πρωτόπαπας, 2008). Στη περίπτωση της ανάγνωσης, οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται αφενός με την **αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων** και αφετέρου με την **κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου** (αναγνωστική ικανότητα). Στην περίπτωση της γραφής αφορούν αφενός την **ορθογραφημένη, ευανάγνωστη γραφή** (ορθογραφική ικανότητα) και αφετέρου τη **σύνθεση κειμένου με ευχέρεια και επάρκεια** έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό από άλλους αναγνώστες (συγγραφική ικανότητα) (Νικολόπουλος, 2008). Καθεμιά από αυτές τις παραμέτρους έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για κάποιον που εισάγεται στη διαδικασία εκμάθησης αυτού του επικοινωνιακού κώδικα.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα γίνει λόγος για τη μία από τις δύο συνιστώσες του γραπτού λόγου, τη γραφή, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται μεν στη γραφή ως ικανότητα σύνθεσης κειμένων και στις σχετικές γνωστικές απαιτήσεις, αλλά κυρίως στις διδακτικές προσεγγίσεις, γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία κινητικών παραμέτρων της γραφής, όπως η λαβή του γραφικού εργαλείου, η στάση του σώματος και οι κινήσεις που συντελούνται για το σχηματισμό γραμμάτων κατά τη διάρκεια της γραφικής δραστηριότητας.

1. 1. Η Γραφή

Η γραφή αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα από τα σημαντικότερα πολιτισμικά επιτεύγματα, το οποίο συνδέεται άμεσα και ποικιλοτρόπως με την ανθρώπινη ζωή και καθημερινότητα. Αυτός είναι και ο λόγος που σύμφωνα με τον Coulmas (2003) δεν είναι τόσο εύκολο να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός για αυτή την έννοια. Ο ίδιος διακρίνει τουλάχιστον έξι διαφορετικές ερμηνείες μεταξύ των οποίων: 1) ένα σύστημα καταγραφής της γλώσσας με τη χρήση ορατών συμβόλων, 2) μια δραστηριότητα μέσα από την οποία τίθεται σε εφαρμογή το συμβολικό σύστημα αναπαράστασης της γλώσσας, 3) το προϊόν της προαναφερθείσας δραστηριότητας,

δηλαδή το κείμενο και 4) η συγκεκριμένη μορφή υπό την οποία παρουσιάζεται το αποτέλεσμα ή αλλιώς ο τύπος γραφής.¹ Στην ίδια λογική, κάνοντας μια πιο απλή διάκριση, οι Planton, Jucla, Roux & Demonet (2013) θεωρούν τη γραφή (writing) ως το σημαντικότερο πολιτιστικό επίτευγμα που αποτελεί ταυτόχρονα ένα καθημερινό εργαλείο επικοινωνίας και τη γραφική δραστηριότητα (handwriting) ως τον πιο κοινό τρόπο εκμάθησης και χρήσης της γραπτής γλώσσας. Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου (2002), ως γραφή νοείται τόσο ο σχεδιασμός των γραμμάτων όσο και η επικοινωνία μέσω του κώδικα της γραπτής γλώσσας. Για τους Accardo, Genna & Borean (2013), η γραφή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ μιας πληθώρας παραγόντων: γλωσσικών, ψυχοκινητικών και παραγόντων σχετικών με την κινητική ωρίμανση, τη γνωστική ανάπτυξη και τη μάθηση. Κοινή συνισταμένη στις διάφορες προσεγγίσεις και ορισμούς της γραφής αποτελεί το γεγονός ότι -όπως και η ανάγνωση- αποτελεί έργο που για να ολοκληρωθεί προϋποθέτει την **ενεργό εμπλοκή** του ατόμου και επιπλέον τη **συστηματική διδασκαλία** (Ζάχος, 1992). Κατά συνέπεια πρόκειται, όπως σημειώνει ο Kellogg (2008), για μια διαδικασία που θέτει σημαντικές προκλήσεις για το γνωστικό μας σύστημα, με έμφαση στις διεργασίες που σχετίζονται με την προσοχή, τη μνήμη, τον προγραμματισμό και την εκτέλεση κινητικών προγραμμάτων.

1. 2. Γνωστικές παράμετροι της συγγραφικής ικανότητας

Η επαρκής κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, καθώς οι γνωστικοί πόροι πρέπει να διατεθούν κατάλληλα για τη διεκπεραίωση όλων των επιμέρους διεργασιών. Σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων, όπως στην ανάγνωση έτσι και στη γραφή απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εδραίωση της **αλφαβητικής αρχής**, δηλαδή της γνώσης των γραμμάτων της αλφαβήτου, των αντιστοιχιών μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και της ικανότητας χρήσης των γραμμάτων σε διαφορετικούς συνδυασμούς, βάση ορισμένων κανόνων, με σκοπό την παραγωγή λέξεων (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001). Οι Molfese, Beswick, Molnar & Jacobi-Vessels (2006) σε έρευνά τους μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ των ικανοτήτων κατονομασίας γραμμάτων, γραφής γραμμάτων κατόπιν υπαγόρευσης και αντιγραφής γραμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ κατονομασίας και γραφής

¹ Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η χειρόγραφη (manuscript) ή καλλιγραφική (cursive) γραφή.

γραμμάτων. Βρέθηκε, ωστόσο, ότι η συσχέτιση μεταξύ κατονομασίας γραμμάτων και γραφής αυτών κατόπιν υπαγόρευσης ήταν σημαντικότερη, δεδομένου ότι σε αυτή τη συνθήκη ο γράφων πρέπει να έχει πρόσβαση στο όνομα του γράμματος, στην οπτική αναπαράσταση αυτού και να συνδέσει αυτές τις πληροφορίες για να μπορέσει να γράψει το ζητούμενο γράμμα.

Καθοριστικής σημασίας, όπως και στην ανάγνωση, είναι και εδώ η κατάκτηση της **φωνολογικής ενημερότητας**. Με τον όρο αυτό αποδίδεται η ικανότητα «συνειδητοποίησης των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος και συνειδητού χειρισμού τους χωρίς αναφορά στο νόημα ή την επικοινωνιακή φύση των λέξεων» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008). Πλήθος ερευνών έχουν συνδέσει τις αλφαβητικές γνώσεις και δεξιότητες και την φωνολογική ενημερότητα με την ανάπτυξη της **ορθογραφικής ικανότητας** (spelling) (Caravolas, 2004. Ritchey, 2008. Landerl & Wimmer, 2008. Furnes & Samuelsson, 2011).

Σύμφωνα με τις Tainturier & Rapp (2001), ο όρος «ορθογραφική ικανότητα» χρησιμοποιείται για την απόδοση των γνώσεων σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο γραφής των λέξεων σε ένα γλωσσικό σύστημα, ενώ ο τρόπος εκδήλωσης της ορθογραφικής ικανότητας μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνθήκη. Αν το άτομο κληθεί να γράψει μια **λέξη που ήδη γνωρίζει**, αυτό που έχει να κάνει είναι να ανακτήσει την αποθηκευμένη στο ορθογραφικό λεξικό αναπαράσταση της λέξης και να την μεταφέρει γραπτώς στο χαρτί, εκτελώντας την κατάλληλη ακολουθία κινήσεων. Αν πρόκειται για **λέξη που το άτομο δεν γνωρίζει**, η διαδικασία διαφοροποιείται. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η φωνολογική ανάλυση της εισερχόμενης πληροφορίας και η κατάτμησή της σε μικρότερες μονάδες, η μετατροπή κάθε φωνολογικής μονάδας στην αντίστοιχη ορθογραφική μονάδα και τέλος η συναρμολόγηση και μεταγραφή τους υπό μια συγκεκριμένη μορφή σε μια σωστή ακολουθία (Tainturier & Rapp, 2001. Berninger et al., 2006). Για να καταστεί αυτό δυνατό, το άτομο θα πρέπει να έχει καταχωρήσει στο γνωστικό του σύστημα τόσο την οπτική όσο και την κινητική αναπαράσταση των γραμμάτων (Bara & Gentaz, 2011).

Σε επίπεδο συγγραφής κειμένου, οι Flower & Hayes (1981) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της γραφής μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια σειρά από διακριτές

διαδικασίες, οι οποίες είναι ιεραρχικά οργανωμένες, χρονικά διαχωρισμένες και συμβάλλουν στην παραγωγή του τελικού προϊόντος. Σε αυτές τις υψηλότερου επιπέδου διεργασίες περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός (planning), η μεταγραφή (transcription), και η αναθεώρηση (reviewing). Το πρώτο αφορά την οργάνωση των διαθέσιμων γνώσεων και πληροφοριών και την παρουσίασή τους με τρόπο που θα έχουν νόημα. Το δεύτερο αφορά την αναπαράστασή των ιδεών μέσω του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και κατ' επέκταση τη δημιουργία ενός δομημένου και συνεκτικού κειμένου. Στη φάση αυτή, η προσοχή του γράφοντος μετατοπίζεται συνεχώς από το σχηματισμό μεμονωμένων, ευκρινών γραμμάτων, στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων και στη δόμηση φράσεων, προτάσεων και παραγράφων εφαρμόζοντας γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και επιλέγοντας το κατάλληλο λεξιλόγιο (Coker & Ritchey, 2010). Το τρίτο περιλαμβάνει την ανάγνωση και αξιολόγηση όχι μόνο όσων έχει ήδη γράψει το άτομο αλλά και όσων σχεδιάζει να γράψει. Κατά τη διάρκεια των προαναφερθέντων διαδικασιών, το άτομο που γράφει καλείται να διατηρήσει και να συγχρονίσει πολλαπλές προτεραιότητες στη βραχύχρονη μνήμη (Kellogg, 2008).

Αναμφίβολα, οι προκλήσεις για κάποιον που μπαίνει στη διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας είναι πολλές (Mackenzie, Scull & Munsie, 2013). Εντούτοις, το άτομο θα κληθεί πολλές φορές στη διάρκεια της ακαδημαϊκής –και όχι μόνο– ζωής του να γράψει γρήγορα, σωστά και με τρόπο ευανάγνωστο όχι μόνο μεμονωμένες λέξεις αλλά και ολόκληρα κείμενα. Ως εκ τούτου, η **αυτοματοποίηση των διεργασιών χαμηλότερου επιπέδου** (low-level processes) όπως είναι η ορθογραφία και η μεταγραφή, για να απελευθερωθούν γνωστικοί πόροι οι οποίοι θα διατεθούν για υψηλότερου επιπέδου διεργασίες (high-level processes), όπως είναι ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση, θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας (Peverly, 2006. Medwell & Wray, 2007. Ritchey, 2008. Boscolo, 2008). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην διδασκαλία και κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων σε βάρος άλλων. Κατά τους Berninger et al., 1997 (όπως αναφέρεται στη Selin, 2003) η εκμάθηση της γραφής έχει τελικά να κάνει με τη δημιουργία ενός λειτουργικού συστήματος το οποίο αντλεί πόρους τόσο από τις υψηλού, όσο και από τις χαμηλού επιπέδου διεργασίες.

1. 3. Κινητική διάσταση της γραφής

Η γραφική δραστηριότητα, σύμφωνα με τις Κακανά & Τσολάκη (1999) είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης, η οποία έχει ορισμένες **προϋποθέσεις** και πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες **συνθήκες**. Πιο συγκεκριμένα, για να προβεί κάποιος σε γραφική δραστηριότητα πρέπει να έχει αναπτύξει **συγκεκριμένη εικόνα των δυνατοτήτων του σώματος**, να μπορεί να προσανατολιστεί και να τοποθετηθεί στο χώρο και κυρίως να ελέγξει και να οργανώσει τις κινήσεις του. Σταδιακά εδραιώνεται και η **κινητική κυριαρχία** μιας εκ των δύο πλευρών του σώματος, η οποία εφεξής ενεργοποιείται αυτόματα. Σύμφωνα με τους Spanaki et al. (2008) η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική και σχολική ηλικία είναι σημαντική καθώς σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων.

Απαραίτητος για την ομαλή πρόοδο της διαδικασίας, θεωρείται ο **έλεγχος** της γραφικής δραστηριότητας, ο οποίος βασίζεται στην αποτελεσματική ανατροφοδότηση (feedback). Αυτή αναφέρεται στις αισθητηριακές πληροφορίες που προκύπτουν από τις κινήσεις (Schmidt & Lee, 2005 όπως αναφέρεται στους Danna & Velay, 2015). Σε πρώτη φάση, η **οπτική ανατροφοδότηση** (visual feedback) παρέχει πληροφορίες σχετικά με το σχηματισμό, τη χωρική διάταξη και αλληλουχία των γραφομένων (Danna & Velay, 2015). Σε έρευνά τους οι Marquardt et al. (1999), μελετώντας γρήγορες και αυτοματοποιημένες γραφικές κινήσεις και αυξομειώνοντας το μέγεθος των χαρακτήρων που λάμβαναν ως οπτική ανατροφοδότηση οι συμμετέχοντες, βρήκαν ότι δεν απαιτείται οπτική ανατροφοδότηση για την παραγωγή και τον έλεγχο αυτοματοποιημένων γραφικών κινήσεων. Αντίθετα απαιτείται για να ληφθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τους χωροταξικούς περιορισμούς σχετικά με την τοποθέτηση των γραφομένων στο γραφικό χώρο. Το γεγονός αυτό είναι ένας λόγος για τον οποίο εμποδίζεται η εξ' ολοκλήρου αυτοματοποιημένη εκτέλεση των γραφικών κινήσεων.

Στη συνέχεια, σημαντική είναι η συμβολή της **ιδιοδεκτικής** (proprioceptive) και **κιναισθητικής** (kinesthetic) ανατροφοδότησης. Η πρώτη αφορά τις πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο για τις **θέσεις και τις κινήσεις των άκρων**, όπως αυτές προκύπτουν από μύες, τένοντες, αρθρώσεις και υποδοχείς. Η δεύτερη αφορά πληροφορίες για **χωρικά και δυναμικά χαρακτηριστικά της κίνησης** (εύρος,

κατεύθυνση) κατά τη γραφική δραστηριότητα (Danna & Velay, 2015. Bara & Gentaz, 2011). Βάση ερευνητικών ευρημάτων, η έλλειψη ιδιοδεκτικής ανατροφοδότησης έχει σημαντική αρνητική επίδραση στη γραφικά δραστηριότητα, καθώς είναι αυτή που παρέχει στο κεντρικό νευρικό σύστημα πολύ συγκεκριμένες πληροφορίες, βάση των οποίων γίνεται η αναγνώριση των γραφικών συμβόλων (Hepp-Reymond et al., 2009. Roll, Albert, Ribot-Ciscar & Bergenheim, 2004).

Σχετικά με το ρόλο της κιναισθητικής ανατροφοδότησης, ωστόσο, επικρατεί μια ασάφεια. Έτσι, από τη μια υπάρχουν έρευνες όπως αυτή των Sudsawad, Trombly, Henderson & Tickle-Degnen (2002), οι οποίοι συμπέραναν ότι η κιναισθητική ανατροφοδότηση σε μαθητές πρώτης δημοτικού, κατά την διαδικασία εκμάθησης της γραφικής δραστηριότητας, δεν επιφέρει κάποια βελτίωση στο βαθμό ευκρίνειας των γραφομένων. Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Palluel-Germain et al., (2007) κατέληξαν μάλλον στο αντίθετο συμπέρασμα, υποστηρίζοντας ότι η αυξημένη κιναισθητική ανατροφοδότηση σε μαθητές πρώτης δημοτικού, κατά την εκμάθηση της γραφικής δραστηριότητας, αύξησε τον έλεγχο της ακολουθίας κινήσεων από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Η **απτική ανατροφοδότηση** (tactile feedback), η οποία δεν εμπεριέχεται άμεσα στην ιδιοδεκτικότητα, είναι ακόμη ένα απαιτούμενο στοιχείο. Αυτή παρέχεται από τους δερματικούς υποδοχείς και δίνει πληροφορίες σχετικά με την πίεση που ασκείται από τα δάχτυλα πάνω στο γραφικό εργαλείο και κατ' επέκταση για τη δύναμη που ασκείται κατά τη γραφική δραστηριότητα (Danna & Velay, 2015). Αν και οι έρευνες σχετικά με αυτή την παράμετρο είναι περιορισμένες, καθώς συχνά η απτική ανατροφοδότηση εντάσσεται στο πλαίσιο της ιδιοδεκτικότητας (Danna & Velay, 2015), οι Ebied, Kemp & Frostick (2004), παρατήρησαν ότι η παρεμπόδιση της αίσθησης της αφής, με τη χρήση τοπικού αναισθητικού γύρω από το μέσο νεύρο του καρπού, είχε αρνητική επίδραση στη γραφική δραστηριότητα, αυξάνοντας το χρόνο που χρειαζόταν για τη διενέργεια των κινήσεων.

Καθοριστικής σημασίας για την εκτέλεση των γραφικών κινήσεων θεωρείται και η ανάπτυξη της **λεπτής κινητικότητας**. Αυτή σχετίζεται με το νευρομυϊκό έλεγχο μελών του σώματος, όπως είναι τα μάτια και τα δάχτυλα, τα οποία εμπλέκονται σε κινήσεις που απαιτούν μεγάλη ακρίβεια και συντονισμό (Κακανά & Τσολάκη, 1999). Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά επιδίδονται σε δραστηριότητες που

απαιτούν ανεπτυγμένη λεπτή κινητικότητα. Μελέτη παρατήρησης έδειξε ότι στο νηπιαγωγείο το 46% των ημερήσιων δραστηριοτήτων σχετίζονταν με τη λεπτή κινητικότητα και από αυτές το 42% περιελάμβαναν τη χρήση μολυβιού και χαρτιού (Maag et al., 2003). Οι Grissmer et al. (2010) αναλύοντας τρία σύνολα δεδομένων προερχόμενα από διαχρονικές μελέτες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της λεπτής κινητικότητας ήταν πολύ ισχυρός και συνεπής προβλεπτικός παράγοντας των μετέπειτα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Πρότειναν, μάλιστα, ότι η νευρωνική υποδομή που δημιουργείται κατά την ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη και ορισμένες μορφές μάθησης. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Hoy, Egan & Feder (2011) υπογράμμισαν ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης της γραφικής δραστηριότητας πρέπει να περιλαμβάνει επαρκή εξάσκηση, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει επαρκώς ανεπτυγμένη λεπτή κινητικότητα.

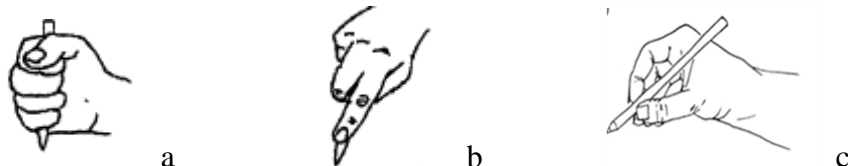
Ο συνδυασμός αντιληπτικών και κινητικών ικανοτήτων επιτρέπει την **οπτικοκινητική ενσωμάτωση**, τη ικανότητα δηλαδή συγχρονισμού οπτικών πληροφοριών με μια κινητική απόκριση (Bara & Gentaz, 2011) ή αλλιώς τον καθοδηγούμενο από την όραση έλεγχο των κινήσεων του χεριού. Σύμφωνα με έρευνες, η ικανότητα οπτικοκινητικής ενσωμάτωσης λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας των επιδόσεων στη γραπτή δραστηριότητα (Kaiser, Albaret & Doudin, 2009. Volman, Van Schendel & Jongmans, 2006. Bara & Gentaz, 2011. Maldarelli et al., 2015).

1. 3. 1. Χειρισμός γραφικού εργαλείου

Εστιάζοντας ακόμη περισσότερο στις κινήσεις που εκτελούνται κατά τη γραφική δραστηριότητα, περνάμε στις δεξιότητες χειρισμού του γραφικού εργαλείου (In-hand manipulation skills). Ο όρος αυτός εισήχθη στη βιβλιογραφία από τον Exner (1989), όπως αναφέρει η Clark (2010). Ο Exner χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αποδώσει τις κινήσεις ενός αντικειμένου εντός του χεριού του ατόμου. Περιέγραψε, μάλιστα, τρεις τύπους δεξιοτήτων απαραίτητων για την εκτέλεση έργων που απαιτούν λεπτή κινητικότητα, όπως η γραφή. Αναλυτικότερα, η **μετακίνηση** (translation) αφορά την κίνηση του γραφικού εργαλείου από την παλάμη προς τα δάχτυλα. Η **μετατόπιση** (shift) αφορά την κίνηση του γραφικού εργαλείου κατά μήκος της επιφάνειας των δακτύλων ή μεταξύ αυτών. Τέλος, η **περιστροφή** (rotation) αναφέρεται στην περιστροφική κίνηση του αντικειμένου. Η Benbow

(1995) όπως αναφέρεται στην Asher (2006), θεωρεί πως ο χειρισμός του γραφικού εργαλείου και κατ' επέκταση η πραγματοποίηση της γραφικής δραστηριότητας, χρειάζεται τη συνδρομή μυοσκελετικών συνιστωσών στις οποίες περιλαμβάνονται οι απομονωμένες κινήσεις των δαχτύλων, την αντίσταση του αντίχειρα, η περιφερική συλληπτική ικανότητα των δαχτύλων και η παλαμιαία καμάρα.

Η Erhardt (1994), όπως αναφέρουν οι Dennis & Swinth (1999) προσδιόρισε πιο συγκεκριμένα τα **στάδια της διαδικασίας χειρισμού του γραφικού εργαλείου**. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, σε πρώιμο στάδιο (ηλικίας ενός έως δύο ετών) τα παιδιά πιάνουν οποιοδήποτε γραφικό εργαλείο τυλίγοντας ολόκληρη τη παλάμη γύρω από αυτό, με τη ωλένιο πλευρά να τοποθετείται κοντά στη μύτη του γραφικού εργαλείου και κινώντας ολόκληρο το βραχίονα στην προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν το γραφικό εργαλείο πάνω στη γραφική επιφάνεια. (βλ. Εικόνα 1 - a). Γύρω στην ηλικία των δυο έως τριών ετών, ο αντίχειρας και ο δείκτης αρχίζουν να τοποθετούνται πιο κοντά στη μύτη του μολυβιού, ενώ τα υπόλοιπα τρία δάχτυλα καμπυλώνονται γύρω από το μολύβι, επεκτεινόμενα πέρα από το ωλένια πλευρά του χεριού (βλ. Εικόνα 1 - b). Στην ηλικία τριών έως τεσσάρων ετών αναδύεται η λαβή γνωστή ως στατικό τρίποδο (**static tripod grasp**). Σε αυτήν, το μολύβι στηρίζεται στην άνω φάλαγγα του μεσαίου δακτύλου, ο δείκτης ακουμπά το πάνω μέρος της επιφάνειας (τη ράχη) του μολυβιού, το οποίο συγκρατείται με τη βοήθεια του αντίχειρα που τοποθετείται απέναντι από τον δείκτη (βλ. Εικόνα 1 - c). Ο βραχίονας εξακολουθεί να κινείται ως μία μονάδα, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζεται μια κινητικότητα στον καρπό και τον αγκώνα. Μεγαλώνοντας και καθώς βελτιώνεται η ικανότητα κινητικού ελέγχου, συνήθως σε ηλικία από τεσσάρων έως έξι ετών, ένα παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει και τη λαβή που ονομάζεται δυναμικό τρίποδο (**dynamic tripod grasp**) (βλ. Εικόνα 1 - c). Η διαφορά με την προηγούμενη λαβή έγκειται στο γεγονός ότι οι αρθρώσεις του βραχίονα μένουν σταθερές και η κίνηση κατά τη γραφική δραστηριότητα ελέγχεται από τους εσωτερικούς μύες του χεριού. Κατά τα άλλα το μολύβι τοποθετείται ανάμεσα στα δάχτυλα όπως ακριβώς και στην προηγούμενη λαβή.



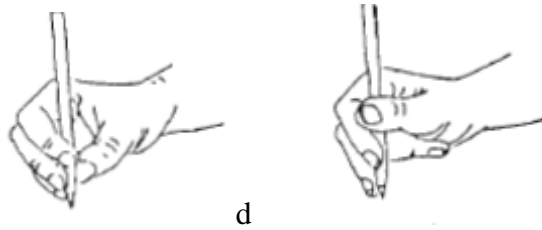
Εικόνα 1. Τυπική αναπτυξιακή εξέλιξη της λαβής του μολυβιού (εικόνες από Dennis & Swinth, 1999).

Ο Graham (2010) τονίζει πως ο τρόπος λαβής του γραφικού εργαλείου είναι πολύ σημαντικός καθώς άπαξ και υιοθετηθεί ένας τρόπος, είναι αρκετά δύσκολο να αλλάξει. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Selin (2003), η οποία εξετάζοντας τέσσερις εμπειρικές μελέτες αναφορικά με τους διαφορετικούς τρόπους λαβής του μολυβιού σε παιδιά σχολικής ηλικίας, καταλήγει μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα ότι ο κατάλληλος τρόπος λαβής του μολυβιού πρέπει να αποτελεί διδακτική προτεραιότητα, καθώς μένει σε μεγάλο βαθμό σταθερός με την πάροδο του χρόνου.

Έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι λαβής του γραφικού εργαλείου, πέρα από την ευρέως αποδεκτό και χρησιμοποιούμενο τρίποδο, η οποία θεωρούνται επίσης επαρκείς και λειτουργικοί (Schneck & Henderson, 1990. Schwellnus et al., 2012). Σε αυτούς περιλαμβάνονται:

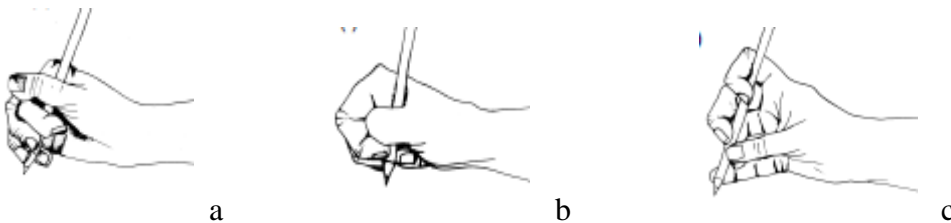
-το **πλευρικό τρίποδο (lateral tripod grasp)**. Εδώ ο αντίχειρας τοποθετείται στην πλαϊνή πλευρά του δείκτη ή και διασταυρώνεται με το μολύβι (βλ. Εικόνα 2 - e). Ο δείκτης και ο μέσος είναι τα δάχτυλα που καθοδηγούν την κίνηση του μολυβιού, καθώς η θέση του αντίχειρα περιορίζει τη συμμετοχή του (Schneck, 1987 όπως αναφέρεται στους Schneck & Henderson, 1990).

-η **λαβή με τα τέσσερα δάχτυλα (four finger grasp)**. Εδώ το μολύβι πιάνεται με τα τέσσερα δάχτυλα τα οποία τοποθετούνται απέναντι από τον αντίχειρα, με το μέσο να ακουμπά στο πάνω μέρος της ράχης του μολυβιού, το οποίο στηρίζεται στην άνω φάλαγγα του παράμεσου. (βλ. Εικόνα 2 - d). Σε αυτή τη λαβή κινούνται τόσο τα δάχτυλα, όσο και ο καρπός (Schneck & Henderson, 1990).



Εικόνα 2. Πρόσθετοι αποτελεσματικοί τρόποι λαβής του μολυβιού (εικόνες από Schneck & Henderson, 1990).

Σύμφωνα με τη Selin (2003), η Benbow (1997) συμπεριέλαβε στους λειτουργικούς ορισμούς της και κάποιους **ανεπαρκείς** τρόπους λαβής του γραφικού εργαλείου. Σε μια από αυτές, ο αντίχειρας και ο δείκτης διασταυρώνονται πάνω από τη ράχη του μολυβιού (**thumb wrap grip**) (βλ. Εικόνα 3 - a). Μια ακόμη λαβή, είναι αυτή στην οποία ο αντίχειρας είναι διπλωμένος και καλύπτεται από το δείκτη. Τα δάχτυλα παίρνουν αυτή τη θέση πάνω από τη ράχη του μολυβιού, το οποίο στηρίζεται στην καμάρα που σχηματίζεται μεταξύ αντίχειρα και δείκτη (**thumb tuck grip**) (βλ. Εικόνα 3 - b). Τέλος, υπάρχει και η λαβή στην οποία ο αντίχειρας, το τρίτο και το τέταρτο δάχτυλο κρατούν το μολύβι απέναντι από το πέμπτο δάχτυλο, ενώ ο δείκτης τυλίγεται κοντά στην κορυφή του μολυβιού (**index grip**) (βλ. Εικόνα 3 - c).



Εικόνα 3. Ανεπαρκείς τρόποι λαβής του γραφικού εργαλείου (εικόνες από Flinck, 2002 όπως παρατίθενται στη Selin, 2003).

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντικό να σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση των τρόπων λαβής σε επαρκείς και ανεπαρκείς γίνεται με βάση τη διαπίστωση των Elliott & Connolly (1984) όπως αναφέρεται στους Schweltnus et al. (2012). Σύμφωνα με την εν λόγω διαπίστωση, όταν χρησιμοποιείται κάποιος από τους επαρκείς και λειτουργικούς τρόπους λαβής, η κίνηση του μολυβιού είναι αποτέλεσμα ενεργοποίησης των μυών του χεριού και των δακτύλων (ενδογενείς). Αντίθετα, με τους ανεπαρκείς τρόπους λαβής ενεργοποιούνται μύες του βραχίονα (εξωγενείς), ενώ τα δάχτυλα παραμένουν στατικά.

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι ο τρόπος λαβής του γραφικού εργαλείου δεν επηρεάζει ποιοτικές παραμέτρους της γραφικής δραστηριότητας όπως για παράδειγμα την ταχύτητα ή το κατά πόσο είναι ευανάγνωστο το τελικό προϊόν (Schwellnus et al., 2012. Dennis & Swinth, 2001. Koziatek & Powell, 2003. Rosenblum, Goldstand & Parush, 2006).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και η Selin (2003), στην εκτίμηση των όποιων αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθούν υπόψη και κάποιοι περιορισμοί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθοριστικό ρόλο παίζει η ύπαρξη **πληθώρας λειτουργικών ορισμών** και η **κατηγοριοποίηση των τρόπων λαβής με βάση διαφορετικά κριτήρια**². Οι διάφοροι ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις αποτελούν παραμέτρους στο σχεδιασμό των σχετικών ερευνών, καθιστώντας δύσκολη την εξαγωγή σαφών και οριστικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του τρόπου λαβής του γραφικού εργαλείου και του αποτελέσματος της γραφικής δραστηριότητας.

1. 4. Εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφική δραστηριότητα

Η γραφική δραστηριότητα επηρεάζεται από μια πληθώρα παραγόντων. Κάποιοι από αυτούς, για τους οποίους και έγινε λόγος προηγουμένως, αφορούν τις ικανότητες και την **απόδοση του ίδιου του ατόμου (ενδογενείς)**. Άλλοι έχουν να κάνουν με το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα. Η στάση του σώματος, το ύψος του καθίσματος και της γραφικής επιφάνειας, ο τύπος του χαρτιού και η τοποθέτησή του πάνω στη γραφική επιφάνεια είναι μερικές από τις **τεχνικές παραμέτρους (biomechanical factors)**, η εξέταση των οποίων θεωρείται σημαντική στην αξιολόγηση της γραφικής δραστηριότητας (Feder, 2007).

Το κατάλληλο κάθισμα έχει τέτοιο μήκος και πλάτος, ώστε να υποστηρίζει τους μηρούς αλλά να μην πιέζει το πόδι στο σημείο πίσω από το γόνατο. Το κατάλληλο ύψος είναι αυτό που επιτρέπει στα πόδια να ακουμπούν στο πάτωμα ενώ το γόνατο σχηματίζουν γωνία 90 μοιρών. Η πλάτη του καθίσματος υποστηρίζει την πλάτη του γράφοντος όταν οι μηροί σχηματίζουν γωνία 90 μοιρών. Στις περισσότερες γραφικές δραστηριότητες είναι απαραίτητη η χρήση και μιας γραφικής επιφάνειας. Το ύψος αυτής πρέπει να είναι πέντε εκατοστά πάνω από τους

² Ενδεικτικά, η Selin (2003) αναφέρει τα συστήματα ταξινόμησης που προτάθηκαν από τους Ziviani (1983), Sassoon et al. (1986) και Lyytinen-Lund (1998).

λυγισμένους αγκώνες, όταν το άτομο είναι καθιστό. Μια οριζόντια τετράγωνη ή ορθογώνια επιφάνεια παρέχει μια ευθεία πλευρά απέναντι στην οποία μπορεί να καθίσει ο γράφων και πάνω στην οποία μπορεί να στηρίξει τους βραχίονες όταν χρειάζεται (Ξηρού, 2009. Lang, 2013).

Αρκετά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημασία της τοποθέτησης του σώματος κατά τη γραφική δραστηριότητα. Οι Rosenblum, Goldstand & Parush (2006), βρήκαν ότι τεχνικές παράμετροι, μεταξύ των οποίων και η στάση του σώματος παρουσίαζαν μέτρια αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με χαρακτηριστικά όπως η ποιότητα γραφής, η εμφάνιση και η χωρική διάταξη, καθώς και το βαθμό που ήταν ευανάγνωστο το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της στάσης του σώματος και της επάρκειας της γραφικής δραστηριότητας. Σχετικά είναι και τα ευρήματα των Zuzovsky & Exner (2004), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι περίπλοκες δεξιότητες που περιλαμβάνουν χειρισμό και σταθεροποίηση αντικειμένων, όπως συμβαίνει και με τη γραφική δραστηριότητα, επηρεάζονται περισσότερο από την ποιότητα της στάσης του σώματος. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, ότι οι συμμετέχοντες που δεν υιοθετούσαν τη σωστή στάση σώματος, παρουσίαζαν πιο έντονη κινητικότητα αναζητώντας μια πιο σταθερή και βολική στάση σώματος, κάτι που ενδεχομένως να επηρεάζει -εκτός των άλλων- και την ικανότητα για εστίαση της προσοχής.

Το χαρτί καλό είναι να τοποθετείται πλάγια πάνω στην γραφική επιφάνεια, τόσο ώστε να βρίσκεται παράλληλα με τον πήχη του χεριού που χρησιμοποιείται για τη γραφική δραστηριότητα. Αυτή η γωνία επιτρέπει στο μάτι της αντίθετης πλευράς από αυτή του χεριού να λαμβάνει οπτική ανατροφοδότηση σχετικά με το αποτέλεσμα της γραφικής δραστηριότητας, αφενός έτσι ώστε αυτή να μην διακόπτεται και αφετέρου για να γίνονται ενδεχόμενες διορθώσεις (Ξηρού, 2009, Lang, 2013). Αναφορικά με τον τύπο του χαρτιού, υπάρχει επίσης διάσταση απόψεων. Οι Daly, Kelley & Krauss (2003), εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο είναι ευανάγνωστο το αποτέλεσμα της γραφικής δραστηριότητας σε μαθητές νηπιαγωγείου, βρήκαν ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον τύπο του χαρτιού που χρησιμοποιείται (με γραμμές ή χωρίς) και στο γραφικό αποτέλεσμα. Η Asher (2006), από την άλλη, υποστηρίζει ότι αν κατά την εισαγωγή στη γραφική δραστηριότητα παρέχονται στους μαθητές περισσότεροι του ενός τύποι χαρτιού, τότε αυτοί καλούνται να προσαρμόσουν σε διαφορετικές παραμέτρους τα κινητικά προγράμματα για το σχηματισμό των

γραμμάτων. Για να γίνει αυτό απαιτείται περεταίρω επεξεργασία, η οποία μέχρι να ολοκληρωθεί μπορεί να έχει επιπτώσεις στο αποτέλεσμα. Επομένως, καλό θα είναι να περιοριστούν οι επιλογές που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση, μέχρι να κατακτηθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες.

Τέλος, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν τυποποιημένες και ενιαίες μέθοδοι διδασκαλίας, ο Feder (2007) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία αποτελεί ακόμα έναν εξωγενή παράγοντα, που επηρεάζει τη γραφική δραστηριότητα. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας των Santangelo & Graham (2015), οι οποίοι βρήκαν ότι η διδασκαλία της γραφής είχε στατιστικά σημαντική σχέση με το βαθμό που το αποτέλεσμα ήταν ευανάγνωστο ($ES=0.59$) και παραγόταν με ευχέρεια ($ES=0.63$). Επιπλέον βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και την ποιότητα ($ES=0.84$) αλλά και το μέγεθος ($ES=1.33$) του προϊόντος της γραφικής διαδικασίας. Ο ρόλος της διδασκαλίας στην κατάκτηση και αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση της γραφικής δραστηριότητας έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009. Fitzpatrick, Vander Hart & Cortesa, 2013). Για τη σχέση αυτή αλλά και για πιο συγκεκριμένες παραμέτρους της διδασκαλίας που μπορούν να παίξουν ρόλο, όπως η διδακτική μέθοδος και η οργάνωση του χρόνου, θα γίνει λόγος αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα, με αναφορές τόσο στο ελληνικό όσο και στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Έναν από τους βασικούς στόχους στην ατζέντα της διεθνούς κοινότητας αποτελεί η εκπαίδευση. Αυτή αναγνωρίζεται από τις κυβερνήσεις ως καθοριστική για την επιδίωξη τόσο της προσωπικής ανάπτυξης, όσο και του κοινωνικού μετασχηματισμού, καθώς αποτελεί το μέσο για την εκπλήρωση οποιουδήποτε κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού δικαιώματος (Unicef, 2007). Σε πολλές χώρες, δύο από τις πιο θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Τα μεν αναλυτικά προγράμματα καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία βάση των σκοπών της Αγωγής που τίθενται από την επίσημη πολιτεία. Τα δε διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν το μέσο υλοποίησης αυτής της διαδικασίας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στο ρόλο των προαναφερθέντων στη διδασκαλία της πρώτης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιπαραβάλλοντας κάποια στοιχεία αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μέσα υλοποίησής τους στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2. 1. Η διδασκαλία πρώτης γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - Νηπιαγωγείο

Στην Ελλάδα η υποχρεωτική φοίτηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά με το Νηπιαγωγείο, στην ηλικία των τεσσάρων ετών σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ272/2006, τ. Α'). Για το νηπιαγωγείο έχει θεσμοθετηθεί ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)** (ΦΕΚ 303-304/13-3-2003). Αυτό είναι χωρισμένο σε θεματικές ενότητες, καθεμιά από τις οποίες προσδιορίζει και οριοθετεί παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και της Πληροφορικής.

Την έκδοση του ΔΕΠΠΣ που αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακολούθησε ο «**Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτική σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης**» ως υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις εκπαιδευτικούς. Στόχος αυτού του βιβλίου είναι μεταξύ άλλων να λειτουργήσει αφενός ως μια τράπεζα ιδεών για το περιεχόμενο,

την οργάνωση και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων σε όλα τα μαθήματα με βάση πάντα τις κατευθύνσεις του ΔΕΠΠΣ και αφετέρου ως μια βάση άμεσων παραδειγμάτων καθώς περιλαμβάνει κάποια παραδείγματα πραγματοποιημένων δραστηριοτήτων (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 12). Ο Οδηγός Νηπιαγωγού χωρίζεται σε τρία μέρη: στο 1^ο παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο-πλαίσιο για την ανάπτυξη του προγράμματος. Στο 2^ο, το οποίο χωρίζεται σε ενότητες με βάση τα διδακτικά αντικείμενα, προτείνονται δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μπορεί να υλοποιηθεί το πρόγραμμα. Στο 3^ο προτείνονται επιπλέον δραστηριότητες για την επέκταση του προγράμματος (π. χ. σε περιπτώσεις γιορτών). Στην παρούσα περίπτωση, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα στην **8^η Ενότητα (2^ο μέρος)** και σε όσα αναφέρονται σχετικά με την διδακτική προσέγγιση και τις δραστηριότητες Γραπτού Λόγου.

2. 1. 1. Φιλοσοφία διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ και Οδηγού Νηπιαγωγού

Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η συμβολή στην ομαλή σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2003 σελ. 586).

Για το λόγο αυτό το Πρόγραμμα που εφαρμόζεται διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ρεαλιστική στοχοθεσία** βάση αναγκών και ικανοτήτων των παιδιών
- εξασφάλιση ενεργητικής συμμετοχής** όλων των παιδιών ανεξαρτήτως επιπέδου και ικανοτήτων
- διδασκαλία βασισμένη στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες** και σύνδεση νέων γνώσεων με την καθημερινή πρακτική
- ενίσχυση συνεργασίας με γονείς και εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων**³

³ Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ των βαθμίδων (νηπιαγωγείο- δημοτικό) δεν έχει θεσμοθετηθεί. Θεωρείται, ωστόσο, σκόπιμο **να πραγματοποιείται με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών [2]**, έτσι ώστε να προωθείται μια συνέχεια στις μαθησιακές διαδικασίες (να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί της Α' δημοτικού σχετικά με όσα έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο) (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006 σελ. 40)

-ευελιξία αναφορικά με τα λάθη των παιδιών κατά τη διαδικασία εκμάθησης (να μην επιδιώκεται η εξασφάλιση σωστών απαντήσεων αλλά να αξιοποιούνται τα λάθη στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου [1])

-ενίσχυση αυτοαντίληψης και αυτονομίας (για πιο αναλυτικά βλ. ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 586-587)

Μια επιπλέον αρχή που διέπει το Πρόγραμμα είναι η **διαθεματικότητα**. Τονίζεται ότι «τα προγράμματα που παρουσιάζονται δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 587). Πρόκειται για μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, σύμφωνα με την οποία η προσέγγιση και επεξεργασία των θεμάτων σε ένα μάθημα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων και σε άλλα μαθήματα. Συνδυαστικό κρίκο αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες διαφόρων επιστημών, οι οποίες εμφανίζονται και στα αναλυτικά προγράμματα επόμενων βαθμίδων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έννοιες της αλληλεπίδρασης (συνεργασία, ενέργεια) και της επικοινωνίας (κώδικας, πληροφορία) (ΔΕΠΣ, 2003, σελ. 591). Αναφορικά με τη Γλώσσα τονίζεται ότι έχει εξ' ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα, καθώς οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 590).

Εστιάζοντας στη φιλοσοφία που διέπει τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, το Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δομείται στη βάση της άποψης ότι «η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα». Στο πλαίσιο αυτό, **τα λάθη είναι αναπόφευκτα**, καθώς συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και εκφράζουν την προσπάθειά τους. Για το λόγο αυτό **γίνονται σε ένα βαθμό αποδεκτά**, εφόσον μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία με βάση τα οποία θα σχεδιαστεί η μαθησιακή διαδικασία (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 587).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 31) πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι η μετάδοση στα παιδιά «πολιτισμικών πρακτικών» και συνθηθειών που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό και προτρέπουν στη «διαβίωση μάθηση». Είναι σημαντικό στην όλη διαδικασία να λαμβάνεται υπόψη και να

υποστηρίζεται ο **αναδυόμενος γραμματισμός** (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 19). Με τον όρο αυτό αποδίδονται οι «στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, οι οποίες αναπτύσσονται ήδη από την προσχολική ηλικία, δηλαδή πριν ακόμη αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης – γραφής» (Παπούλια - Τζελέπη, 2001).

Όταν ξεκινούν τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ή αντίστοιχες εμπειρίες σε ό, τι αφορά το γραπτό λόγο. Δεδομένης αυτής της κατάστασης, **σκοπός της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της [3]** (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 108). Μια από τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση αυτού του υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι **οι δραστηριότητες γραπτού λόγου να συνδέονται με την αναζήτηση νοήματος (να γράφουν για κάποιο επικοινωνιακό σκοπό) και όχι με την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων [4]** (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 109).

Σύμφωνα με τον Deford (1991) όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 124) οι ασκήσεις γραφής που ζητούν από τα παιδιά να γράψουν ξανά και ξανά την ίδια λέξη ή φράση, τα οδηγούν στο να σχεδιάζουν με μηχανικό τρόπο τα γράμματα στο χαρτί, εστιάζοντας την προσοχή τους σε λεπτομερείς όψεις της γλώσσας, με στόχο να γεμίζουν απλά μια σελίδα χωρίς να αντιλαμβάνονται κάποιο ιδιαίτερο νόημα. Η αποδοχή αυτής της άποψης από τη συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου, φαίνεται να εξηγεί γιατί δεν προτείνονται κάπου τέτοιου είδους δραστηριότητες. Εξάλλου, όπως υποστηρίζεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, ο εγγραμματισμός στον οποίο στοχεύει η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ευρύτερη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση του κώδικα γραφής (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 111).

Άλλο ένα στοιχείο της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ότι **«στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει τυποποιημένη πορεία στη μάθηση» [5]** αλλά το περιβάλλον προσφέρεται για πειραματισμό. Με αυτή τη λογική δεν χρησιμοποιούνται παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των επιδόσεων στο γνωστικό τομέα αλλά εναλλακτικές. Τέτοια είναι για παράδειγμα η αξιολόγηση της

μαθησιακής πορείας του μαθητή μέσα από το υλικό (ζωγραφίες, δείγματα γραφής, κατασκευές) που εμπεριέχεται στο φάκελό του (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 592).

2. 1. 2. Περιεχόμενο διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ

Στην έβδομη ενότητα του ΔΕΠΠΣ με τίτλο Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα παρατίθενται πιο συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων υπό συνοπτική μορφή πίνακα για κάθε μάθημα. Σε αυτόν αναφέρονται οι επιδιωκόμενες προς ανάπτυξη ικανότητες σε αντιστοιχία με ενδεικτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας, αυτές έχουν ως εξής:

Γραφή και γραπτή έκφραση

Ικανότητες προς ανάπτυξη

Ενδεικτικές δραστηριότητες

1. Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το **γιατί** και το **πώς γράφουμε**, να αρχίσουν δηλαδή να **συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου** ώστε:

2. Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό.

2α. Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο ελκυστικών γι' αυτά δραστηριοτήτων, υπαγορεύουν στον εκπαιδευτικό κείμενα που τα διαμορφώνουν συλλογικά (π. χ. γράμματα, προσκλήσεις, καταλόγους, κανόνες παιχνιδιών, συνταγές, παραμύθια, ποιήματα κ. ά.). (Γλώσσα, Μουσική, Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική).

2β. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητούν για τις διαφοροποιήσεις του γραπτού λόγου από την εικόνα ως μέσου μεταφοράς μηνύματος (π. χ. επιλέγουν τον «καλύτερο» τρόπο έκφρασης ενός μηνύματος σε διαφορετικές περιστάσεις) (Γλώσσα, Μουσική, Μελέτη)

3. Εξελικτικά, συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες και μαθαίνουν να τα

3. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διορθώνουν και να αναθεωρούν κείμενα, χωρίς να τους επιβάλλεται η σωστή εκδοχή. Σ' αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνονται να παίζουν με τη γλώσσα. (Γλώσσα, Εικαστικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δραματική τέχνη).

4α. Να βελτιώνουν ακούγοντας το αποτέλεσμα της διόρθωσης – υπαγόρευσης και αναθεωρώντας κατά περίπτωση τις επιλογές λεξιλογίου ή διατύπωσης.

4β. Τα παιδιά πρέπει να **υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους:**

[7]

να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κίμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση.

5. να γράφουν το όνομά τους στις εργασίες τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα.

5. Στο χώρο του Νηπιαγωγείου υπάρχει «πίνακας αναφοράς» στον οποίο είναι γραμμένα τα ονόματα των παιδιών δίπλα στις φωτογραφίες τους.

Τα παιδιά μπορούν να τον συμβουλευόμαστε προκειμένου να γράψουν το όνομά τους στις εργασίες τους, χωρίς όμως αυτό να επιβάλλεται.

6. Να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.

6. Τα παιδιά π. χ. ενθαρρύνονται να σημειώνουν, το όνομά τους ή τον τίτλο του βιβλίου που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη, να γράφουν όπως μπορούν κάτω από τις ζωγραφιές τους, συμπληρώνοντας ή ερμηνεύοντας το νόημα της εικόνας και να εκφράζονται δημιουργώντας κάρτες με ευχές, προσκλήσεις ή καταλόγους από πράγματα που θα έπρεπε να θυμηθούν. Σε αυτή τους την προσπάθεια χρησιμοποιούν, αν θέλουν, τους πίνακες αναφοράς που είτε είναι αναρτημένοι στους τοίχους του Νηπιαγωγείου είτε αναρτώνται ανάλογα με τις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες.

7. Να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν.

7. Το σημαντικό σ' αυτό το πλαίσιο είναι να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου και να αποκτούν κίνητρα για την κατάκτησή του. Ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τα τυχόν λάθη που κάνουν τα παιδιά επιχειρώντας να γράψουν και τα αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία.

(ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 596-597).

Όπως σημειώνεται από τους συγγραφείς, η αντιστοίχιση επιδιωκόμενων ικανοτήτων και ενδεικτικών δραστηριοτήτων δεν είναι αποκλειστική [8], οπότε συχνά οι επιδιώξεις συνδέονται με δραστηριότητες που δεν παρουσιάζονται σε άμεση αντιστοίχιση (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 593).

2. 1. 3. Τρόπος διεξαγωγής διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ και Οδηγού Νηπιαγωγού

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, οι δραστηριότητες που προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ είναι ενδεικτικές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να στηριχτεί σε αυτές και να σχεδιάσει παρόμοιες χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης και λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα, αυτός θεωρείται καθοριστικός, όχι τόσο από την άποψη ότι είναι απόλυτα καθοδηγητικός, αλλά ως ενισχυτικός. Για την ακρίβεια συνεργάζεται με τα παιδιά και διαμεσολαβεί όταν χρειάζεται για να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, επιδιώκει τη συμμετοχή καθενός από αυτά στις καθημερινές δραστηριότητες **με τον τρόπο και τον ρυθμό που αντιπροσωπεύει το ίδιο το παιδί**. Καλείται, δηλαδή, να δίνει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη διαδικασία (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 591).

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού προτείνονται, συμπληρωματικά στο πλαίσιο ανάπτυξης του ΔΕΠΠΣ, ενδεικτικές δραστηριότητες για κάθε μάθημα. Σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα με την παράμετρο της γραφής, προτείνονται δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να βιώνουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής όπως: σημείωση του βιβλίου που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη της τάξης ή παραγωγή δικών τους κειμένων με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους (π. χ. προσκλήσεις, καταλόγους, οδηγίες). Τα παραπάνω, **είτε υπαγορεύουν στη νηπιαγωγό, η οποία επιτελεί ρόλο γραφέα, είτε τα γράφουν τα ίδια με όποιο τρόπο μπορούν να γράψουν** [9] (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 123).

Πολλές από τις δραστηριότητες γραφής στο νηπιαγωγείο σχετίζονται με τα ονόματα των παιδιών και υποστηρίζονται από τον πίνακα αναφοράς. Ο πίνακας αναφοράς είναι ένας κατάλογος με τα ονόματα των παιδιών της τάξης, δίπλα σε καθένα από τα οποία υπάρχει η φωτογραφία του παιδιού και λειτουργεί ως πρότυπο. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 129) γίνονται προτάσεις για συστηματική αξιοποίηση των ονομάτων των παιδιών όπως: γραφή ονόματος για να υπογράψουν

τις εργασίες, να δηλώσουν συμμετοχή σε παιχνίδι, να δηλώσουν ποιες δραστηριότητες θα αναλάβουν και αναγνώριση του ονόματός τους και γραφή ονόματος των φίλων τους.

Δεδομένου ότι πρωταρχικός στόχος των δραστηριοτήτων γραφής είναι να θελήσουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας, **δεν θεωρείται ενδεδειγμένη η διόρθωση του τρόπου που γράφουν τα παιδιά καθότι αυτό μπορεί να τα αποθαρρύνει από το να εμπλακούν [10]** (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 124). Αναφορικά με την επικρατούσα αντίληψη σχετικά με το θέμα της διόρθωσης παρατίθεται η άποψη του Teberosky (1998a όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 125). Σύμφωνα με αυτήν, η όποια διόρθωση δεν έχει νόημα αν ο αποδέκτης δεν καταλαβαίνει το λόγο. Για παράδειγμα, για να είναι το παιδί σε θέση να γνωρίζει ότι η συμβατική γραφή έχει κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά, πρέπει να επιχειρήσει να γράψει κάποιες φορές προς άλλη κατεύθυνση για να δει ότι υπάρχει και άλλη δυνατότητα και να αποκτήσει μέσα από αυτή τη διαδικασία τη συνείδηση του τι είναι λάθος.

Τέλος, αναφορικά με το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται οι προαναφερθείσες δραστηριότητες, στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 96) καθίσταται σαφές ότι **δεν υπάρχουν δεσμεύσεις ωρολογίου προγράμματος** και ως εκ τούτου η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου γίνεται βάση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών της τάξης.

Συμπεράσματα για το νηπιαγωγείο:

Με βάση τα στοιχεία που παρατέθηκαν και κυρίως τις προτάσεις [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9] και [10] οι οποίες αντιπροσωπεύουν βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο (σκοπός, βασικές αρχές, στόχοι και διδακτική μεθοδολογία) εξάγεται το συμπέρασμα ότι **το νηπιαγωγείο δεν είναι εξ' ορισμού επιφορτισμένο με τη διδασκαλία τεχνικών παραμέτρων της πρώτης γραφής (στάση σώματος, τρόπος λαβής του μολυβιού, σχηματισμός γραμμάτων)**. Κατ' επέκταση, **δεν υπάρχουν και συγκεκριμένες κατευθυντήριες που να δεσμεύουν τον/την εκπαιδευτικό, ούτε αναμένεται αυτός/ή να επιμείνει στην κατάκτηση και παγίωση συγκεκριμένων γραφοκινητικών δεξιοτήτων**. Χαρακτηριστική είναι η φράση «**ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν**» η οποία επαναλαμβάνεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, καθιστώντας σαφές ότι ο

(ΑΠΣ, 2003, σελ. 18-41).

Από τα προαναφερθέντα, το ενδιαφέρον στις επόμενες υποενότητες θα εστιαστεί στη συνιστώσα της Γραφής και Παραγωγής Γραπτού Λόγου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σημαντική παράμετρο της διδασκαλίας συνιστούν τα διδακτικά εγχειρίδια. Στην περίπτωση της Γλώσσας το τρέχον διδακτικό εγχειρίδιο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την Α΄ Δημοτικού έχει τίτλο «**Γράμματα- Λέξεις- Ιστορίες**», (βιβλίο μαθητή) και χωρίζεται σε 1^ο, 2^ο και 3^ο τεύχος. Συνοδεύεται από το «**Γράμματα- Λέξεις- Ιστορίες**», (τετράδιο εργασιών) 1^ο και 2^ο τεύχος καθώς και από το «**Γράμματα- Λέξεις- Ιστορίες**» (Βιβλίο Δασκάλου). Στη συνέχεια, θα δούμε πως οι βασικές παράμετροι της διδασκαλίας υλοποιούνται μέσα από το Βιβλίο Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών αλλά και βάση του Βιβλίου Δασκάλου και του Αναλυτικού προγράμματος (ΑΠΣ).

2. 2. 1. Φιλοσοφία διδασκαλίας βάση ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και Βιβλίου Δασκάλου

Σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών «να διαχειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» [1] (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ.14). Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι στο ΔΕΠΠΣ δεν υιοθετείται μια ορισμένη θεώρηση της γλώσσας. Μεταξύ των διαστάσεων που λαμβάνονται υπόψη είναι αυτή του συστήματος επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες, αυτή του μέσου δράσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων αλλά και αυτή του μέσου υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ.14). Οι γενικοί άξονες γνωστικού περιεχομένου του ΔΕΠΠΣ αναφορικά με τη γραφή-παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την πρώτη γραφή, την αντιγραφή, την γραφή και την καλλιγραφία (ΔΕΠΠΣ, 2003, ΣΕΛ.15-16). Με βάση αυτούς τους άξονες, οι γενικοί στόχοι που καθορίζονται είναι οι εξής:

Α) καθαρή, καλαίσθητη, ορθογραφημένη και με την απαιτούμενη ταχύτητα γραφή σχολικών και εξωσχολικών κειμένων

Β) αντιγραφή σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ενός σύντομου κειμένου (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 15)

Περνώντας στο ΑΠΣ και τους **ειδικούς στόχους**, και συγκεκριμένα στην ενότητα «**Γ. Γραπτός λόγος- Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Α΄ και Β΄ Δημοτικού**», βασικός σκοπός είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα [2] (ΑΠΣ, 2003, σελ.26). Ο βασικός αυτός σκοπός αναλύεται σε επιμέρους στόχους, σχετιζόμενους κυρίως με παραμέτρους που αφορούν την παραγωγή γραπτών κειμένων. Τέτοιους στόχους αποτελούν: η οργάνωση περιεχομένου, η κατανόηση ότι υπάρχουν διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και διαφορετικοί αποδέκτες και ως εκ τούτου διαφορετικά είδη κειμένων αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής (ΑΠΣ, 2003, σελ. 26-27).

Δύο στοιχεία που κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν και τα οποία αναφέρονται με τη μορφή υποσημειώσεων στο ΑΠΣ, είναι αφενός το ότι οι στόχοι που διατυπώνονται (γενικοί και ειδικοί) θεωρούνται «**στόχοι οροφής**». Αυτό σημαίνει πως σε αυτούς τους στόχους τείνει όλη η διαδικασία και **δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν στο μέγιστο βαθμό [3]** (ΑΠΣ, 2003, σελ. 41). Αφετέρου, διευκρινίζεται ότι «καθένας από τους στόχους μπορεί να αντιστοιχεί σε μια ή και περισσότερες από τις ενδεικτικές δραστηριότητες». Δηλαδή δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα καθώς «πρόκειται για ενιαίο σύνολο με ελεύθερες μεταξύ τους ανταποκρίσεις» [4] (ΑΠΣ, 2003, σελ. 18).

Οι προτάσεις - κατευθυντήριες του ΑΠΣ επεκτείνονται με το Βιβλίο Δασκάλου. Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που λειτουργεί συμπληρωματικά με το ΑΠΣ και το οποίο εμπεριέχει μεθοδολογικές οδηγίες, προτάσεις και σχεδιαγράμματα διδασκαλίας για την επεξεργασία των ενοτήτων που περιλαμβάνονται στο Βιβλίο Μαθητή. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, για τη διδασκαλία ενδείκνυται ένα **συνδυαστικό μοντέλο**, κατά το οποίο οι λέξεις δουλεύονται τόσο αναλυτικοσυνθετικά όσο και ολικά. Αναλυτικότερα, μέσα από την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο δίνεται έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων με εξάσκηση στην κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Η διαδικασία ξεκινάει με γράμματα, συνεχίζει με συλλαβές και αργότερα με λέξεις και φράσεις. Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη την αναδυόμενη γραφή και την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, προκύπτει και η

άποψη ότι «η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών». Αυτό σημαίνει ότι η προσέγγιση του γραπτού λόγου είναι λειτουργική και ως εκ τούτου η διδασκαλία ξεκινά από το ολοκληρωμένο κείμενο που έχει νόημα και προχωρά προς τις μικρότερες μονάδες από τις οποίες αποτελείται (Οδηγός Δασκάλου, 2006, σελ. 12).

2. 2. 2. Περιεχόμενο διδασκαλίας βάση ΑΠΣ και διδακτικών εγχειριδίων

Στην ενότητα Γ του ΑΠΣ με τίτλο «Γραπτός Λόγος- Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Α΄- Β΄ Δημοτικού» οι **ειδικοί στόχοι** αναφορικά με τη γραφή είναι οι εξής:

1. πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή με σχετική ταχύτητα και αισθητικώς αποδεκτά γράμματα λέξεων, φράσεων και προτάσεων, τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.
2. αναγνώριση και σύγκριση διάφορων τύπων γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά κ. α.) (ΑΠΣ, 2003, σελ. 26).

Οι σχετιζόμενες άμεσα με τους παραπάνω στόχους **θεματικές ενότητες** είναι οι εξής:

- 1 Πρώτη γραφή
- 2 Ορθογραφία
- 3 Αντιγραφή, καλλιγραφία

Οι σχετικές **ενδεικτικές δραστηριότητες** προσδιορίζονται ως εξής:

1. **Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής**, τονισμού και στίξης.
2. **Ασκήσεις αντιγραφής, καλλιγραφίας [5]** και ευανάγνωστης γραφής.
3. Γραφή ονόματος, γνωστών λέξεων, πινακίδων κτλ. (ΑΠΣ, 2003, σελ. 26).

Τα μέσα υλοποίησης της διδασκαλίας είναι το Βιβλίο Μαθητή (Β. Μ) και το Τετράδιο Εργασιών (Τ. Ε). Το Β. Μ αποτελείται από **δέκα θεματικές ενότητες**, οι οποίες χωρίζονται σε κεφάλαια με εικόνες και κείμενο, μέσα από τα οποία αποτυπώνονται διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας. Αρχικά υπάρχει μια «εισαγωγική ενότητα» (σελ. 10 - 20). Στις δύο πρώτες σελίδες της παρουσιάζονται

με το όνομά τους οι ήρωες που θα συμμετέχουν στις ιστορίες που εξελίσσονται σε κάθε ενότητα. Στην επόμενη σελίδα ξεκινάει η 1^η ενότητα⁶ με τίτλο «Πού είναι ο Άρης;». Μέσα από αυτή, κατά την πρώτη εβδομάδα διδασκαλίας αρχίζουν να παρατίθενται απλά γλωσσικά στοιχεία - συλλαβές από τα οποία παράγεται αυτοτελές νόημα και τα οποία σταδιακά σχηματίζουν πιο σύνθετα γλωσσικά στοιχεία (λέξεις - προτάσεις) (βλ. Εικόνα 4). Οι λέξεις βασίζονται στα φωνήεντα **α, ε, ι, ο** και στα σύμφωνα **π, τ, λ, ν, μ** ως πιο συχνά εμφανιζόμενα αλλά και πιο αναγνωρίσιμα από τα παιδιά. Τα γράμματα αυτά θα αποτελέσουν αργότερα (από τη 2^η ενότητα) αντικείμενο ενσυνείδητης επεξεργασίας [6] (Βιβλίο Δασκάλου, 2006 σελ. 13-14).



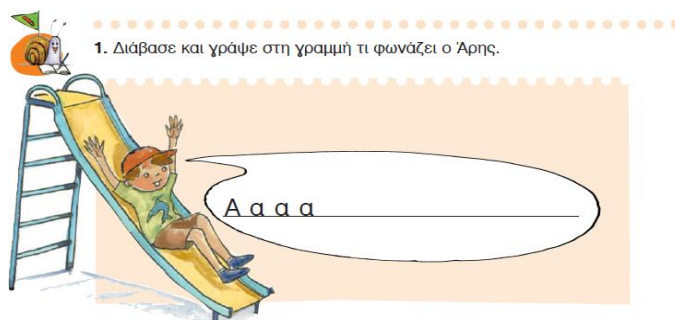
Εικόνα 4. Βιβλίο μαθητή, 1^η ενότητα σελ. 10-13.

Σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου (2006, σελ. 18), σε κάθε κεφάλαιο του Β. Μ αντιστοιχούν μια έως τέσσερις σελίδες στο Τ. Ε. Οι ασκήσεις – δραστηριότητες σε αυτό έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και θεωρείται σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν το

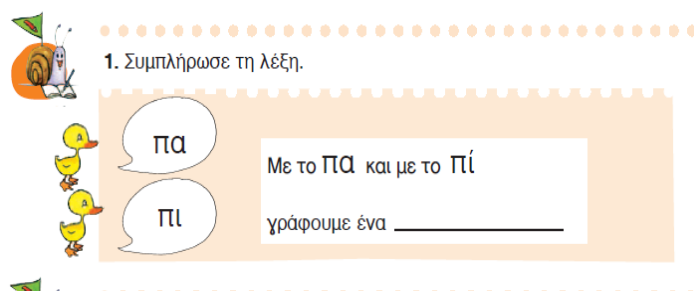
⁶ Σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου (σελ. 28) προβλέπονται 2 διδακτικές ώρες για τη γνωριμία με τους ήρωες και 4-6 διδακτικές ώρες για την 1^η ενότητα.

νόημα του κειμένου κάθε άσκησης, έτσι ώστε να αποφευχθεί κατά το δυνατόν η «μηχανιστική συμπλήρωση» των ασκήσεων. Έτσι στις ασκήσεις του Τ. Ε για την 1^η ενότητα (σελ. 8-15), οι μαθητές εξασκούνται:

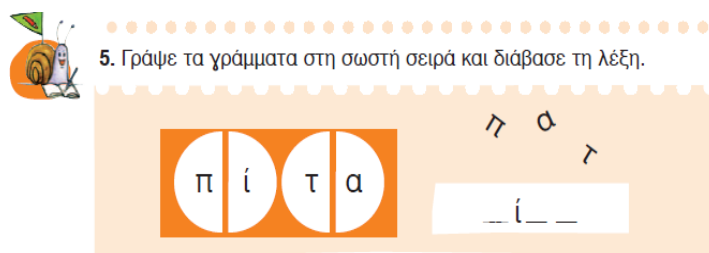
α) στη γραφή σε οργανωμένο χώρο αναπαράγοντας τα εκφωνήματα των ηρώων του Β. Μ:



β) στη γραφή συλλαβών που παράγουν νέες λέξεις με περιεχόμενο:



γ) στην παραγωγή νέων λέξεων μέσα από την κατάτμηση των γνωστών συλλαβών σε γράμματα και την επανασύνθεσή τους:



(Ενδεικτικές ασκήσεις από Τετράδιο Εργασιών, 2006, σελ. 8 - 10)

Από τη 2^η έως και την 6^η ενότητα στο Β. Μ (1^ο τευχ. σελ. 22 - 27, 2^ο τευχ. σελ. 8 - 30) λαμβάνει χώρα η ενσυνείδητη επεξεργασία των γραμμάτων – δίγραφων. Κάθε δισέλιδο, όπου παρουσιάζεται ένα γράμμα (ενίοτε και δύο) διαμορφώνεται ως εξής:

Αριστερή σελίδα: **κεντρική εικόνα**
(πάνω), **κυρίως κείμενο** (κάτω)

και **μορφές γράμματος** σε έντυπα
και χειρόγραφα κείμενα (κάτω - κάτω):

Δεξιά σελίδα: **συνοδευτικά κείμενα**
(μια άσκηση εμπέδωσης του γράμματος

υπό επεξεργασία και ένα δευτερεύον
κείμενο (στιχάκια ή εικόνες για

συζήτηση:

Κεντρική εικόνα

Κυρίως κείμενο

Μορφές γράμματος

Αντίο, θάλασσα



– Άρη, Μαρίνα! Ελάτε! Πάμε.
– Αα, μαμά, έλα!
Ενας αχινός!
Θα πάρω άμμο από την παραλία.
– Αντίο, θάλασσα.

Α α Α α Α α

Α α Η παρό

Συμπλήρωσε τα Α α και βάρε τι έγραψε η Μαρίνα στην άμμο.

Άσκηση εμπέδωσης

Αντίο θάλασσα!

Αχ, και να 'μουν αχινός,
βουτηχτής αληθινός,
στην άμμο να ξαπλώνω,
τα αγκάθια μου να απλώνω!

Δευτερεύον κείμενο

23

(Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 14).

Η **κεντρική εικόνα** θέτει το αφηγηματικό πλαίσιο της ιστορίας. Επιπλέον, περιέχει λέξεις και άλλες μορφές γραπτών κειμένων από το καθημερινό περιβάλλον των παιδιών, οι οποίες συμβάλλουν στη διδασκαλία του γράμματος/δίγραφου της ενότητας.

Το **κυρίως κείμενο** αποτελείται από μικρό αριθμό λέξεων, κυρίως ουσιαστικών. Σε κάθε κεφάλαιο τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι ανάγνωσης⁷ και γραφής, όπως ο εντοπισμός του καινούριου γράμματος/δίγραφου σε διαφορετικές θέσεις μέσα στη λέξη, η **σωστή [7]** ανάγνωση και γραφή του σε οργανωμένο χώρο.

⁷ Το σκιασμένο κομμάτι σε κάθε κεφάλαιο αντιπροσωπεύει τις λέξεις και φράσεις που οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν. Έχει ληφθεί μέριμνα έτσι ώστε από το 2^ο κεφ. της 4^{ης} ενότητας να μπαίνουν οι μαθητές στη διαδικασία να διαβάσουν ολόκληρο το κείμενο (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 16)

Η **άσκηση εμπέδωσης** υπάρχει σε κάθε κεφάλαιο και στις πρώτες ενότητες στοχεύει στον εντοπισμό του υπό επεξεργασία γράμματος/δίγραφου . Η ενασχόληση με κάθε γράμμα ολοκληρώνεται με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον/ την εκπαιδευτικό του **δευτερεύοντος κειμένου** (δεξιά σελίδα), που συνδέεται άμεσα με την κεντρική ιστορία, και αξιοποιείται κυρίως ως παιχνίδι για τα παιδιά αλλά και ως ευκαιρία για εντοπισμό λέξεων και συλλαβών. Η άσκηση και το δευτερεύον κείμενο σε κάθε κεφάλαιο χαρακτηρίζονται ως **συνοδευτικά κείμενα** (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 15 - 16).

Η σειρά διδασκαλίας και ενσυνείδητης επεξεργασίας των γραμμάτων διαμορφώνεται ως εξής:

Α α, Τ τ, Π π, Ε ε, Σ σ ς, Κ κ, Ο ο, Ν ν, Ρ ρ, Ι ι, Θ θ, Μ μ, Η η, Γ γ, Λ λ, Χ χ, Ζ ζ, Υ υ, Β β, Ω ω, Δ δ, Φ φ, Ξ ξ, Ψ ψ.

Η επεξεργασία του νέου κάθε φορά στοιχείου συνεχίζεται στο Τ. Ε. Οι ενότητες 2 έως 6 και στο Τ. Ε (1^ο τευχ. σελ. 16 - 69, 2^ο τευχ. σελ. 6 - 31) αφιερώνονται στην ενσυνείδητη επεξεργασία των γραμμάτων/ δίγραφων. Όπως αναφέρεται και στο Βιβλίο Δασκάλου (2006, σελ. 19), μέσα από τις ασκήσεις, οι μαθητές καλούνται να:

- αναγνωρίσουν το γράμμα υπό επεξεργασία μέσα από αυθεντικά, λειτουργικά κείμενα της καθημερινότητας και να διατυπώσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο αυτών



(Τ. Ε, σελ.16)

- εξασκηθούν στη γραφή του γράμματος σε οργανωμένο χώρο⁸

⁸ Για τον τρόπο σχηματισμού και των υπολοίπων γραμμάτων της αλφαβήτου, βλέπε Παράρτημα 1 – Υπόδειγμα σχηματισμού πεζών και κεφαλαίων στα Ελληνικά.



1. Γράψε Α α, όπως εγώ.

(Τ. Ε, σελ. 16)

- αναγνωρίσουν, να απομονώσουν και να βάλουν σε κύκλο το υπό επεξεργασία γράμμα σε γνωστές και άγνωστες λέξεις



2. Βάλε σε κύκλο τα Α α.

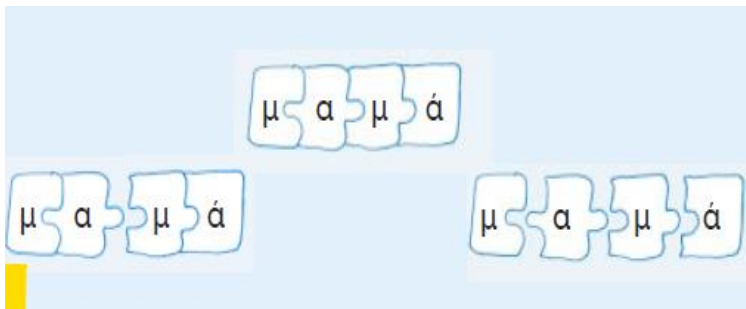
A α

Αντίο, θάλασσα.

Άρης Μαρίνα μαμά

(Τ. Ε, σελ. 17)

- εξασκηθούν στην ανάλυση και σύνθεση μιας λέξης

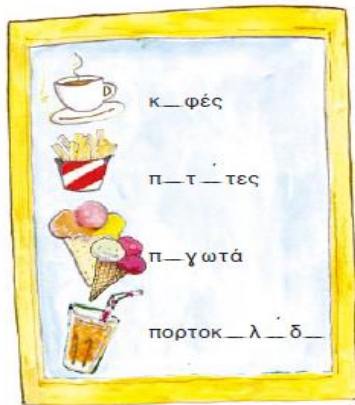


(Τ. Ε, σελ. 16)

- συμπληρώσουν το γράμμα που λείπει σε λέξεις και φράσεις (Οι λέξεις με γράμματα των οποίων η επεξεργασία δεν έχει γίνει ακόμη, γίνονται κατανοητές με τη βοήθεια της εικονογράφησης)



3. Γράψε τα α που λείπουν.



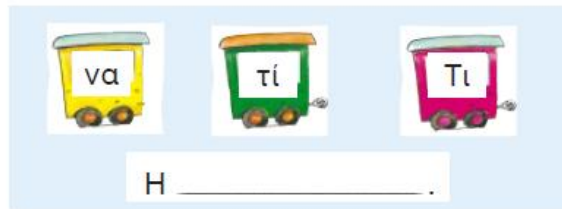
(Τ. Ε, σελ. 17)

- συνθέσουν με συλλαβές ή γράμματα τις γνωστές από το κείμενο λέξεις



4. Ποιος ταξιδεύει με τρένο;

Βάλε τα βαγόνια στη σωστή σειρά. Γράψε και θα το μάθεις.

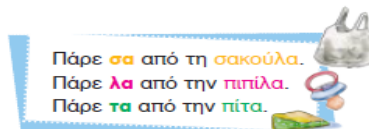


(Τ. Ε, σελ. 19)

- συνθέσουν με τη βοήθεια γνωστών από το κείμενο συλλαβών νέες λέξεις τις οποίες είναι σε θέση να διαβάσουν



3. Τι τάισε ο Άρης το σαλιγκάρι;



Γράψε τα στη σειρά, τόνισε σωστά και θα το μάθεις.

(Τ. Ε, σελ. 25)

- απομονώσουν (με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού) συλλαβές και στη συνέχεια γράμματα και να συνθέσουν νέες λέξεις, τις οποίες είναι σε θέση να διαβάσουν



4. Τι άλλο είδε ο παπαγάλος;

Πάρε **πα** από την **πατάτα**.
Πάρε **λά** από το **αλάτι**.
Πάρε **τι** από το **σπίτι**.

Γράψε τα στη σειρά και διάβασε.

(Τ. Ε, σελ. 21)

- τοποθετήσουν μπερδεμένες λέξεις στη σωστή τους θέση μέσα σε μια φράση, την οποία είναι σε θέση να διαβάζουν



4. Ο άνεμος σκόρπισε τα λόγια του τραγουδιού.
Γράψε τις λέξεις στη σωστή σειρά και διάβασε.

σύννεφο

βροχή.

Το

έφερε



(Τ. Ε, σελ. 63)

- διακρίνουν και να γράψουν σωστά συνδυασμούς γραμμάτων όπως τσ - στ



3. Συμπλήρωσε τα **τσ** και τα **στ** που λείπουν.
Διάβασε τι κάνουν τα ζώα στο χιόνι.

Η γάτα χτίζει ένα κά__ρο από χιόνι.

Το ποντίκι κάνει σκι πάνω
σε ένα καρυδό__ουφλο.

Ο βάτραχος είναι μέσα
σε ένα α__είο παπού__ι.

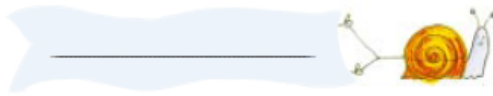


(Τ.Ε, σελ. 21, 2^ο τευχ.)

Από το 6^ο κεφάλαιο («Ο κύριος με το καπέλο») της 2^{ης} ενότητας, δηλαδή περίπου από την τρίτη εβδομάδα διδασκαλίας και εξής η τελευταία άσκηση του Τ. Ε αποτελεί την **ορθογραφία**. Πρόκειται για ερωτήσεις σχετικές με την πλοκή της ιστορίας κάθε κεφαλαίου, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν αρχικά με λέξεις και αργότερα με φράσεις. Σκοπός είναι αφενός η εμπέδωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και αφετέρου η ορθή γραφή συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 19).



4. Μάθε να γράφεις σωστά τι έχει το πακέτο.



(Τ. Ε, σελ. 27)

Άμεσα συνδεδεμένη με την ορθογραφία είναι η αντιγραφή, καθώς αρχικά οι μαθητές αντιγράφουν τη λέξη/φράση που θα έχουν ως ορθογραφική άσκηση. Γι' αυτό ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει κάθε φορά το Τ. Ε των μαθητών (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 19).

2. 2. 3. Τρόπος διεξαγωγής διδασκαλίας βάση Βιβλίου Δασκάλου

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα μέσα από το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ δίνονται οι κατευθυντήριες για την διδασκαλία των μαθημάτων στο δημοτικό με αναφορά σε επιδιωκόμενους στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες. Στο Βιβλίο Δασκάλου περιλαμβάνεται μια ενότητα με επιπλέον οδηγίες και προτάσεις για την επεξεργασία των ενότητων του σχολικού εγχειριδίου. Σε αυτή προτείνονται ενδεικτικά διαγράμματα διδασκαλίας για κάθε γράμμα.

Για παράδειγμα, για της δύο πρώτες σελίδες (σελ. 10 - 11 στο Β. Μ) της εισαγωγικής ενότητας με τίτλο «Που είναι ο Άρης;» και κατ' επέκταση για την επίσημη εισαγωγή των μαθητών στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη γραφική δραστηριότητα προτείνονται τα εξής:

Ενδεικτικές προτάσεις για διδασκαλία Εισαγωγικής Ενότητας

«Αναφορικά με την εικόνα, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν και να πουν ποια αντικείμενα βλέπουν. Τα καταγράφει σε χαρτί του μέτρου και ζητά από κάθε παιδί να γράψει το όνομά του δίπλα από τη λέξη που είπε [...]. Έπειτα μοιράζει στα παιδιά φύλλα Α4 κομμένα στη μέση και τους ζητάει να ζωγραφίσουν ένα αντικείμενο από τον κατάλογο σε κάθε κομμάτι χαρτιού. Παρατηρώντας τον κατάλογο και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού κάθε παιδί γράφει όπως μπορεί τις λέξεις [8] που αντιστοιχούν σε αυτό που ζωγράφισε.

Αναφορικά με το κειμένο, [...] τα παιδιά καλούνται να γράψουν σε μικρά χαρτόνια τις συλλαβές *πα* και *πι* που διάβασαν στο βιβλίο. Αρχικά τα κόβουν και τα χωρίζουν και έπειτα τα ενώνουν και τα διαβάζουν. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα τις εκφωνήσεις των ασκήσεων στη σελίδα 8 του Τ. Ε. **Κάνοντας τις ασκήσεις τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να γράψουν σε οργανωμένο χώρο αλλά στη φάση αυτή δεν δίνεται έμφαση στο σχηματισμό του κάθε γράμματος»**[9]

Ανάλογη διαδικασία ακολουθείται και στα υπόλοιπα δισέλιδα της εισαγωγικής ενότητας (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 33).

Για της ενότητες που αφορούν τη συνειδητή επεξεργασία των γραμμάτων (1^ο τευχ. σελ. 22 - 77 [ενοτ. 2 - 4], 2^ο τευχ. σελ. 8 - 30 [ενότ. 5 - 6]), η οποία ξεκινάει κατά τη δεύτερη διδακτική εβδομάδα, δίνεται ένα ενδεικτικό διάγραμμα επεξεργασίας των κεφαλαίων που αποτελούν τις ενότητες. **Η εφαρμογή του αφήνεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να επέμβει και να το αλλάξει κατά την κρίση του**, ενώ οι χρόνοι που προτείνονται για τις δραστηριότητες είναι ενδεικτικοί. Το διάγραμμα (ενδεικτικά για το γράμμα Α α) έχει ως εξής:

Ενδεικτικές προτάσεις για διδασκαλία ενοτήτων που αφορούν τη συνειδητή επεξεργασία των γραμμάτων

Βιβλίο Μαθητή

Κεντρική εικόνα [Προτεινόμενος χρόνος: 15-20 λεπτά]

- Παρατήρηση εικόνας και διατύπωση υποθέσεων από τα παιδιά για το περιεχόμενό της.
- Συντονισμός από τον/ την εκπαιδευτικό με ερωτήσεις που βοηθούν την εξέλιξη της συζήτησης (π. χ. *Τι νομίζετε ότι συμβαίνει στην εικόνα;*).
- Κατονομασία από τους μαθητές των στοιχείων της εικόνας (προσώπων, ζώων, αντικειμένων) που περιέχουν τον υπό επεξεργασία φθόγγο (π. χ. *Τι κρατάει ο Άρης στα χέρια του; (αχινός), Τι άλλο βλέπετε πάνω στην άμμο; (αστερίας)*).
- Καταγραφή από τον/ την εκπαιδευτικό σε χαρτί του μέτρου (σε στήλη) των λέξεων που έχουν εντοπιστεί, μεγαλόφωνη ανάγνωση και κάλεσμα στους μαθητές να εντοπίσουν το γράμμα (π. χ. *Ποιες λέξεις τελειώνουν σε ά; Στη λέξη «θάλασσα» που είναι το α;*).

- Εντοπισμός και κύκλωμα του γράμματος. Προσπάθεια ανάγνωσης των λέξεων με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (λαμβάνοντας υπόψη ενδείξεις όπως θέση του γράμματος μέσα στη λέξη και το μέγεθος της λέξης).
- Επισήμανση από τον/την εκπαιδευτικό των γραπτών κειμένων που ενδεχομένως βρίσκονται στις εικόνες. Κάλεσμα στους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις που περιέχουν το υπό επεξεργασία γράμμα (π. χ. Αθήνα στην πινακίδα).

Κυρίως κείμενο [Προτεινόμενος χρόνος: 20-25 λεπτά]

- Μεγαλόφωνη ανάγνωση τίτλου και κειμένου από τον/ την εκπαιδευτικό υποδεικνύοντας τη λέξη που διαβάζει κάθε φορά.
- Κάλεσμα στους μαθητές να διαβάσουν μαζί του/της το κείμενο και να εντοπίσουν της λέξεις που αρχίζουν από ή περιέχουν τη «φωνή» του υπό επεξεργασία γράμματος.

Σημαντικό: καθαρή εκφορά από τον/την εκπαιδευτικό της φωνής και όχι της ονομασίας του γράμματος (π. χ. α και όχι άλφα).

- Επιμονή εκπαιδευτικού στην ανάγνωση του σκιασμένου κομματιού του κειμένου (ελάχιστο κείμενο προς ανάγνωση). Καλό είναι να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε κάθε παιδί να διαβάσει το συγκεκριμένο κείμενο.
- Επισήμανση από τον εκπαιδευτικό των κεφαλαίων στην αρχή της πρότασης, των κύριων ονομάτων, των τόνων και της τελείας στο τέλος της πρότασης.

Συνοδευτικά κείμενα (άσκηση, δευτερεύον κείμενο) [Προτεινόμενος χρόνος: 10 λεπτά]

- Συμπλήρωση άσκησης (π. χ. σχηματισμός γράμματος Α α) όπως μπορούν. [10]
- Ανάγνωση δευτερεύοντος κειμένου από εκπαιδευτικό και επανάληψη μαζί με τους μαθητές. Προσθήκη λέξεων που περιέχουν το υπό επεξεργασία γράμμα στον αρχικό κατάλογο

Ενδεικτικές προτάσεις για διδασκαλία ενοτήτων που αφορούν τη συνειδητή επεξεργασία των γραμμάτων

Τετράδιο Εργασιών

- Συζήτηση εικόνων. Εντοπισμός και κύκλωμα γράμματος υπό επεξεργασία. [προτεινόμενος χρόνος: 5 λεπτά]
- Γραφή του γράμματος υπό επεξεργασία από τον/την εκπαιδευτικό στον πίνακα υποδεικνύοντας τη σωστή φορά. Σχηματισμός του γράμματος από τους μαθητές στον αέρα, με πλαστελίνη ή άλλα υλικά.

- **Εξάσκηση στην ορθή γραφή στην άσκηση 1** κάθε δισέλιδου όπου ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν το υπό επεξεργασία γράμμα στην κεφαλαία και πεζή μορφή του ακολουθώντας το πρότυπο, στο οποίο δίνεται η φορά σχηματισμού με αριθμημένα βέλη. [προτεινόμενος χρόνος: 10 λεπτά]
- **Ολοκλήρωση επεξεργασίας γράμματος με τις ασκήσεις 2 και 3** κάθε δισέλιδου, στις οποίες ζητείται από τα παιδιά είτε να κυκλώσουν το γράμμα σε λέξεις, είτε να το γράψουν συμπληρώνοντας λέξεις από τις οποίες λείπει. [προτεινόμενος χρόνος: 15 λεπτά]
Σημείωση: θεωρείται σημαντικό η σειρά των ασκήσεων να τηρείται (καθώς συχνά συνθέτουν ένα σύνολο δράσης) και να συμπληρώνονται οι ασκήσεις στο σχολείο.

(Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 36 – 38).

Το Βιβλίο Δασκάλου, εκτός από τα προαναφερθέντα, περιλαμβάνει και μια ενότητα με τίτλο «**Συμπληρωματικές Γλωσσικές Δραστηριότητες**». Αυτές αφορούν μεταξύ άλλων την εξοικείωση με τους φθόγγους-γράμματα. Ενδεικτικά αναφέρονται.

- σχηματισμός του εκάστοτε διδασκόμενου γράμματος με τα σώματα των μαθητών, με κινήσεις στον αέρα, με πλαστελίνη ή άλλα υλικά
- εντοπισμός του γράμματος σε έντυπη μορφή, σε διάφορα μεγέθη και γραμματοσειρές. Σύνθεση κολάζ στα τετράδια με γράμματα που έχουν κόψει από έντυπα (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 23).

Σημειώνεται ότι **επαφίεται στον εκπαιδευτικό η επιλογή του είδους και της συχνότητας των δραστηριοτήτων [11]** που θα πραγματοποιήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας του (Βιβλίο Δασκάλου, 2006, σελ. 21).

Συμπεράσματα για το δημοτικό:

Με βάση τα στοιχεία που παρατέθηκαν και κυρίως τις προτάσεις [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10] και [11] που αντιπροσωπεύουν βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στο δημοτικό (σκοπός, βασικές αρχές, στόχοι και διδακτική μεθοδολογία) συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

ΑΠΣ: δεν προβλέπεται κάπου ρητά η ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Για την ακρίβεια γίνεται μια αόριστη αναφορά στην «καλλιέργεια συνηθειών ορθής

γραφής» ως στόχο του Προγράμματος, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ο τρόπος ή κάποια μεθοδολογία την οποία μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Δίνεται μεγάλη έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, κάτι αναμφίβολα πολύ σημαντικό, χωρίς όμως να δίνεται ανάλογη έμφαση στην σωστή καθοδήγηση και την υποστήριξη των παιδιών στην γραφική δραστηριότητα. Τέλος, οι στόχοι του Προγράμματος δεν παρουσιάζονται κατ' αντιστοιχία με τις ενδεικτικές δραστηριότητες (μια δραστηριότητα μπορεί εφαρμοστεί για την επίτευξη περισσότερων του ενός στόχων), κάτι που ενδεχομένως να προκαλέσει σύγχυση σε έναν εκπαιδευτικό χωρίς εμπειρία ή και στους μαθητές.

Διδακτικά εγχειρίδια (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών): αυτά είναι δομημένα έτσι ώστε στην εισαγωγική ενότητα (χρονικά κατά την πρώτη εβδομάδα της διδασκαλίας) τα παιδιά να επιδίδονται στη γραφική δραστηριότητα όταν χρειάζεται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «με τον τρόπο που μπορούν». Η συνειδητή επεξεργασία των γραμμάτων ξεκινά κατά τη δεύτερη εβδομάδα διδασκαλίας. Αυτό σε συνδυασμό με τη μη θεσμοθετημένη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ των βαθμίδων (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006 σελ. 40) μπορεί να προκαλέσει **ασάφειες** και κενά **σχετικά με τον τρόπο εξοικείωσης των μαθητών** με τη γραφική δραστηριότητα.

Βιβλίο Δασκάλου: τα περισσότερα απ' όσα περιλαμβάνονται σε αυτό αποτελούν ενδεικτικές προτάσεις, αφήνοντας στον/ στην εκπαιδευτικό μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών και επινοήσεων. Αυτό το στοιχείο, μεμονωμένα, δεν χαρακτηρίζεται ως αρνητικό. Συνδυαστικά, ωστόσο, με το γεγονός ότι στο ΑΠΣ δεν δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες αναφορικά με τις γραφοκινητικές δεξιότητες, μπορεί να αποτελέσει σημείο προβληματισμού σχετικά με τις μεθόδους που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ενδεχομένως σημείο σύγχυσης για εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αποκτήσει εμπειρία μέσα στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΑΓΓΛΟΣΑΞΩΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στην Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, το γενικότερο πλαίσιο αναφορικά με την εκπαίδευση καθορίζεται από το No Child Left Behind (NCLB). Πρόκειται για μια νομοθετική πράξη του Αμερικανικού Κογκρέσου, η οποία αποσκοπεί στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές των σχολείων της Αμερικής, καθιστώντας τα σχολεία υπεύθυνα για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών μέσα από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, επαρκή προγράμματα και διδακτικό υλικό, καθώς και ποιοτικές αξιολογήσεις. Σε αυτή τη βάση προσδιορίζονται ορισμένοι γενικοί ακαδημαϊκοί στόχοι, τους οποίους τα σχολεία καλούνται να εκπληρώσουν για να λάβουν την ομοσπονδιακή χρηματοδότηση που προβλέπεται από το νόμο. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονται σε διδακτικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα (και πιο συγκεκριμένα η Ανάγνωση) και τα Μαθηματικά (No Child Left Behind, [NCLB], 2002). Η άλλη παράμετρος του γραπτού λόγου, η Γραφή, δεν τυγχάνει τόσο μεγάλης προσοχής και ανάλυσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο και δεν γίνεται κάποια ουσιαστική αναφορά στις σχετικές με αυτήν δεξιότητες (McCarthy, 2008). Επιπλέον, ο συγκεκριμένος νόμος δεν θέτει ένα ενιαίο πρότυπο, αλλά κάθε πολιτεία καλείται να αναπτύξει, να παρουσιάσει και να εφαρμόσει τα δικά της αποτελεσματικά εκπαιδευτικά πρότυπα (NCLB, 2002).

Σε γενικές γραμμές, η κυβέρνηση κάθε πολιτείας είναι εξουσιοδοτημένη να ρυθμίζει τη δημόσια παιδεία, θεσπίζοντας μεταξύ άλλων αναλυτικά προγράμματα σπουδών και επιβλέποντας την εφαρμογή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι πολιτικές και οι κανονισμοί λειτουργίας των δημόσιων σχολείων κάθε περιοχής καθορίζονται από τα διοικητικά συμβούλια και τα συμβούλια εκπαίδευσης των τοπικών σχολικών παραρτημάτων. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που να ισχύει για όλες τις πολιτείες της Αμερικής (U.S. Department of Education, 2008). Για το λόγο αυτό, γίνεται μια **ενδεικτική αναφορά** σε Οδηγούς Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία γραφής και σχηματισμού γραμμάτων. Η αναφορά αυτή είναι συνοπτική **με στόχο την παράθεση μιας γενικής εικόνας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί τη γραφή και τις σχετικές με αυτή δεξιότητες, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού.**

Το Αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής εξέδωσε το 2012 τον Πρακτικό Οδηγό για Εκπαιδευτικούς (*Educator's Practice Guide. Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers*) αποσκοπώντας στην παροχή σαφών επιστημονικά τεκμηριωμένων οδηγιών για τη διδασκαλία της γραφής και του σχηματισμού γραμμάτων στους δασκάλους του δημοτικού (Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen, & Olinghouse, 2012). Μεταξύ των βασικών συστάσεων σε αυτό, περιλαμβάνονται:

1. Η εξασφάλιση χρόνου σε καθημερινή βάση για να εξασκούνται οι μαθητές στο σχηματισμό γραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο προτείνεται η διάθεση τριάντα λεπτών σε ημερήσια βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας και γραφής, μέσα από δραστηριότητες όπως η ζωγραφική. Προχωρώντας στο Δημοτικό, προτείνεται αύξηση του χρόνου στη μια ώρα ημερησίως. Το σκεπτικό είναι να αφιερώνονται τριάντα λεπτά στη συστηματική διδασκαλία και επίδειξη δεξιοτήτων και στρατηγικών και τριάντα λεπτά στην εξάσκηση. Σημειώνεται ότι χρόνος για εξάσκηση μπορεί να προκύψει ή να εξοικονομηθεί και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων (σελ. 10 - 11).
2. Η επίδειξη από τον εκπαιδευτικό του σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού μεταξύ του αντίχειρα και του δείκτη, στηριζόμενο στο μεσαίο δάχτυλο. Στη συνέχεια, επίδειξη του πιο αποδοτικού και ευανάγνωστου τρόπου σχηματισμού κάθε γράμματος ανεξάρτητα απ' το αν χρησιμοποιείται η ορθή ή η πλάγια γραφή, χρησιμοποιώντας αριθμημένα βέλη που θα δείχνουν τη σειρά των κινήσεων και την κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά δεν παρέχεται κάποιο πρότυπο σύμφωνα με το οποίο μπορούν να διδάξουν το σχηματισμό γραμμάτων οι εκπαιδευτικοί, καθώς όπως αναφέρεται «Στα διαγράμματα για το σχηματισμό των γραμμάτων, μπορούν να έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί από το διαδίκτυο». Όπως επίσης αναφέρεται, «η εξάσκηση στη γραφή μεμονωμένων γραμμάτων θεωρείται ανεπαρκής εάν δεν εντάσσεται σε ασκήσεις με νόημα για τους μαθητές» (σελ. 28).

Άλλο ένα παρόμοιο εγχειρίδιο με τίτλο *Washington State Early Learning and Development Guidelines-Birth through 3rd Grade* εκδόθηκε το 2012 με τη συμβολή τριών συνεργαζόμενων φορέων: του Γραφείου Εποπτείας Δημόσιας Εκπαίδευσης της Washington (Washington State Office of Superintendent of public instruction), του

Υπουργείου Προσχολικής Εκπαίδευσης (Department of Early Learning) και του δημόσιου-ιδιωτικού συνεταιρισμού Thrive by Five Washington. Σε αυτό, δίνονται κατευθυντήριες με βάση τις ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά σε κάθε ηλικιακό στάδιο, οι οποίες κατευθυντήριες ακολουθούν τους γενικούς μαθησιακούς στόχους (Common Core Standards for English Language) που έχουν τεθεί από το κράτος στην πράξη νομοθετικού περιεχομένου με τίτλο No Child Left Behind. Όπως αναφέρεται, πρόκειται για οδηγίες που μπορούν να εφαρμόσουν οι γονείς, οι επαγγελματίες παιδικής φροντίδας και οι δάσκαλοι (Washington State Department of Early Learning, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, στην **Ενότητα 5** (σελ. 93) με τίτλο «Επικοινωνία (αλφαριθμητισμός)» που αφορά το **νηπιαγωγείο**, αναφέρεται ότι:

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΕΝΤΕ

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΟΥΝ

ΕΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΘΕΣΗ ΝΑ:

ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΥΤΗ ΩΣ ΕΞΗΣ:

- ✓ κατανοήσουν ότι μπορούμε να μεταδώσουμε ιδέες και σκέψεις μέσω γραπτών συμβόλων
- ✓ σχηματίσουν γράμματα και να μάθουν καινούρια φωνήματα και γραφήματα
- ✓ αντιγράψουν σύμβολα, πινακίδες, ονόματα και λέξεις και να συζητήσουν για τη σημασία τους
- ✓ γράψουν απλές προτάσεις, λίστες, κάρτες

- >δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να ζωγραφίσουν εικόνες και να γράψουν γράμματα και λέξεις
- >ενθαρρύνοντας κάθε προσπάθεια για γραφή και σχηματισμό γραμμάτων
- >ζητώντας τη βοήθεια των παιδιών σε καθημερινές δραστηριότητες που συνδέονται με τη γραφή και το σχηματισμό γραμμάτων (π. χ. λίστες για ψώνια).

Στην ίδια ενότητα (σελ. 102) σχετικά με το **δημοτικό**, αναφέρεται ότι:

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ ΕΞΙ

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ

ΕΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΘΕΣΗ ΝΑ:

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΟΥΝ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΥΤΗ ΩΣ ΕΞΗΣ:

- ✓ αναπτύξουν μια ιδέα ή πληροφορία σε περισσότερες από μια προτάσεις

- >διαλέγοντας τη «λέξη της ημέρας» και βάζοντας τα παιδιά να τη γράφουν και να βρίσκουν κι

- προσθέτοντας κάποια περιγραφή ή εξήγηση κι άλλες λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα
- ✓ συλλαβίσουν με ακρίβεια απλές λέξεις >ενθαρρύνοντας τα παιδιά να γράφουν σε κάθε ευκαιρία
 - ✓ ξεκινήσουν να σχηματίζουν σωστά τα γράμματα, παρεμβάλλοντας ταυτόχρονα κατάλληλα διαστήματα μεταξύ των λέξεων και χρησιμοποιώντας σωστά τη στίξη
 - ✓ καταγράψουν ιδέες και πληροφορίες >γράφοντας σημειώματα στα παιδιά και ενθαρρύνοντάς τα να απαντήσουν γραπτά χρησιμοποιώντας ολοκληρωμένες προτάσεις

Το τρίτο εγχειρίδιο στο οποίο θα γίνει αναφορά έχει τίτλο ***Guidelines for Handwriting Instruction: Printing and Cursive-Kindergarten to Grade 6*** και συντάχθηκε το 2012 από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Προσχολικής Ανάπτυξης του Καναδά. Όπως αναφέρεται στη σελ. 3, «σκοπός του εγχειριδίου είναι να παρέχει στους εκπαιδευτικούς σαφείς και συνεκτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γραφής». Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει μια ενότητα με τίτλο «Πώς διδάσκεται ο σχηματισμός γραμμάτων» (σελ. 4). Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει μια «**διαμορφωτική αξιολόγηση** (formative assessment)». Να προσδιορίσει δηλαδή τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών και με βάση αυτές τις πληροφορίες να διαμορφώσει τη διδασκαλία. Όπως τονίζεται, στο νηπιαγωγείο, την πρώτη, τη δεύτερα και την τρίτη τάξη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποδεικνύουν με συγκεκριμένες οδηγίες και να καθοδηγούν τους μαθητές για να σχηματίσουν σωστά τα γράμματα. Αν οι μαθητές γνωρίζουν ήδη πώς να σχηματίζουν τα γράμματα, οι συγκεκριμένες υποδείξεις δεν είναι απαραίτητες (Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ.4).

Σταδιακά, είναι καλό να ξεκινήσει η **μεταβίβαση ενός μέρους της ευθύνης για την ολοκλήρωση της εργασίας από το δάσκαλο στο μαθητή**. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές: «Μπορείτε να ελέγξετε ποια γράμματα σχηματίσατε σωστά;». Σημαντική θεωρείται, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, η εξασφάλιση χρόνου για ατομική εξάσκηση στο πλαίσιο πραγματικών εμπειριών με τη γραφή (Prince

Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ.5).

Η **αυτοαξιολόγηση των μαθητών** (Student Self-Assessment) είναι το επόμενο βήμα. Εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να υποδείξει φωναχτά τον τρόπο σκέψης και τη διαδικασία που ενδείκνυται για την ηλικία των μαθητών. Η διαδικασία μπορεί, για παράδειγμα, να περιλαμβάνει απάντηση από τους ίδιους τους μαθητές σε ερωτήσεις όπως: «Είναι τα γράμματά μου σωστά τοποθετημένα πάνω στη γραμμή;», «Υπάρχει χώρος ανάμεσα στα γράμματα (ή στις λέξεις) που έχω γράψει;», «Είναι εύκολο να διαβάσω αυτό που έχω γράψει;». Διευκρινίζεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει με συγκεκριμένο τρόπο τις σχετικές δεξιότητες και **εφόσον ο μαθητής τις κατακτήσει επαρκώς, θα έχει και την ευκαιρία να προσθέσει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο σχηματισμό των γραμμάτων** (Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ. 6).

Ακολουθεί η **κατανόηση των χαρακτηριστικών των γραμμάτων**. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν λεπτομερείς πληροφορίες για να διαφοροποιούν το ένα γράμμα από το άλλο. Συγκεκριμένα, **να δείξουν με άμεσο και σαφή τρόπο πώς σχηματίζεται το κάθε γράμμα** (βλέπε Παράρτημα 2 - Υπόδειγμα σχηματισμού πεζών και κεφαλαίων στα Αγγλικά). Πιο αναλυτικά, να δείξουν ότι υπάρχει ορισμένο **σημείο εκκίνησης** αλλά και **συγκεκριμένη κατεύθυνση της κίνησης**, καθώς αλλιώς το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ένα άλλο γράμμα (όπως συμβαίνει για παράδειγμα με το b και το d). Επιπλέον, να καταστήσουν σαφές ότι υπάρχουν **δύο μορφές γραμμάτων: τα πεζά και τα κεφαλαία**. Μεταξύ των λεπτομερειών περιλαμβάνεται και ο **τύπος γραμμών** από τις οποίες αποτελείται κάθε γράμμα. Άλλα γράμματα αποτελούνται από ευθείες, άλλα από καμπύλες, άλλα από συνδυασμό των δύο και άλλα (κυρίως τα πεζά) έχουν χαρακτηριστικά, όπως οι «ουρές». Ένα ακόμα στοιχείο είναι το **ύψος**, το οποίο σε άλλα γράμματα είναι μεγαλύτερο και σε άλλα μικρότερο. Για παράδειγμα, τα πεζά απεικονίζονται συνήθως με μικρότερο ύψος από τα κεφαλαία. Τέλος, οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι καθένα από τα γράμματα αντιπροσωπεύει κάποιον ήχο και μπορεί να σχηματιστούν διαφορετικοί ήχοι αν συνδυαστούν περισσότερα γράμματα (Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ. 7).

Μια ακόμη παράμετρος που πρέπει να προσέξουν οι εκπαιδευτικοί είναι η **σειρά διδασκαλίας των γραμμάτων**. Προτείνεται να διδάσκονται σε ομάδες τα γράμματα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά στο σχηματισμό τους. Η λογική πίσω από αυτή την πρόταση είναι ότι εφόσον οι μαθητές μάθουν να σχηματίζουν ένα γράμμα από κάθε ομάδα, θα τους είναι πιο εύκολο να σχηματίσουν και τα υπόλοιπα. Ενδεικτικά παρατίθενται στο εγχειρίδιο (σελ. 7) οι εξής ομάδες γραμμάτων:

Γράμματα που σχηματίζονται με φορά αντίθετη από αυτή του ρολογιού (προς τα αριστερά)	a, c, d, g, q
Γράμματα που σχηματίζονται με φορά προς κάτω	i, j, k, l, t
Γράμματα των οποίων ο σχηματισμός ξεκινά με φορά προς τα κάτω και συνεχίζει προς πάνω	b, h, m, n, r
Γράμματα που σχηματίζονται με ευθείες γραμμές	E, F, H, I, L, T
Γράμματα που σχηματίζονται με ευθείες και καμπύλες γραμμές	B, D, J, P, R, U

Μια τακτική με την οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνουν τους μαθητές, είναι η χρήση «λεκτικών μονοπατιών (verbal pathways)» (βλ. Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ. 270). Οι μαθητές μαθαίνουν να λένε φωναχτά τις κατευθύνσεις που ακολουθούν με το μολύβι κατά το σχηματισμό γραμμάτων για να τις συνειδητοποιήσουν και να μπορέσουν στη συνέχεια να τις αυτοματοποιήσουν

Στο τέλος της ενότητας (σελ. 8) παρατίθενται κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία γραφής και σχηματισμού γραμμάτων. Αυτές περιλαμβάνουν:

- **Παροχή ευκαιριών** στους μαθητές για **ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας** (δραστηριότητες με παζλ, σπάγκο, βόλους, πλαστελίνη, κουμπιά).
- **Εξασφάλιση χρόνου** για να διδαχθούν και να μάθουν οι μαθητές πως να πιάνουν σωστά ένα μολύβι, πώς να χρησιμοποιούν χαρτί με γραμμές και πώς να κάθονται κατάλληλα κατά τη γραφική δραστηριότητα.

- **Ασκήσεις με γράμματα** όπως ξεχώρισμα ή ομαδοποίηση γραμμάτων που μοιάζουν/διαφέρουν στο σχηματισμό (κυκλάκια, μπαστούνια, ουρές) **σε καθημερινή βάση.**
- **Παροχή υποδειγμάτων για να ακολουθούν οι μαθητές.** Χάρτινες ταινίες με τα γράμματα στη γωνία του θρανίου κάθε μαθητή, είναι ευκολότερες στη χρήση από έναν πίνακα με τα γράμματα σε κάποιο τοίχο της αίθουσας.
- **Παροχή ευκαιριών** στους μαθητές **να πειραματιστούν** με διάφορα είδη χαρτιού και διάφορα μεγέθη γραφικών εργαλείων.

Σε γενικές γραμμές, στο δημοτικό απαιτείται συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση ενσωματωμένη στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης για να αυτοματοποιηθούν οι δεξιότητες γραφής. Στο νηπιαγωγείο η διδασκαλία δεν χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και η εκμάθηση και η εξάσκηση επιδιώκονται μέσα από το παιχνίδι (Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012, σελ. 7 - 8).

Όπως μπορεί να παρατηρήσει εύκολα κανείς στην ενδεικτική αναφορά σε Οδηγούς Εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, όπως στην Ελλάδα, έτσι και στην Αμερική υπάρχουν **περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών** αναφορικά με παραμέτρους της διδασκαλίας όπως η οργάνωση του περιεχομένου, η κατανομή του χρόνου και οι διδακτικές μέθοδοι .

Οι προαναφερθείσες σχετιζόμενες με την διδασκαλία παράμετροι, καθώς και άλλες διαστάσεις όπως οι γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία πρώτης γραφής, ο χρόνος έναρξης της διδασκαλίας και ο χρόνος που αφιερώνεται στη διάρκεια του διδακτικού έτους, η μέθοδος που ακολουθείται και αντιμετώπιση των ενδεχόμενων δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς, έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος για τους σύγχρονους ερευνητές. Τα αποτελέσματα των ερευνών που θα παρατεθούν στη συνέχεια χωρίζονται σε θεματικές υποενότητες για λόγους διευκόλυνσης του αναγνώστη.

3. 1. Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρώτη γραφή

Οι Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler (2008), ερευνώντας τις διδακτικές προσεγγίσεις της πρώτης γραφής 169 δασκάλων Α΄ - Γ΄ δημοτικού από διάφορες πολιτείες της Αμερικής, εξέτασαν μεταξύ άλλων τις γνώσεις και αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρώτη γραφή. Παρά το γεγονός ότι το 90% των εκπαιδευτικών δίδασκε την πρώτη γραφή, μόνο το 12% χαρακτήρισε επαρκή την επίσημη προετοιμασία που δέχτηκε για τη διδασκαλία γραφής κατά την εκπαίδευσή του. Σε ανάλογη έρευνα των Cutler & Graham (2008) σε 178 δασκάλους δημοτικών σχολείων της Αμερικής σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζαν κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής, το 28% χαρακτήρισαν την προετοιμασία που έλαβαν κατά την εκπαίδευσή του από πολύ καλή έως εξαιρετική. Το 44% τη χαρακτήρισαν ως επαρκή και το 28% από ελλιπή έως ανεπαρκή. Στην έρευνα αυτή, η διδακτική εμπειρία δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ετοιμότητα για διδασκαλία. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Schoenfeld, Coppola, Kertis & Barnes (2009), οι οποίοι μέσα από μια πιλοτική μελέτη εξέτασαν την επίδραση που έχει η κατάρτιση των δασκάλων στη διδασκαλία της γραφής στην Α΄ δημοτικού, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε 270 δασκάλους σχολείων του Τέξας. Το 30% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και στρατηγικές για τη διαχείριση μαθητών που δυσκολεύονται κατά το σχηματισμό γραμμάτων. Ωστόσο, ένα σχετικά μικρό ποσοστό (15, 6%) των συμμετεχόντων συμβουλευτήκαν εργοθεραπευτή σχετικά με τη διδασκαλία γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Από αυτούς το 57% το θεώρησαν ωφέλιμο τόσο για τους ίδιους, καθώς καθιστούσε αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία, όσο και για τους μαθητές, καθώς διευκόλυνε εκμάθησή. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τον τρόπο λαβής του μολυβιού ως σημαντικό στοιχείο στο σχεδιασμό του μαθήματος. Άλλα στοιχεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί έδιναν βάση κατά τη διδασκαλία ήταν ο σχηματισμός γραμμάτων σε ποσοστό 99%, η ομοιομορφία των γραμμάτων από άποψη μεγέθους (97%), η απόσταση μεταξύ των γραμμάτων (97%), η ευθυγράμμιση των γραμμάτων (91%) και σε μικρότερο ποσοστό η ταχύτητα (68%). Οι Vander Hart, Fitzpatrick & Cortesa (2010), επιχειρώντας μια εις βάθος ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας γραφής στο νηπιαγωγείο, σε δύο σχολεία της Μασαχουσέτης, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν για βοήθεια σε εργοθεραπευτές επειδή θεωρούσαν ελλιπή την κατάρτισή τους για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής στο νηπιαγωγείο. Ουσιαστικά μάθαιναν στην πράξη, καθώς σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους εξοικειώνονταν με τους όρους και τις κατευθυντήριες του αναλυτικού προγράμματος και του βιβλίου δασκάλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις αυτοαναφορές προέκυψε, επίσης, ότι βάση του εφαρμοζόμενου αναλυτικού προγράμματος η άμεση και ρητή διδασκαλία και η εξάσκηση στη γραφική δραστηριότητα, δεν αποτελεί προτεραιότητα στο

νηπιαγωγείο, άποψη η οποία επικρατεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν, μάλιστα, αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο είναι σημαντικό να σχηματίζουν οι μαθητές τα γράμματα σωστά αν το τελικό προϊόν είναι ικανοποιητικό, ειδικά από τη στιγμή που η χειρόγραφη γραφή αποκτά δευτερεύοντα ρόλο της διαδεδομένης χρήσης των Η/Υ. Κάτι που θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι δεν εφαρμόζουν όλα τα σχολεία ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα για τη γραφή και το σχηματισμό γραμμάτων. Έτσι, όπως προέκυψε και από την έρευνα των Vander Hart et al. (2010), η εκπαίδευση των μαθητών στηρίζεται μόνο σε όσα εμπεριέχει το εμπορικό αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Μεταξύ των εμπορικών αναλυτικών προγραμμάτων, ωστόσο, υπάρχουν διαφορές οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση όχι μόνο σε μαθητές, αλλά και σε εκπαιδευτικούς καθιστώντας πιθανή τη μετάβαση των μαθητών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα χωρίς σαφή εικόνα για το τι έχουν διδαχθεί. Το γεγονός αυτό, καθιστά αναγκαία την κατάρτιση ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, κοινού για όλα τα σχολεία, με σαφείς οδηγίες και συγκεκριμένες μεθόδους για τη διδασκαλία της γραφής και του σχηματισμού γραμμάτων, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν αρκετοί ερευνητές (Arslan, 2010. Asher, 2006. Vander Hart et al. 2010).

3. 2. Περιεχόμενο και χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας

Η έρευνα των Graham et al. (2008) έδειξε ότι το 37% των συμμετεχόντων δίδασκαν την ορθή γραφή με κάθετη κλίση, το 22% δίδασκαν την πλάγια γραφή και οι υπόλοιποι την καλλιγραφική γραφή. Ένα μικρότερο ποσοστό (17%) δίδασκαν περισσότερα από ένα είδη γραφής κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Αναφορικά με τη σειρά διδασκαλίας των γραμμάτων, το 51% των εκπαιδευτικών δίδασκαν πρώτα τα πεζά γράμματα, το 21% δίδασκαν κεφαλαία και πεζά ταυτόχρονα και ένα μικρό ποσοστό (6%) δίδασκε τα γράμματα με αλφαβητική σειρά. Από άποψη χρονικού προγραμματισμού, το 85% των εκπαιδευτικών ξεκινούσαν τη διδασκαλία της ορθής και της πλάγια γραφής στην πρώτη και δευτέρα δημοτικού και τη διδασκαλία της καλλιγραφικής γραφής στην τρίτη δημοτικού. Σε εβδομαδιαία βάση, αφιερώνονται κατά μέσο όρο 70 λεπτά στη διδασκαλία της γραφής. Αναλυτικότερα, το 54% δίδασκε γραφή καθημερινά (20 λεπτά), το 34% κάποιες φορές την εβδομάδα (19 λεπτά) και το 10% μια φορά την εβδομάδα (25 λεπτά). Η εξάσκηση περιλάμβανε τη γραφή του καινούριου γράμματος έντεκα φορές/μάθημα.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα σχετικών με το θέμα ερευνών που ακολούθησαν. Οι Schoenfeld et al. (2009) βρήκαν ότι το 43% των εκπαιδευτικών αφιέρωνε από 5 έως 15 λεπτά ημερησίως στη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων και το 45% από 15 έως 30 λεπτά ημερησίως. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (5%) αφιέρωνε περισσότερο από 30 λεπτά και ένα επίσης μικρό ποσοστό (6%) δεν δίδασκε σε καθημερινή βάση το σωστό τρόπο λαβής. Σε άλλη έρευνα, η οποία εξέταζε τις διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη γραφή που ακολουθούνταν από 54 εκπαιδευτικούς Α΄ δημοτικού, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 43/54) αφιέρωναν από μία έως τρεις ώρες την εβδομάδα. Οι υπόλοιποι αφιέρωναν στη διδασκαλία σχηματισμού περισσότερες από 4 ώρες την εβδομάδα (Arslan, 2012). Τα αποτελέσματα της έρευνα των Cutler & Graham (2008) έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αφιέρωναν κατά μέσο όρο μία ώρα ημερησίως για γραφή. Το 50% του χρόνου αφιερωόταν στη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων, το 35% στην εξάσκηση και το 16% στο σχεδιασμό και την αναθεώρηση γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα αυτά διαφέρουν από εκείνα των Coker, Farley-Ripple, Jackson, Wen, MacArthur & Jennings (2015), οι οποίοι εξετάζοντας τις διδακτικές μεθόδους αναφορικά με τη γραφή σε 50 τάξεις Α΄ δημοτικού της Αμερικής, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κατά μέσο όρο 25 λεπτά ημερησίως στη διδασκαλία γραφής. Ένας από τους λόγους για τους οποίους διαφοροποιούνται τα ευρήματα των δύο προαναφερθεισών ερευνών αναφορικά με το χρόνο, μπορεί να είναι το γεγονός ότι στην έρευνα των Cutler & Graham (2008) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κάλυπταν τις τάξεις από Α΄ έως Γ΄ δημοτικού, οπότε σε κάποια από αυτές τις βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αφιέρωναν παραπάνω χρόνο στη διδασκαλία γραφής. Στην έρευνα των Coker et al. (2015), από την άλλη, οι συμμετέχοντες δίδασκαν μόνο σε πρώτη δημοτικού. Ένα ενδιαφέρον εύρημα των Coker et al. (2015) αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων αφορούσε ως επί το πλείστον την ορθογραφία και τη γραμματική, ενώ ελάχιστος χρόνος και προσοχή δινόταν στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής. Αναφορικά με τη διαδικασία διδασκαλίας των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή, η Cahill (2009), σε άρθρο της μέσα από το οποίο προτείνει στρατηγικές για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, τονίζει τη σημασία της διατήρησης ορισμένων ισορροπιών. Όπως αναφέρει η υπερπροσπάθεια από μέρους των μαθητών να αποδώσουν σωστά μια παράμετρο (π. χ. το σχήμα ή το μέγεθος των γραμμάτων, μπορεί να έχει αρνητική σε άλλες παραμέτρους του τελικού αποτελέσματος (π. χ. το νόημα).

Προγενέστερη έρευνα από την Asher (2006), σε για τις σχετιζόμενες με τη γραφή διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνταν από εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και δημοτικού, έδειξε ότι 4/17 εκπαιδευτικούς Α΄ και Β δημοτικού δεν έκαναν συστηματική διδασκαλία γραφής. Απλά ζητούσαν από τους μαθητές να αντιγράψουν τα γράμματα που παρουσιάζονταν στην τάξη χωρίς να τους κάνουν υποδείξεις (π. χ. για την κατεύθυνση). Από τους υπόλοιπους 13 οι 7 θεωρούσαν ότι η ορθή γραφή πρέπει να διδάσκεται στο νηπιαγωγείο και οι 6 ότι πρέπει να διδάσκεται στο δημοτικό. Από τους 13 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν γραφή, οι 9 υποδείκνυαν με ακρίβεια τον ορθό τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων (σημείο έναρξης, κατεύθυνση κινήσεων). Η έρευνα κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η σειρά διδασκαλίας καθορίζεται από την προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού για το θέμα. Έτσι, οι 4/13 δίδασκαν τα γράμματα με βάση τα στοιχεία σχηματισμού: πρώτα όσα σχηματίζονταν με ευθείες γραμμές (π. χ. L, T, H), έπειτα όσα σχηματίζονταν με καμπύλες (π. χ. C, O, U) και τέλος όσα σχηματίζονταν με διαγώνιες γραμμές (π. χ. K, N, M). Οι 5/ 13 δεν ακολουθούσαν μια προκαθορισμένη σειρά, αλλά δίδασκαν τα γράμματα με βάση το θέμα του κάθε μαθήματος. Οι 3/13 δίδασκαν ένα καινούριο γράμμα/ εβδομάδα. Από αυτούς μόνο ένας εκπαιδευτικός περίμενε να κατακτηθεί επαρκώς το γράμμα για να προχωρήσει στη διδασκαλία του επόμενου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Vander Hart et al. (2010), έδειξαν ότι οι δυο-τρεις πρώτες εβδομάδες αφιερώνονταν σε προγραφικές δραστηριότητες (τοποθέτηση και κατεύθυνση σώματος στο χώρο, γραφή με τοποθέτηση συμπαγών γραμμάτων στη σειρά, γραφή σε διάφορες επιφάνειες, τοποθέτηση χαρτιού, στάση σώματος). Τους υπόλοιπους μήνες (φθινόπωρο- χειμώνα) λάμβανε χώρα η διδασκαλία των κεφαλαίων (ένα γράμμα τη μέρα) με την εξής σειρά:

1) F, E, D, P, B, N, M 2) H, K, L, U, V, W, X, Y, Z 3) C, O, Q, G, S, A, I, T, J
Ακολουθούσε η διδασκαλία πεζών με την εξής σειρά:

1) c, o, s, w, v 2) t 3) a, d, g 4) u, i, e 5) l, k, y, j 6) p, r, n, m, h, b 7) f, q, x, z

Η λογική πίσω από αυτή τη σειρά ήταν να διδάσκονται μαζί τα γράμματα που σχηματίζονται με παρόμοιες κινήσεις για να διευκολύνεται η εκμάθησή τους από τους μαθητές. Όπως φάνηκε από την επιθεώρηση του εβδομαδιαίου προγράμματος, ρητή διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων γινόταν μια φορά την εβδομάδα για 30 λεπτά. Από την άνοιξη και για το υπόλοιπο του χρόνου πραγματοποιούνταν επανάληψη σε

καθημερινή βάση. Η παρατήρηση εντός τάξης έδειξε ότι οι ασκήσεις γραφής πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα από εργοθεραπευτή, με τη χρήση Τετραδίου Εργασιών στο οποίο ο σχηματισμός γραμμάτων υποδεικνυόταν με τη χρήση αριθμημένων βελών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ως επί το πλείστον η διδασκαλία της γραφής ενσωματωνόταν στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Από αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκε ότι τα γράμματα που διδάσκονταν κατά την ανάγνωση σπάνια συνέπιπταν με αυτά που δίδασκαν οι εργοθεραπευτές στην εβδομαδιαία εξάσκηση γραφής, κάτι που προκαλούσε σύγχυση στους εκπαιδευτικούς. Εντοπίστηκαν, επίσης, διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων στο χρονικό προγραμματισμό. Στο μεν ένα σχολείο η διδασκαλία γινόταν βάση εγχειριδίου (το οποίο εμπεριείχε αναλυτικές οδηγίες) και ακολουθούσε αργό ρυθμό. Οι μαθητές ξεκινούσαν να γράφουν κεφαλαία χρησιμοποιώντας μολύβι τον Ιανουάριο και η διδασκαλία των κεφαλαίων ολοκληρωνόταν μέχρι το τέλος της χρονιάς. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του εργοθεραπευτή, οι μαθητές δεν διδάσκονταν τα πεζά γράμματα μέχρι την πρώτη δημοτικού. Στο δε άλλο σχολείο, ο εργοθεραπευτής δούλεψε τις προγραφικές δραστηριότητες γρηγορότερα ξεκινώντας την εξάσκηση στη γραφή κεφαλαίων στο Τ. Ε τον Νοέμβριο και τη γραφή πεζών τον Ιανουάριο. Η ασκήσεις στο Τ.Ε τόσο των κεφαλαίων όσο και των πεζών τελείωναν ως το τέλος της χρονιάς.

Άλλη μια έρευνα που εστίασε στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας γραφής στο νηπιαγωγείο, ήταν αυτή των Puranik, Al Otaiba, Folsom Sidler & Greulich (2014). Εξετάζοντας με τη μέθοδο της παρατήρησης τις διδακτικές μεθόδους 21 εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα αυτών σε 238 μαθητές νηπιαγωγείου, συμπέραναν ότι αφιερώνονταν κατά μέσο όρο 2 λεπτά τη μέρα στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής, η οποία σύμφωνα με αναφορές των συμμετεχόντων λάμβανε χώρα ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα ευρήματα αυτά, δεν συμφωνούν με εκείνα των Vander Hart et al. (2010) σε ότι έχει να κάνει με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής. Οι διαφορές μεταξύ των ευρημάτων είναι πιθανό να οφείλονται σε διαφορές στη μεθοδολογία της κάθε έρευνας. Στην περίπτωση των Puranik et al. (2014) τα αποτελέσματα προέρχονται από παρατήρηση εντός τάξης, ενώ στην περίπτωση των Vander Hart et al. (2010) τα αποτελέσματα βασίζονται σε αναφορές των εκπαιδευτικών.

Το ερώτημα, ωστόσο, σχετικά με το ποιες είναι οι πιο ενδεδειγμένες πρακτικές για αποτελεσματική διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής, σε παιδιά μικρής ηλικίας, πριν δηλαδή τη φοίτηση στην Α΄ δημοτικού, δεν έχει απαντηθεί σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της ανασκόπησης της Dinehart (2014) σχετικά με τη γραφή και τη θέση της στην προσχολική εκπαίδευση.

3. 3. Διδακτικές Μέθοδοι (Προγράμματα, Υλικά, Διαδικασία)

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, στις ΗΠΑ δεν υφίσταται ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδια και βιβλία δασκάλου που να έχουν γενική ισχύ και εφαρμογή, αλλά επαφίεται στην ευχέρεια της κυβέρνησης και των συμβουλίων των σχολικών παραρτημάτων να καταρτίσουν τους οδηγούς σπουδών και να αποφασίσουν ποια αναλυτικά προγράμματα θα εφαρμόσουν (U.S. Department of Education, 2008). Οι Graham et al. (2008), μέσα από την έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το 61% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν χρησιμοποιούσαν κάποιο εμπορικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων. Εκ διαμέτρου αντίθετα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των Cutler & Graham (2008), σύμφωνα με τα οποία το 65% των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούσε κάποιο εμπορικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία γραφής και σχηματισμού γραμμάτων. Μικρότερο ποσοστό που δεν έκανε χρήση κάποιου προγράμματος (2/17) ή δίδασκε ανεπίσημα το σχηματισμό γραμμάτων (5/17), βρήκε η Asher (2006). Σε γενικές γραμμές, καταγράφηκε πληθώρα διαφορετικών εμπορικών προγραμμάτων, τα οποία εφαρμόζονταν από εκπαιδευτικούς που έκαναν χρήση κάποιου προγράμματος (Cutler & Graham, 2008. Asher, 2006). Οι Benson, Salls & Perry (2010), σε πιλοτική μελέτη σε εκπαιδευτικούς 7 δημοτικών της Πενσυλβάνια, στην οποία εξετάζονταν οι απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία γραφής, έδειξε ότι ένα από τα πιο γνωστά και ευρέως εφαρμοσμένα προγράμματα είναι το Handwriting Without Tears, το οποίο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο εύχρηστο και αποτελεσματικό, χωρίς να χρειάζεται αναπροσαρμογή στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τους Graham et al. (2008), οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες πρακτικές περιλάμβαναν: επίδειξη του τρόπου σχηματισμού των γραμμάτων από τον εκπαιδευτικό (97%), επιβράβευση των μαθητών για πρόοδο (86%), εντοπισμό από τους ίδιους τους μαθητές των καλύτερα σχηματισμένων γραμμάτων (69%), διόρθωση από τους ίδιους τους μαθητές των κακώς σχηματισμένων γραμμάτων (66%) και χρήση αριθμημένων βελών για καθοδήγηση στο σχηματισμό (61%). Σε μικρότερο ποσοστό χρησιμοποιούνταν πρακτικές όπως: πιάσιμο και καθοδήγηση του χεριού του μαθητή (53%) και λεκτικοποίηση από τον μαθητή των βημάτων που ακολουθούνται κατά το σχηματισμό (47%). Στην έρευνα της Arslan (2012) 9/54 εκπαιδευτικούς έδειχναν τον τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων, 7/54 διόρθωναν

τους μαθητές καθώς σχημάτιζαν τα γράμματα, 6/54 έκαναν εξατομικευμένη διδασκαλία και 5/54 έδιναν λεκτικά τις οδηγίες σχηματισμού. Η διδασκαλία της τάξης ως σύνολο σε ποσοστό 97%, η εξατομικευμένη διδασκαλία σε ποσοστό 47%, η διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών (38%) και οι ασκήσεις για το σπίτι (43%), αποτελούσαν τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους σύμφωνα με τα ευρήματα των Schoenfeld et al. (2009). Στην έρευνα των Graham et al. (2008) το 81% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι έδιναν έμφαση στη διδασκαλία ορθής λαβής του μολυβιού και κατάλληλης τοποθέτησης του χαρτιού κατά τη γραφική δραστηριότητα. Οι πιο κοινές μέθοδοι ήταν η επίδειξη στην αρχή της χρονιάς και η παρατήρηση και διόρθωση μέσω λεκτικής υπενθύμισης κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης χρονιάς. Άλλα στοιχεία στα οποία δίνεται έμφαση κατά τη διδασκαλία είναι ο τρόπος σχηματισμού των γραμμάτων σε ποσοστό 99%, το ομοιόμορφο μέγεθος των γραμμάτων (97%), η απόσταση μεταξύ των γραμμάτων (97%), η λαβή του μολυβιού (81%) και η ταχύτητα σχηματισμού γραμμάτων (68%). Τέλος, σχετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε πρόσθετα εργαλεία για υποβοήθηση της διδασκαλίας όπως ειδικά μολύβια (τριγωνικού σχήματος ή μεγαλύτερης διαμέτρου), ειδικές λαβές που διέθεταν θέση για την τοποθέτηση κάθε δακτύλου και διαφορετικά είδη χαρτιού (Graham et al. 2008. Asher, 2006).

3. 4. Δυσκολίες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανασκόπησης των Medwell & Wray (2008), στην οποία εξετάζεται η κατάσταση που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και συγκεκριμένα το γιατί έχουν παραμεληθεί κάποιες παράμετροι σχετικές με τις δεξιότητες γραφής, είναι αρκετοί οι μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με κάποιου είδους δυσκολία σχετιζόμενη με τις δεξιότητες γραφής, κατά τα φοίτησή τους στο σχολείο. Ορισμένες έρευνες εξετάζουν, μεταξύ άλλων, και τον τρόπο αντιμετώπισης όποιων δυσκολιών ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία γραφής και σχηματισμού γραμμάτων. Σύμφωνα με τους Graham et al. (2008), το 82% των εκπαιδευτικών ενθάρρυνε τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες να γράψουν, με το 62% να παρέχει επιπλέον χρόνο για την ολοκλήρωση των γραπτών εργασιών. Το 72% πραγματοποιούσε ατομική διδασκαλία στις περιπτώσεις που έκρινε ότι υπήρχε ανάγκη. Ωστόσο, μόλις το 2% των εκπαιδευτικών που είχαν μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν κάποιου είδους δυσκολία λάμβαναν βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες. Τα σημεία στα οποία δυσκολεύονταν συχνότερα οι μαθητές ήταν, σύμφωνα με την Arslan (2012), να επιτύχουν το σωστό σχήμα των γραμμάτων, η πλάγια γραφή, η γραφή ορισμένων γραμμάτων κυρίως αυτών

που μοιάζουν μεταξύ τους, το σημείο έναρξης και η κατεύθυνση των κινήσεων σε κάθε γράμμα, η διατήρηση του απαιτούμενου χώρου μεταξύ γραμμάτων, λέξεων και σειρών και η κόπωση μετά από συνεχόμενη γραφική δραστηριότητα. Από τις πιο κοινές τακτικές αντιμετώπισης που καταγράφηκαν στην ίδια έρευνα ήταν η εξάσκηση με γραφή των γραμμάτων από τους ίδιους τους μαθητές στον πίνακα, η καθοδήγηση των κινήσεων από τον εκπαιδευτικό κρατώντας το χέρι του μαθητή, η ένωση σημείων για να σχηματιστούν τα γράμματα, η παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού που απεικονίζει και εξηγεί λεπτομερώς τις κινήσεις για το σχηματισμό κάθε γράμματος, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η επιδίωξη για εξάσκηση στη γραφή και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Η έρευνα των Schoenfeld et al. (2009) παρ' όλα αυτά αποτύπωσε ότι το 30% των εκπαιδευτικών δεν διαθέτουν επαρκείς στρατηγικές για να διαχειριστούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή κατά την πρώτη δημοτικού. Τόνισαν επίσης την ανεπάρκεια χρόνου και προσωπικού για να γίνει η οποιαδήποτε βοηθητική παρέμβαση στο πλαίσιο της τάξης.

Μεταξύ των βασικών συμπερασμάτων που μπορεί να καταλήξει κανείς μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, είναι το γεγονός ότι εκτός από την **πληθώρα των διαφορετικών εφαρμοζόμενων προγραμμάτων**, υπάρχει και **διάσταση απόψεων σε ορισμένες παραμέτρους σχετικές με τη διδασκαλία των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα ο χρόνος που πρέπει να αφιερώνεται για να κατακτηθούν επαρκώς ή οι τρόποι υποβοήθησης των μαθητών κατά την εκμάθηση των δεξιοτήτων**. Τα δύο αυτά, συνδυαστικά, έχουν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων και προγραμματισμών από τους εκπαιδευτικούς, πράγμα το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα αναφορικά με το ποιες γνώσεις έχουν αποκτήσει οι μαθητές, καταλήγοντας τελικά σε κενά και παραλείψεις κατά τη μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Αφετηρία αυτής της πιλοτικής προσπάθειας αποτελεί η διαπίστωση –στη βάση της απλής παρατήρησης- πως ορισμένοι ενήλικες, υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους όταν καλούνται να γράψουν. Πολλές φορές, μάλιστα, ο τρόπος που υιοθετούν απέχει εμφανώς από αυτόν που θεωρείται κοινώς αποδεκτός. Η παρατήρηση αυτή από τη μία και το γεγονός ότι οι δεξιότητες αυτές είναι επίκτητες (αποτέλεσμα, δηλαδή, συστηματικής διδασκαλίας) από την άλλη, οδηγούν στο ερώτημα σχετικά με το εάν αυτές οι διαφοροποιήσεις καταγράφονται και στις τάξεις του νηπιαγωγείου και της Α΄ δημοτικού, όπου και ξεκινά η συστηματική διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων. Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι **οι σχετικές με τη γραφή δεξιότητες, δηλαδή η στάση σώματος, η λαβή μολυβιού και ο σχηματισμός γραμμάτων δεν διδάσκονται επαρκώς, κάτι που σχετίζεται με την υιοθέτηση μη συμβατικών ή ακόμα και δυσλειτουργικών τρόπων γραφής.** Ο όρος «τρόποι γραφής» αναφέρεται τόσο τον τρόπο λαβής του γραφικού εργαλείου (με πόσα και ποια δάχτυλα πιάνει ο γράφων το γραφικό εργαλείο, που τοποθετεί το δάχτυλά του πάνω σε αυτό, πόση πίεση ασκεί) όσο και άλλες άμεσα σχετιζόμενες παραμέτρους, όπως η στάση του σώματος κατά την γραφική δραστηριότητα (θέση κορμού, άκρων, κεφαλιού) αλλά και ο τρόπος σχηματισμού γραμμάτων (σειρά και κατεύθυνση κινήσεων, τοποθέτηση γραφομένων στην γραφική επιφάνεια).

Το πρώτο βήμα ήταν να διαπιστωθεί εάν πράγματι διδάσκονται με συστηματικό τρόπο οι σχετικές με τη γραφή δεξιότητες στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ δημοτικού. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε μελέτη των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων αφενός του Νηπιαγωγείου και αφετέρου της Α΄ Δημοτικού. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης παρατίθενται αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Αυτά μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. **Στο Νηπιαγωγείο**, η συστηματική διδασκαλία παραμέτρων σχετικών με τη γραφική δραστηριότητα (στάση σώματος, λαβή μολυβιού σχηματισμός γραμμάτων) δεν αποτελεί διδακτικό στόχο και κατ' επέκταση **δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες που να καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να πράξει.** Εξάλλου, **δεν αναμένεται από αυτόν να επιμείνει στην κατάκτηση συγκεκριμένων γραφοκινητικών δεξιοτήτων με**

κάποιο τρόπο αλλά αντίθετα να «ενθαρρύνει τα παιδιά να γράφουν όπως μπορούν».

2. Στο Δημοτικό, δεν προβλέπεται ρητά στο ΑΠ η ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην κατανόηση και διαχείριση της επικοινωνιακής διάστασης του γραπτού λόγου, χωρίς ωστόσο να δίνεται ανάλογη έμφαση στην καθοδήγηση στο «τεχνικό» κομμάτι της γραφικής δραστηριότητας (οι όποιες επιφανειακές αναφορές σχετίζονται με τον τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων, αφήνοντας απ' έξω τη στάση του σώματος και τον τρόπο λαβής). Επιπλέον, τα διδακτικά εγχειρίδια βάζουν τους μαθητές στη διαδικασία να σχηματίσουν κάποια γράμματα πριν ξεκινήσει η συνειδητή επεξεργασία των γραμμάτων. Τέλος, οι προτάσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της γραφής που εμπεριέχονται στο Βιβλίο Δασκάλου είναι ενδεικτικές, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει αρκετό περιθώριο για πρωτοβουλίες και αυτενέργεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Όπως φαίνεται, στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα των δύο τάξεων δεν περιλαμβάνονται οι εξειδικευμένες οδηγίες που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής. Επομένως, η ύπαρξη διαφοροποιήσεων στον τρόπο γραφής, οι οποίες μάλιστα –στη βάση πάντα της απλής παρατήρησης- αρκετές φορές αποκλίνουν από αυτό που είναι κοινώς αποδεκτό, μπορεί να οφείλεται σε μη επαρκή διδασκαλία των σχετικών με τη γραφή δεξιοτήτων, κατά τα πρώτα βήματα των εξελισσόμενων αναγνωστών.

Το επόμενο βήμα, πέραν της μελέτης του περιεχομένου των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, ήταν η καταγραφή του τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στην τάξη, έτσι ώστε η επιβεβαίωση ή όχι των υποθέσεων να στηρίζεται σε κάποια πραγματικά στοιχεία. Η καταγραφή αυτή στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς άξονες που σχετίζονται με τον ορθό τρόπο γραφής, αποτελούν διακριτές θεματικές ενότητες και είναι οι εξής:

I) Στάση σώματος, II) Λαβή μολυβιού, III) Σχηματισμός Γραμμάτων.

Καθεμιά από τις θεματικές ενότητες, διέπεται από ορισμένες παραμέτρους, κάτι το οποίο αποσκοπεί στην καλύτερη νοηματική οργάνωση των απαντήσεων. Οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες:

A) Τι συμβαίνει καθημερινά στην τάξη. Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με:

- το εάν τα παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους προσέρχονται στην τάξη γνωρίζοντας την κάθε δεξιότητα
- το ποσοστό των παιδιών που, κατά τη γνώμη του, υιοθετούν σωστή ή λάθος προσέγγιση
- το χρόνο που αφιερώνεται για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων δεξιοτήτων
- το πώς διεξάγεται η διδασκαλία της κάθε δεξιότητας και ποιες διδακτικές χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση

B) Ποιες είναι οι πηγές ενημέρωσης στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία. Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με:

- το εάν η διδασκαλία στηρίζεται στις υποδείξεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος
- το εάν αντλούνται πληροφορίες από άλλες πηγές όπως το διαδίκτυο, τα διάφορα εμπορικά βιβλία ή τα βιβλία εκδοτικών οίκων
- το εάν η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα αυτοσχεδιασμού, προσωπικής άποψης, προσωπικής εμπειρίας
- το εάν η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα συνδυασμού παραγόντων

Γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

i) Εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα. Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με:

- το πότε πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία
- το εάν θα πρέπει η διδασκαλία των σχετικών με τη γραφή δεξιοτήτων να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής/ να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος
- το εάν λαμβάνεται συστηματικά μέριμνα/ διαφοροποιείται η διδασκαλία για τους αριστερόχειρες και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες
- το εάν δεν αφιερώνεται επιπλέον χρόνος γιατί τα παιδιά θα μάθουν από μόνα τους πώς να κάθονται, πώς να πιάνουν το μολύβι και πώς να σχηματίζουν τα γράμματα
- το εάν δεν αφιερώνεται επιπλέον χρόνος γιατί κάθε παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να κάθεται, να πιάνει το μολύβι και να γράφει όπως θέλει

- το εάν δεν αφιερώνεται επιπλέον χρόνος γιατί τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας ήδη μάθει/ συνηθίσει πώς να κάθονται, πώς να πιάνουν το μολύβι και πώς να σχηματίζουν τα γράμματα
- το εάν δεν αφιερώνεται επιπλέον χρόνος στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής γιατί δεν είναι αρκετός και υπάρχουν πολλά που πρέπει να διδαχθούν
- το εάν ανεξάρτητα από το ΑΠ εξοικονομείται και αφιερώνεται χρόνος ώστε να διασφαλιστεί ότι θα διδαχθούν σωστά οι δεξιότητες γραφής
- **ii) Την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος.** Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με:
 - το εάν το επίσημο ΑΠ παρέχει επαρκείς οδηγίες για το πώς να διδάξουν τα παιδιά που πρωτοέρχονται στο σχολείο πώς να κάθονται σωστά, πώς να πιάνουν σωστά το μολύβι και πώς να σχηματίζουν σωστά τα γράμματα
 - το εάν οι οδηγίες αυτές είναι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών i) ανύπαρκτες, ii) γενικόλογες/ασαφείς

iii) Την επάρκεια των σπουδών τους. Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με:

- το εάν οι εκπαιδευτικοί προετοιμάστηκαν επαρκώς από τις βασικές σπουδές τους για να διδάξουν τη σωστή στάση σώματος, το σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού και σχηματισμού γραμμμάτων
- το εάν οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν οι σπουδές τους να είχαν εστιάσει περισσότερο σε αυτό

iv) Την περιγραφή κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών της ορθής στάσης σώματος, της ορθής λαβής μολυβιού και του ορθού τρόπου σχηματισμού γραμμμάτων, με τη μορφή οδηγιών τις οποίες θα απηύθυναν στους μαθητές τους.

Τα στοιχεία αυτά, αφενός για τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια και αφετέρου για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, μελετήθηκαν με σκοπό της σύνθεσης μιας όσο το δυνατόν πιο περιεκτικής και ανταποκρινόμενης στην πραγματικότητα εικόνας για το πώς διδάσκονται οι δεξιότητες γραφής σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης.

4. 1. ΜΕΘΟΔΟΣ

4. 1. 1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία από σχολεία αστικών περιοχών της Ελλάδας. Από αυτούς οι 34 διδάσκουν ή έχουν διδάξει στην Α΄ Δημοτικού και οι 16 στο Νηπιαγωγείο. Ηλικιακά ο μέσος όρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται στα 45 έτη, με τον μικρότερο να είναι 29 και τον μεγαλύτερο 55 ετών. Οι διορισμοί των συμμετεχόντων ξεκινούν από το 1982 και φτάνουν στο 2010, με το μέσο όρο να πραγματοποιείται στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Ο μέσος όρος ετών διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων είναι 19 έτη (βλ. Πίνακα 1). Όλοι οι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι πτυχίου στις Επιστήμες Αγωγής (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αντίστοιχα), είτε από Πανεπιστήμια (70%), είτε από Παιδαγωγικές Ακαδημίες (22%), είτε από Ιδιωτικές Σχολές (6%) στην Ελλάδα. Το 14% των συμμετεχόντων είχαν πραγματοποιήσει περεταίρω σπουδές είτε υπό τη μορφή δεύτερου πτυχίου σε άλλη σχολή (3/7), είτε υπό τη μορφή μεταπτυχιακού στις Επιστήμες Αγωγής (4/7). Το 32% είχαν εξειδικευτεί επιπλέον στο αντικείμενό τους, είτε μέσα από Μετεκπαίδευση σε κάποιο Διδασκαλείο (10/16), είτε μέσα από σεμινάρια (3/16), είτε μέσα από Εξομοίωση Διδασκαλίας (3/16). Τέλος, το 60% των εκπαιδευτικών είχαν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό αντίστοιχα, με το μέσο όρο ετών σχετικής εμπειρίας να κυμαίνεται στα 5 έτη (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 1α. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	Σύνολο	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
Ηλικία	M.O = 45 (T. A = 7,34) (29-55)	M.O = 48 (T. A = 4,48) (40-45)	M.O = 44 (T.A = 8,24) (29-57)
Έτος διορισμού	M.O = 1998 (T. A = 7,10) (1982-2010)	M.O = 1997 (T.A = 7,09) (1982-2009)	M.O = 1998 (T.A = 7,19) (1985-2010)
Συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας	M.O = 18 (T. A= 7,30) (7-34)	M.O = 20 (T.A = 7,57) (7-34)	M.O = 18 (T.A = 7,23) (8-33)

Πίνακας 2. Αναλυτικότερα στοιχεία συμμετεχόντων σχετικά με τις σπουδές τους

	Σύνολο	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1 ^ο Πτυχίο/ Γ'βάθμια εκπαίδευση	100%	100%	100%
Λοιπές σπουδές/ Πανεπιστήμιο	14%	19%	12%
Λοιπές εξειδικεύσεις	32%	50%	23%
Προγενέστερη εμπειρία σε διδασκαλία γραφής/ανάγνωσης	60%	37%	73%

4. 1. 2. Εργαλεία

Για το σκοπό της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο εξετάζει τη **Διδασκαλία Γραφοκινητικών Δεξιοτήτων**, αποτελούμενο από τέσσερις βασικές ενότητες:

A) Βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο

B) Ερωτήσεις σχετικά με τη στάση του σώματος κατά την γραφή

Γ) Ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο λαβής του μολυβιού

Δ) Ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται τόσο από ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ - ΟΧΙ), στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν αν οι προτάσεις που αναφέρονται ισχύουν για αυτούς, κυκλώνοντας μια από τις δύο επιλογές, όσο και από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται:

α) να σχολιάσουν εν συντομία κάποιες από τις απαντήσεις (ερωτήσεις 25, 29, 31, 54, 60, 65, 77, 86, 92, 106, 121, 125, 152),

β) Να προσδιορίσουν το ποσοστό των παιδιών μέσα στην τάξη που παρουσιάζουν η δεν παρουσιάζουν ένα χαρακτηριστικό (ερωτήσεις 16, 17, 18, 48, 49, 99, 100, 101)

γ) να εκφράσουν εν συντομία τη άποψη τους (ερωτήσεις 27, 46, 47, 81, 83, 96),

δ) να περιγράψουν τι συμβαίνει στην τάξη (22, 23, 24, 26ν, 51, 52, 53, 90, 98, 103, 104, 105, 109, 112),

ε) να καταγράψουν τις οδηγίες που απευθύνουν στους μαθητές κατά τη διδασκαλία καθεμιάς από τις δεξιότητες (ερωτήσεις 44, 78, 138).

Στόχος των ερωτήσεων αυτής της μορφής είναι να δώσουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να προσθέσουν αφενός κάποιες πληροφορίες που μπορεί να **αποσαφηνίζουν μια προηγούμενη απάντηση** και αφετέρου να καταγράψουν πιθανές αποκρίσεις που δεν είχαν προβλεφθεί. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν και στην **άμεση αποτύπωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς** -και όχι βάση προκατασκευασμένων απαντήσεων-, **των αντιλήψεων και των πρακτικών** τους σχετικά με τις παραμέτρους που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο.

Αναλυτικότερα στην εισαγωγική ενότητα, (ερωτήσεις 1 - 14) ζητείται από τον συμμετέχοντα να καταγράψει ορισμένα στοιχεία σχετικά με την τάξη που έχει αναλάβει, το σχολείο όπου διδάσκει, τη ηλικία, το έτος διορισμού καθώς και τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τόσο συνολικά όσο και προγενέστερα στην Α΄ Δημοτικού και το Νηπιαγωγείο. Ζητούνται επίσης πληροφορίες σχετικά με τις βασικές και τις μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς και τις όποιες εξειδικεύσεις του εκπαιδευτικού (βλέπε Παράρτημα 3 - Ερωτήσεις 1 - 6 και 12 - 14).

Περνώντας στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου, σε καθεμιά από τις ενότητες (I. Στάση σώματος, II. Λαβή μολυβιού, III. Σχηματισμός γραμμμάτων) υπάρχουν ερωτήσεις που στοχεύουν στην καταγραφή του τι ακριβώς συμβαίνει στην τάξη κατά την άποψη του εκπαιδευτικού. Στην αρχή οι ερωτήσεις ζητούν από τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει, κυκλώνοντας την απάντηση του (ΝΑΙ - ΟΧΙ) στο ερωτηματολόγιο, εάν τα παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους προσέρχονται στην τάξη γνωρίζοντας την κάθε δεξιότητα (βλέπε Παράρτημα 3 - Ερωτήσεις 15, 45, 97). Ενδεικτικά:

«15. Όταν τα παιδιά πρωτοέρχονται στο νηπιαγωγείο/δημοτικό (κυκλώστε ανάλογα) γνωρίζουν πώς να κάθονται σωστά; ΝΑΙ - ΟΧΙ».

Ακολουθως, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίσει το ποσοστό των παιδιών που, κατά τη γνώμη του, υιοθετούν σωστή ή λάθος προσέγγιση (βλέπε Παράρτημα 3: Ενότητα I - ερωτήσεις 16 - 19, Ενότητα II - ερωτήσεις 46 - 49, Ενότητα III - ερωτήσεις 97 - 105). Ενδεικτικά:

«17. Στην τάξη που διδάσκετε φέτος, προσδιορίστε κατά προσέγγιση το ποσοστό (%) των παιδιών που κατά τη γνώμη σας έχει σωστή στάση σώματος».

Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει επίσης ερωτήσεις που στοχεύουν στην καταγραφή των διδακτικών πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, μια σειρά ερωτήσεων σε κάθε ενότητα ζητά από τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει **πόσο χρόνο αφιερώνει για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων δεξιοτήτων** (βλέπε Παράρτημα 3 - Ερωτήσεις 21 - 25, 50-54 και 132 - 133 αντίστοιχα). Ενδεικτικά:

«132. Ο χρόνος που αφιερώνω στη διδασκαλία κάθε γράμματος είναι ____ λεπτά κάθε παράδοση»

Μια άλλη κατηγορία ερωτήσεων ζητά από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν **τις πηγές στις οποίες βασίζονται για να διεξάγουν τη διδασκαλία** (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 26, 55 - 58 και 89 - 92 αντίστοιχα). Ενδεικτικά:

«91. Η διδασκαλία (σχηματισμού γραμμάτων) στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά:

- A) στον τρόπο που υποδεικνύει το επίσημο βιβλίο NAI - OXI
- B) στον δικό μου αυτοσχεδιασμό NAI - OXI
- Γ) στην προσωπική άποψη για το σχηματισμό των γραμμάτων NAI - OXI
- Δ) το πώς εγώ διδάχτηκα το σχηματισμό σε ανάλογη ηλικία NAI - OXI
- E) άλλο-προσδιορίστε».

Σε κάθε ενότητα υπάρχουν και ορισμένες πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις που αφορούν το **πώς διεξάγεται η διδασκαλία της κάθε δεξιότητας και ποιες διδακτικές χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση**. (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 40 - 43, 55 - 58, 70 - 77 και 116 - 154 αντίστοιχα). Ενδεικτικά:

«Τι από τα παρακάτω συμβαίνει στην καθημερινότητά-τι σας αντιπροσωπεύει;

70. Δεν παρεμβαίνω ιδιαίτερα γιατί τα παιδιά θα το μάθουν ούτως ή άλλως από μόνα τους
NAI - OXI

71. Το κάθε παιδί θα πρέπει να είναι ελεύθερο να πιάνει το μολύβι όπως θέλει
NAI - OXI

72. Όταν έρχονται στην τάξη μου ξέρουν ήδη πώς να πιάνουν το μολύβι
NAI - OXI

73. Το ΑΠ/ ο περιορισμένος χρόνος που έχω σε κάθε παράδοση με αναγκάζουν να αφιερώνω λιγότερο χρόνο απ' ό τι θα ήθελα, ώστε επικεντρώνω τη διδασκαλία μου σε άλλα
NAI-OXI

74. Ανεξάρτητα από το ΑΠ εξοικονομώ και αφιερώνω όσο χρόνο απαιτηθεί , ώστε να διασφαλίσω πως τα περισσότερα παιδιά θα τις μάθουν σωστά
NAI - OXI

75. Δεν αφιερώνω χρόνο γιατί θα διδαχτούν μεταγενέστερα
NAI - OXI

και «122. Ο τρόπος της διδασκαλίας σχηματισμού γραμμάτων που υιοθετώ είναι ο υποδειγματικός που προτείνει το υπουργείο
NAI - OXI

«141. Κάνω την επίδειξη σχηματισμού, την επαναλαμβάνω αν χρειαστεί, ωστόσο δεν μπορώ να επιμείνω γιατί πρέπει να διδάξω άλλα
NAI - OXI».

Στην κατηγορία αυτή των ερωτήσεων συμπεριλήφθηκαν και ορισμένες ερωτήσεις με σκοπό να διερευνηθεί το εάν υπάρχει στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας κάποια **μέριμνα ή διαφοροποίηση αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται** σε δύο συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού: **τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες** (βλέπε Παράρτημα 3- ερωτήσεις 107 - 109) **και τους αριστερόχειρες** (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 110 - 112 και 153 - 154). Ενδεικτικά:

«107. Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχηματισμό υπάρχει κάποια ουσιαστική μέριμνα στα πλαίσια του καθημερινού προγράμματος;
NAI - OXI»

και «112. Προσδιορίστε τι συμβαίνει στην πράξη» (αναφορικά με το αν υπάρχει ουσιαστική μέριμνα στη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων στους αριστερόχειρες).

Επιπρόσθετα, μια σειρά από ερωτήσεις έχουν ως στόχο την **καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών** σχετικά με θέματα όπως:

- ο **το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα/Εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας** και το εάν αυτά τους παρέχουν επαρκείς οδηγίες/ καθοδήγηση για τη **διδασκαλία** της στάσης σώματος (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 28 - 31),

του τρόπου λαβής του μολυβιού (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 59 - 61) και του τρόπου σχηματισμού γραμμμάτων (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 84-88). Ενδεικτικά:

«84. Το επίσημο ΑΠ/Βιβλία Δασκάλου σας παρέχουν συγκεκριμένες και αναλυτικές οδηγίες οι οποίες να είναι επαρκείς και να καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό για το πώς θα πρέπει να πράξει σχετικά με το σχηματισμό των γραμμμάτων; NAI - OXI»

- **οι βασικές σπουδές τους και το εάν αυτές τους προετοίμασαν κατάλληλα** έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη (βλέπε Παράρτημα 3-ερωτήσεις 32-33 και 62-63). Ενδεικτικά:

«32. Οι βασικές σπουδές σας προετοίμασαν επαρκώς σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία της ορθής στάσης του σώματος; NAI - OXI»

- **παράμετροι της διδασκαλίας** όπως:

-το **εάν θα έπρεπε η διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής** στο Α.Π και κατ' επέκταση στην τάξη (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 34, 68, 113 αντίστοιχα). Ενδεικτικά:

«68. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία του τρόπου λαβής του μολυβιού θα έπρεπε να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής / να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος διδασκαλίας απ' ό τι σήμερα; NAI - OXI»

-το **πότε θα πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων** έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικότερη (βλέπε Παράρτημα 3 - ερωτήσεις 27, 66, 81-83 αντίστοιχα). Ενδεικτικά:

«81. Πότε θεωρείτε πως πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμμάτων; Προσδιορίστε» .

Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει μια ερώτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να περιγράψει τι συνιστά κατά τη γνώμη του ορθό τρόπο στάσης σώματος (βλέπε Παράρτημα 3 - ερώτηση 44), λαβής μολυβιού (βλέπε Παράρτημα 3-ερώτηση 78) και σχηματισμού γραμμμάτων (βλέπε Παράρτημα 3 - ερώτηση 138), παραθέτοντας τις οδηγίες που απευθύνει στους μαθητές κατά τη διδασκαλία των προαναφερθέντων δεξιοτήτων. Ενδεικτικά:

«138. Περιγράψτε τον τρόπο/ διαδικασία με την οποία διδάσκετε/ επιδεικνύετε το σχηματισμό ενός καινούριου γράμματος».

Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκε και μια ερώτηση (βλέπε Παράρτημα 3-ερώτηση 79) η οποία περιλαμβάνει απεικονίσεις διαφορετικών πιθανών λαβών του γραφικού εργαλείου. Σε αυτή, ο συμμετέχων καλείται **να προσδιορίσει τη συχνότητα με την οποία έχει συναντήσει την κάθε λαβή, βαθμολογώντας τις λαβές σε μια κλίμακα από το ένα έως το πέντε**, όπου το πέντε (5) αντιστοιχεί στην πιο συχνή λαβή απ' όλες, το τέσσερα (4) στη λαβή με αρκετή συχνότητα (αμέσως μετά το 5), το τρία (3) στη λαβή με σχετικά μέτρια συχνότητα, το δύο (2) στη λαβή με χαμηλή συχνότητα, το ένα (1) στη λαβή με ελάχιστη συχνότητα (μια φορά) και το μηδέν (0) είναι για την/τις λαβές που δεν έχει συναντήσει ποτέ. Συγκεκριμένα η ερώτηση τέθηκε ως εξής:

«79. Παρακαλώ προσδιορίστε πάνω σε κάθε εικόνα τη συχνότητα με την οποία συναντάτε/ έχετε συναντήσει στην τάξη την κάθε λαβή

5=η πιο συχνή λαβή απ' όλες

2=λαβή με χαμηλή συχνότητα

4=λαβή με αμέσως μετά το 5 συχνότητα

1=λαβή με ελάχιστη συχνότητα

3=λαβή με σχετικά μέτρια συχνότητα

0=δεν την έχω συναντήσει ποτέ».

Επιπρόσθετα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, υπήρξε συνεργασία εκπαιδευτικού και φοιτήτριας - ερευνήτριας για καθέναν από τους συμμετέχοντες. Η συνεργασία αυτή περιελάμβανε μια συνάντηση με κάθε συμμετέχοντα, στην οποία ζητήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό –στο πλαίσιο μιας **ημι - δομημένης συνέντευξης-** να **διευκρινίσει** όσες από τις απαντήσεις του επιθυμούσε ο ίδιος αλλά και όσες θεωρήθηκε από την φοιτήτρια-ερευνήτρια ότι **έχριζαν** περαιτέρω σχολιασμού ή αν επιθυμούσε **να προσθέσει** κάτι το οποίο δεν περιλαμβανόταν στις προβλεπόμενες απαντήσεις. Σκοπός αυτής της πρόσθετης ενέργειας ήταν να έχουν οι συμμετέχοντες μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης, έτσι ώστε –σε συνδυασμό πάντα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο- **να σχηματιστεί μια πληρέστερη εικόνα για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους.** Ακόμα, η συνάντηση αυτή έδωσε στη φοιτήτρια - ερευνήτρια τη δυνατότητα να έχει μια πιο άμεση επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και να διαπιστώσει πράγματα όπως το εάν οι συμμετέχοντες είχαν

κατανοήσει τις ερωτήσεις και αν οι απαντήσεις τους αποτύπωναν την πραγματικότητα.

4.1.3. Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Σε πρώτη φάση έγινε η συνάντηση - προσέγγιση των υποψήφιων συμμετεχόντων, οπότε και ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία. Τονίστηκε το γεγονός ότι η συμμετοχή στη διαδικασία ήταν εθελοντική και ότι τα ερωτηματολόγια θα συμπληρώνονταν ανώνυμα και στη συνέχεια θα κωδικοποιούνταν, έτσι ώστε να διασφαλιστεί το απόρρητο. Εφόσον ήταν σύμφωνοι να συμμετάσχουν τους χορηγούνταν το ερωτηματολόγιο και δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατά μέσο όρο μία (1) ώρα. Ωστόσο, λόγω πίεσης χρόνου και υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, παρέχονταν στον κάθε συμμετέχοντα από δύο έως τέσσερις μέρες κατά μέσο όρο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος. Κατά την πρώτη φάση, προσδιοριζόταν επίσης, με βάση το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, μια μέρα και ώρα κατά την οποία θα ήταν διαθέσιμος για περίπου μία ώρα, οπότε και κανονιζόταν μια δεύτερη συνάντηση.

Σε δεύτερη φάση λάμβανε χώρα η συνέντευξη, η οποία πραγματοποιούνταν ατομικά για κάθε συμμετέχοντα σε χώρο και χρόνο της δικής τους επιλογής και διαρκούσε κατά μέσο όρο μία (1) ώρα. Έχοντας συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες καλούνταν να διευκρινίσουν τις απαντήσεις τους, να εκφράσουν απορίες/δυσκολίες και να προσθέσουν σχόλια ή παρατηρήσεις, τα οποία καταγράφονταν (χειρόγραφα) από την φοιτήτρια - ερευνήτρια.

4. 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την καταγραφή των διδακτικών προσεγγίσεων της πρώτης γραφής, σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός ήταν να διαπιστωθεί εάν ο τρόπος που τα παιδιά κάθονται, πιάνουν το μολύβι και σχηματίζουν τα γράμματα, σχετίζεται ή όχι με τον τρόπο που διδάσκονται οι δεξιότητες γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η οργάνωση των αποτελεσμάτων, τα οποία επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση, γίνεται στη βάση αυτής της συλλογιστικής και περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες:

I) Στάση σώματος, II) Λαβή μολυβιού, III) Σχηματισμός Γραμμάτων.

Καθεμιά από τις θεματικές ενότητες, διέπεται από ορισμένες παραμέτρους, κάτι το οποίο αποσκοπεί στην καλύτερη νοηματική οργάνωση των απαντήσεων. Οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες:

A) Τι συμβαίνει καθημερινά στην τάξη,

B) Πηγές ενημέρωσης, πέραν των αναλυτικών προγραμμάτων, στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία και

Γ) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

i) Εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα, ii) Την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος iii) Την επάρκεια των σπουδών τους και iv) Την περιγραφή κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών της ορθής στάσης σώματος, της ορθής λαβής μολυβιού και του ορθού τρόπου σχηματισμού γραμμάτων.

Αναφορικά με την περιγραφή των αποτελεσμάτων, αποσκοπώντας στην ευκολότερη πρόσληψη πληροφοριών από τον αναγνώστη, αυτή θα γίνεται εστιάζοντας στις αποκρίσεις του συνόλου των ερωτηθέντων. Για το λόγο αυτό, στους πίνακες που παρατίθενται ανά διαστήματα, στους οποίους γίνεται συνοπτική αναφορά στα στατιστικά στοιχεία, έχουν ενσωματωθεί στοιχεία και από τα τρία επίπεδα (σύνολο εκπαιδευτικών, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι). Σε αυτούς θα μπορεί να ανατρέξει ο αναγνώστης για να ελέγξει αν το επιθυμεί τις όποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιπέδων.

Επιπλέον, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που περιέχει το ερωτηματολόγιο και στις οποίες γίνονται παραπομπές στη συνέχεια, έχουν κωδικοποιηθεί και παρατίθενται (κατά ερωτηματολόγιο) στο Παράρτημα 4, i) με τον αριθμό ερωτηματολογίου (ID Number) και ii) με τον αριθμό ερώτησης. Για παράδειγμα, η αναφορά-παραπομπή στην ερώτηση 83 του ερωτηματολογίου N_20 γίνεται ως εξής: ερώτηση N_20.83.

Ι) ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ

Α) Τι συμβαίνει καθημερινά στην τάξη

Η κατάσταση μέσα στην τάξη αποτυπώνεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως εξής: στην ερώτηση «Όταν τα παιδιά πρωτοέρχονται στο σχολείο γνωρίζουν πώς να κάθονται σωστά;» (15) μόνο το **26%** (13/50) των συμμετεχόντων εκτιμούν πως τα παιδιά γνωρίζουν πώς να κάθονται σωστά όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους, με τη διαφορά ανάμεσα στις αποκρίσεις νηπιαγωγών και δασκάλων να είναι μικρή (19% και 29% αντίστοιχα). (βλ. Πίνακα 3 - 1^η γραμμή).

Πίνακας 3. Ορθή στάση σώματος - Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
15. Όταν πρωτοέρχονται γνωρίζουν την ορθή στάση	26% (13/50)	19% (3/16)	29% (10/34)
16. Στο σύνολο μαθητών που έχετε διδάξει ποιο το % με ορθή στάση	52%	45%	55%
17. Στη φετινή τάξη ποιο το % με ορθή στάση	56%	49%	59%

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην «Στο σύνολο που έχετε διδάξει ποιο το ποσοστό των παιδιών που κατά τη γνώμη σας έχει σωστή στάση σώματος...;» (16) πως στο σύνολο της καριέρας τους, το ποσοστό των παιδιών που υιοθετούν **ορθή στάση σώματος** είναι **52%** κατά μέσο όρο, με μικρή διαφορά μεταξύ των αποκρίσεων νηπιαγωγών και δασκάλων (45% και 55% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 3 - 2^η γραμμή). Στην ερώτηση που ζητά από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το **ποσοστό των παιδιών που έχουν ορθή στάση σώματος στη φετινή τους τάξη** (17), δεν υπήρξε

σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τα ποσοστά που δόθηκαν στην ερώτηση 16 (56%, 49% και 59% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 3 - 3^η γραμμή).

Συνεχίζοντας σε επίπεδο φετινής τάξης, το **90%** (45/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν στην ερώτηση «**Στην τάξη που διδάσκετε υπάρχουν άτομα με προβληματική στάση σώματος**» (18) ότι κατά την προσωπική τους άποψη έχουν μαθητές με προβληματική στάση σώματος, με τα ποσοστά να διαφοροποιούνται ελαφρώς ανά βαθμίδα (94% και 88%) (βλ. Πίνακα 4 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 4. Σύνοψη ποσοστών μαθητών που υιοθετούν προβληματική στάση σώματος

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
18. Υπάρχουν παιδιά με προβληματική στάση	90% (45/50)	94% (15/16)	88% (30/34)
19. Ποιο το % με προβληματική στάση	35%	48%	29%

Στην ερώτηση «**Προσδιορίστε το ποσοστό των παιδιών με προβληματική στάση σώματος**» (19) οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν το ποσοστό των μαθητών αυτών στο **35%** κατά μέσο όρο, με το ποσοστό αυτό να αυξάνεται στο νηπιαγωγείο στο 48% κατά μέσο όρο και να πέφτει στο δημοτικό στο 29% κατά μέσο όρο. (βλ. Πίνακα 4 - 3^η γραμμή).

Στην ερώτηση «**Όταν τα παιδιά πρωτοέρχονται στο σχολείο τυγχάνουν συστηματικής διδασκαλίας του πώς να κάθονται στο θρανίο...;**» (20) μόνο το **54%** (27/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν πως οι μαθητές είναι αποδέκτες συστηματικής διδασκαλίας σχετικά με την ορθή στάση σώματος, όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους.

Πίνακας 5. Χρόνος που αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της στάσης σώματος

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
20.Τυγχάνουν συστηματικής διδασκαλίας	54% (27/50)	31% (5/16)	65% (22/34)
21.Αφιερώνεται χρόνος από εσάς	80% (40/50)	69% (11/26)	85% (29/34)
22.Πόσος ημερήσια	2 λεπτά	1 λεπτό	2 λεπτά
23.Πόσος εβδομαδιαία	4 μέρες	4 μέρες	4 μέρες
24α). Για τον 1ο μήνα	22% (11/50)	19% (3/16)	24% (8/34)
24β). Για το 1ο τρίμηνο	20% (10/50)	6% (1/16)	27% (9/34)
24γ). Για όλη τη χρονιά	20% 10/50)	38% (6/16)	12% (4/34)
24δ). Για όσο χρειαστεί	22% (11/50)	13% (2/16)	27% (9/34)
24. Δεν απάντησαν	16% (8/50)	25% (4/16)	12% (4/34)

Αναλυτικότερα, το 31% (5/16) των νηπιαγωγών υποστηρίζουν πως γίνεται συστηματική διδασκαλία, ενώ το ποσοστό φτάνει στο 65% (22/34) στους δασκάλους (βλ. Πίνακα 5 - 2^η γραμμή). Στην ερώτηση που **απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς προσωπικά και εξέταζε το εάν οι ίδιοι, στην τάξη τους αφιερώνουν χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας (21)**, το ποσοστό ανήλθε στο **80%** (40/50), με το ποσοστό των νηπιαγωγών να βρίσκεται στο 69% (11/26) και των δασκάλων να φτάνει στο 85% (29/34) (βλ. Πίνακα 5 - 3^η γραμμή). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απαντώντας στις ερωτήσεις **«Πόσο χρόνο αφιερώνετε σε ημερήσια βάση;»** (22) και **«Πόσες μέρες την εβδομάδα;»** (23) δήλωσαν πως αφιερώνουν **2 λεπτά τη μέρα για 4 μέρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο** στη διδασκαλία της ορθής στάσης σώματος, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (1 λεπτό για 4 μέρες κατά μ.ο στο νηπιαγωγείο και 2 λεπτά για 4 μέρες κατά μ.ο στο δημοτικό) (βλ. Πίνακα 5 - 3^η και 4^η στήλη/4^η και 5^η γραμμή). Το χρονικό διάστημα για το οποία

αφιερώνεται χρόνος, φαίνεται να ποικίλλει, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνουν τα χρονικά διαστήματα α) για τον πρώτο μήνα, β) για το πρώτο τρίμηνο, γ) για όλη τη χρονιά και δ) για όσο χρειαστεί. Συγκεκριμένα, το 22% (11/50) των ερωτηθέντων δήλωσαν στην ερώτηση όπου **ζητείται να προσδιορίσουν για πόσο χρονικό διάστημα αφιερώνουν το χρόνο που αναφέρουν** (24), ότι αφιερώνουν χρόνο στη διάρκεια του πρώτου μήνα, άλλο ένα 22% (11/50) για όσο χρειαστεί, ένα 20% (10/50) ανέφεραν ότι αφιερώνουν χρόνο στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, άλλο ένα 20% (10/50) για όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ ένα 16% (8/50) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 5 - 1^η στήλη/7^η - 11^η γραμμή). Στο νηπιαγωγείο, το 38% των εκπαιδευτικών (6/16) δήλωσαν ότι κάνουν υποδείξεις καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, το 19% (3/16) στη διάρκεια του πρώτου μήνα, το 13% (2/16) για όσο χρειαστεί, 6% (1/16) το πρώτο τρίμηνο, ενώ ένα 25% (4/16) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 5 - 2^η στήλη/7^η-11^η γραμμή). Στο δημοτικό, το 27% (9/34) δήλωσαν ότι κάνουν υποδείξεις στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, άλλο ένα 27% (9/34) για όσο χρειαστεί, ένα 24% (8/34) στη διάρκεια του πρώτου μήνα, ένα 12% (4/34) καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς ενώ ένα 12% (4/34) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 5 - 3^η στήλη/7^η -11^η γραμμή).

Όπως παρατηρείται, αν όχι συστηματικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν έστω και λίγο χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας, με ορισμένους να δηλώνουν πως παρεμβαίνουν μόνον όταν η στάση σώματος κάποιων μαθητών είναι δυσλειτουργική. Ενδεικτικά:

«Δεν κάνουμε συστηματική διδασκαλία. Εξάλλου, είναι πολλά αυτά που πρέπει να κάνουμε. Κάθονται όπως θέλουν/τα βολεύει. Όταν παρατηρηθεί κάποιο λάθος, γίνεται ατομικά επισήμανση.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_41.25),

«Το λέμε στην αρχή μια φορά, όχι συστηματικά.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_44.25),

«Στην αρχή κάθομαι στη μέση της τάξης και το δείχνω σε όλους. Από εκεί και έπειτα το επισημαίνω κάθε φορά που θα δω λάθος στάση.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_45. 25).

B) Πηγές ενημέρωσης στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν, μόλις το **8%** (4/50) απάντησαν όταν τέθηκε η ερώτηση **πού στηρίζουν τη διδασκαλία τους** (26), ότι στηρίζουν τη διδασκαλία τους αποκλειστικά στο ΑΠ, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των

βαθμίδων (13% στο νηπιαγωγείο και 6% στο δημοτικό) (βλ. Πίνακα 6 - 2^η γραμμή). Στην ερώτηση εάν **στηρίζουν τη διδασκαλία στην προσωπική τους αντίληψη για τη σωστή στάση σώματος (26B)** το ποσοστό ανήλθε στο **82%** (41/50), με μικρές διαφοροποιήσεις στις αποκρίσεις νηπιαγωγών και δασκάλων (75% και 85% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 6 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 6. Πηγές όπου στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία της στάσης σώματος

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
26Α.Στηρίζουν διδασκαλία σε ΑΠ	8% (4/50)	13% (2/16)	6% (2/34)
26B.Στηρίζουν διδασκαλία σε προσωπική αντίληψη	82% (41/50)	75% (12/16)	85% (29/34)
26Γ.Στηρίζουν διδασκαλία σε άλλες πηγές	88% (44/50)	81% (13/16)	91% (31/34)
26Γ i) Συνάδελφοι	24% (12/50)	13% (2/16)	29% (10/34)
26Γ ii) Διαδίκτυο	46% (23/50)	38% (6/16)	50% (17/34)
26Γ iii)Εμπορ. Βιβλία	18% (9/50)	25% (4/16)	15% (5/34)
26Γiv) Βιβλία εκδοτικών οίκων	6% (3/50)	6% (1/16)	6% (2/34)
26Γ v) Άλλο	12% (6/50)	6% (1/16)	15% (5/34)

Αξίζει να σημειωθεί πως το **88%** (44/50) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν στη σχετική ερώτηση «**Εάν στηρίζουν τη διδασκαλία σε πληροφορίες από άλλες πηγές**» (26Γ) ότι στηρίζουν τη διδασκαλία τους και σε εναλλακτικές πηγές με το ποσοστό να κυμαίνεται σε ανάλογα επίπεδα τόσο για τους νηπιαγωγούς, όσο και για τους δασκάλους (81% και 91% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 6 - 4^η γραμμή). Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν κατά προτεραιότητα τις

πηγές που χρησιμοποιούσαν (26Γ), το 46% (23/50) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι **το διαδίκτυο αποτελεί την πρώτη τους επιλογή** ως πηγή πληροφοριών για τη διδασκαλία. Ακολουθούν οι πληροφορίες από συζητήσεις με συναδέλφους, για το 24% (12/50) των εκπαιδευτικών, τρίτη επιλογή αποτελούν τα εμπορικά βιβλία που αναφέρονται στο θέμα για το 18% (9/50) των συμμετεχόντων, ενώ το 12% (6/50) των συμμετεχόντων δήλωσε ως τέταρτη την επιλογή «Άλλο» (βλ. Πίνακα 6 - 2^η στήλη/γραμμές 6^η - 10^η).

Παρόμοια ήταν η ιεράρχηση των δασκάλων , με το διαδίκτυο να αποτελεί την πρώτη επιλογή (50% - 17/34), τις συζητήσεις με συναδέλφους τη δεύτερη επιλογή (29%-10/34), τα εμπορικά βιβλία και την επιλογή «Άλλο» να μοιράζονται την τρίτη θέση (15%-5/34), ενώ τα βιβλία εκδοτικών οίκων καταλαμβάνουν την τέταρτη θέση (6%-2/34) (βλ. Πίνακα 6 - 4^η στήλη/γραμμές 6^η - 10^η). Στους νηπιαγωγούς η σειρά ιεράρχησης διέφερε ελαφρώς, με το διαδίκτυο να παραμένει στην πρώτη θέση για το 38% (6/16) των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενο αυτή τη φορά από τα εμπορικά βιβλία (25% - 4/16). Στην τρίτη θέση είναι οι πληροφορίες από συζητήσεις με συναδέλφους (13%-2/16) και την τέταρτη θέση μοιράζονται τα βιβλία εκδοτικών οίκων και η επιλογή «Άλλο» (6%- 1/16) (βλ. Πίνακα 6 - 3^η στήλη/γραμμές 6^η - 10^η). Η επιλογή «Άλλο» συμπεριλήφθηκε για να έχουν οι ερωτώμενοι τη δυνατότητα να δώσουν κι άλλες εναλλακτικές απαντήσεις. Πράγματι, σε αρκετές περιπτώσεις οι ερωτώμενοι έδωσαν και αποκρίσεις που σχετίζονταν είτε με **την εμπειρία που έχουν αποκτήσει διδάσκοντας μέσα στην τάξη**, π. χ.:

«Δουλεύω κυρίως εμπειρικά, με βάση το τι βολεύει περισσότερο τα παιδιά, τι καταλαβαίνουν καλύτερα και τι τους κρατάει το ενδιαφέρον.» (βλ. Παράρτημα 4- N_22.26v)

«Και από τη δική μου εμπειρία/ένστικτο. Π. χ. να μην καμπουριάζει.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_44.26v),

είτε **την εμπειρία από κάποιο βίωμα που είχαν οι ίδιοι κατά τα μαθητικά τους χρόνια**, π. χ. :

«Από δική μου προσωπική εμπειρία λόγω σκολίωσης στην παιδική ηλικία.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_17.26v),

18. 26v. «*Η προσωπική εμπειρία προέρχεται από το ότι κατά τα σχολικά μου χρόνια είχα δυσγραφία η ίδια. Οπότε στο Πανεπιστήμιο επισκέφθηκα έναν ειδικό, τις οδηγίες του οποίου (αναφορικά με τη σωστή στάση σώματος) προσπαθώ να εφαρμόζω και στα παιδιά.*» (βλ. Παράρτημα 4 - N_18.26v),

είτε **τη συνεργασία με σχολικό σύμβουλο**, π. χ.:

«*Οδηγίες σχολικού συμβούλου.*» (βλ. Παράρτημα 4 - N_48.26v και N_34.26v).

Όπως φαίνεται, το διαδίκτυο αποτελεί την επικρατέστερη πηγή άντλησης πληροφοριών, πράγμα που καθιστά άξιο αναφοράς το γεγονός ότι –όπως προκύπτει από αυτοαναφορές ορισμένων συμμετεχόντων- **η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο βασίζεται σε τυχαία αποτελέσματα**, όπως αυτά προκύπτουν πληκτρολογώντας σχετικές με το θέμα λέξεις - κλειδιά. Ενδεικτικά:

«*Η αναζήτηση γίνεται τυχαία με λέξεις - κλειδιά.*» (βλ. Παράρτημα 4: N_ 17.26ii αλλά και N_02.26ii, N_ 6.26ii, N_09.26ii, N_16.26ii, N_17.26ii, N_18.26ii, N_21.26ii και N_24.26ii).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί το εάν τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης στο ευρέως χρησιμοποιούμενο διαδίκτυο αποτυπώνουν πράγματι επαρκείς οδηγίες για τη σωστή στάση σώματος. Έτσι, επιχειρήθηκε μια αναζήτηση με τις λέξεις – κλειδιά «σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή». Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρουσίαζαν σε γενικές γραμμές από κάποια ομοιομορφία και αποτύπωναν ορισμένες από βασικές οδηγίες που αφορούν τη σωστή στάση σώματος. Ενδεικτικά, στα περισσότερα αποτελέσματα αναφέρονται τα εξής:

«*Η κεφαλή πρέπει να είναι σε ευθεία γραμμή με τον κορμό.*

«*Τα ισχία πρέπει να βρίσκονται σε κάμψη 90° , όπως επίσης και τα γόνατα και οι ποδοκνημικές αρθρώσεις.*

«*Οι πήχεις του θα πρέπει να ακουμπούν στο τραπέζι, με τους αγκώνες να σχηματίζουν γωνία 90°.*

«*Ο κορμός επίσης, θα πρέπει να στηρίζεται σε μία καρέκλα και να έχει μία μικρή κλίση προς τα εμπρός.*»

Πρόκειται για ένα μοτίβο το οποίο επαναλαμβάνεται σχεδόν αυτούσιο σε διάφορους ιστοτόπους, χωρίς ωστόσο να αποτυπώνεται με οργανωμένο και σαφή τρόπο το σύνολο των παραμέτρων που συνιστούν ορθή στάση σώματος. Συνεπώς, η χρήση του διαδικτύου ως εναλλακτική πηγή για τη διδασκαλία της ορθής στάσης σώματος μπορεί να μην είναι από μόνη της επαρκής.

Γ) i) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα

Η ερώτηση σχετικά με το **πότε θεωρούν ότι πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία της στάσης σώματος (27)**, ήταν ανοιχτή και οι συμμετέχοντες μέσα από τις αποκρίσεις τους προσδιόριζαν ως κατάλληλο χρόνο για τη διδασκαλία της δεξιότητας είτε α) από «πριν το νηπιαγωγείο», είτε β) «στο νηπιαγωγείο», είτε γ) «στο δημοτικό». Συγκεκριμένα, το **48%** (24/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι αυτό πρέπει να γίνεται πριν το νηπιαγωγείο. Το **40%** (20/50) προσδιόρισαν ως κατάλληλο διάστημα το χρόνο φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ένα **10%** (5/50) το χρόνο φοίτησης στην Α΄ δημοτικού και μόλις ένα 2% (2/50) δεν θεωρούσε τη στάση σώματος απαραίτητο αντικείμενο διδασκαλίας.

Πίνακας 7. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με τη στάση σώματος

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
27α. Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας πριν το νηπιαγωγείο	48% (24/50)	50% (8/16)	47% (16/34)
27β. Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	40% (20/50)	44% (7/16)	38% (13/34)
27γ. Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας στο δημοτικό	10% (5/50)	6% (1/16)	12% (4/34)
34. Πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής	84% (42/50)	81% (13/16)	85% (29/34)
36. Δεν πρέπει να αποτελεί στόχο διδασκαλίας	10% (5/50)	13% (2/16)	2% (3/34)

Παρόμοια διαμορφώνονται και τα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς (50%, 44% και 6% αντίστοιχα) και τους δασκάλους (47%, 38% και 12% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 7- γραμμές 3^η-5^η). Το **84%** (42/50) από όσους συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν στην ερώτηση 34 «**Θεωρείτε ότι η διδασκαλία της ορθής στάσης του σώματος θα έπρεπε να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής...**» (34) την άποψη ότι αυτό θα πρέπει να συμβαίνει, με μικρή διαφοροποίηση στα ποσοστά των νηπιαγωγών και των δασκάλων (81% και 85% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 7 - 6^η γραμμή), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του **10%** (5/50) συμφωνούν με την τοποθέτηση **ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν πρέπει να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας** (36), με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (13% και 2% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 7 - 7^η γραμμή).

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για ορισμένες τοποθετήσεις, μόλις το **4%** (2/50) απάντησαν στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία «**Δεν πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος γιατί τα παιδιά θα μάθουν έτσι κι αλλιώς από μόνα τους**» (37) ότι δεν πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος γιατί τα παιδιά θα μάθουν έτσι κι αλλιώς από μόνα τους, με τα ποσοστά να διαφοροποιούνται ελαφρώς μεταξύ των βαθμίδων (0% για το νηπιαγωγείο και 6% για το δημοτικό). (βλ. Πίνακα 8 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 8. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με τη στάση σώματος*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
37.Όχι-θα τα μάθουν έτσι κι αλλιώς	4% (2/50)	0% (0/16)	6% (2/34)
38.Όχι-πρέπει να είναι ελεύθεροι	8% (4/50)	13% (2/16)	6% (2/34)
39.Όχι-ούτως ή άλλως ξέρουν	58% (29/50)	44% (7/16)	68% (22/34)
40.Όχι-ο περιορισμένος χρόνος δεν επιτρέπει	64% (32/50)	50% (8/16)	71% (24/34)
41.Ανεξαρτήτως χρόνου ασχολούνται	64% (32/50)	63% (10/16)	68% (22/34)
42.Όχι-θα τα διδαχθούν μετέπειτα	4% (2/50)	13% (2/16)	0% (0/34)

Μόλις το **8%** (4/50) των εκπαιδευτικών πιστεύουν στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Δεν πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος γιατί κάθε παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο μα κάθεται όπως θέλει»** (38) πως κάθε παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να κάθεται όπως θέλει, με το ποσοστό σχεδόν να διπλασιάζεται για το νηπιαγωγείο σε σχέση με το δημοτικό (13% και 6% αντίστοιχα). (βλ. Πίνακα 8 - 3^η γραμμή). Το **58%** επί του συνόλου (29/50) υποστήριξαν στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Δεν πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος γιατί τα περισσότερα παιδιά έρχονται ούτως ή άλλως στο σχολείο έχοντας ήδη μάθει/συνηθίσει πώς να κάθονται»** (39) πως τα περισσότερα παιδιά πηγαίνουν ούτως ή άλλως στο σχολείο έχοντας συνηθίσει να κάθονται με κάποιο τρόπο. Αυτό υποστηρίζεται από το 44% (7/16) των νηπιαγωγών, ενώ στους δασκάλους το ποσοστό φτάνει στο 68% (22/34) (βλ. Πίνακα 8 – 4^η γραμμή). Το **64%** (32/50) όσων ρωτήθηκαν, υποστήριξαν στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Το ΑΠ και ο περιορισμένος χρόνος σε κάθε παράδοση με αναγκάζουν να αφιερώνω λιγότερο χρόνο απ' ότι θα ήθελα, ώστε να επικεντρώσω τη διδασκαλία μου σε άλλα»** (40) ότι ο περιορισμένος χρόνος σε κάθε παράδοση, συνδυαστικά με το μεγάλο όγκο ύλης που πρέπει να καλυφθεί τους αναγκάζει να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας. Αυτό ισχύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στο δημοτικό, με το 71% των δασκάλων (24/34) να το υποστηρίζουν, ενώ στους νηπιαγωγούς το ποσοστό είναι στο 50% (8/16) (βλ. Πίνακα 8 - 5^η γραμμή).

Το γεγονός ότι οι απαιτήσεις στην Α' δημοτικού είναι αυξημένες, κάτι που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να μειώνουν το χρόνο που θα ήθελαν να αφιερώσουν σε κάποιες δραστηριότητες επιβεβαιώνεται και από αυτοαναφορές των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά:

«Όπως καταλαβαίνετε εδώ υπάρχει ένα σχετικό πρόβλημα, καθώς (λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα πρέπει να διδαχθούν), δεν υπάρχει χρόνος αλλά εμείς καλούμαστε να βρούμε χρόνο για όλα. Οπότε προσπαθώ να ξεκλέβω χρόνο (π. χ. από την ευέλικτη ζώνη) και να επαναλαμβάνω τα όσα λέω στην αρχή της χρονιάς για τη στάση του σώματος. Αφιερώνω, δηλαδή, χρόνο για να το δείξω σωστά αλλά όχι όσο θα έπρεπε» (βλ. Παράρτημα 4- N_29.40)

Στην τοποθέτηση που αναφέρει ότι **«Ανεξάρτητα από το ΑΠ εξοικονομώ και αφιερώνω όσο χρόνο απαιτηθεί, ώστε να διασφαλίσω πως τα περισσότερα**

παιδιά θα τις μάθουν σωστά» (41) βέβαια, το **64%** (32/50) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ανεξαρτήτως Αναλυτικού Προγράμματος, προσπαθούν να εξοικονομούν χρόνο για τη διδασκαλία της δεξιότητας, με τα ποσοστά ανά βαθμίδα να διαφοροποιούνται ελάχιστα (63% για το νηπιαγωγείο και 68% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 8 - 6^η γραμμή). Τη σύγκριση που ενδεχομένως να προκαλεί το γεγονός ότι τα ποσοστά των συμμετεχόντων που συμφώνησαν σε δύο αντικρουόμενες εκ πρώτης όψεως τοποθετήσεις ήταν παρόμοια, αποκαθιστούν οι αυτοαναφορές ορισμένων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες, είτε αφιερώνουν χρόνο ευκαιριακά , όταν παρατηρήσουν κάτι, είτε «κλέβουν» χρόνο από άλλα μαθήματα/ δραστηριότητες. Όπως επισημαίνουν κάποιοι δάσκαλοι:

«...όπως είναι γνωστό, δεν επαρκεί ο χρόνος για όλα. Ειδικά στη συγκεκριμένη τάξη που πρέπει να διδαχθούν τόσα πολλά. Οπότε προσπαθώ να «ξεκλέβω» χρόνο π. χ. από τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης ή όταν κάνουν ασκήσεις μέσα στην τάξη, οπότε και κάνω υποδείξεις/υπενθυμίσεις όπου χρειάζεται.» (βλ. Παράρτημα 4-N_15.41),

«Όπως θα έχεις ακούσει και από άλλους, ο χρόνος –ειδικά στην Α΄ δημοτικού- δεν επαρκεί για όλα. Προσπαθώ να βρίσκω χρόνο αλλά δεν γίνεται πάντα να «κλέβεις» από άλλα μαθήματα. Έτσι, κάποιες φορές κάνουμε το μάθημα της Γλώσσας τρεις ώρες (δηλαδή μια ώρα παραπάνω από αυτό που προβλέπεται στο ΑΠ). Κι αυτό, όμως, δεν είναι πάντα εύκολο να γίνεται, αλλά προσπαθώ.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_31.41).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο νηπιαγωγείο, όπως αναφέρει και μια εκ των συμμετεχόντων:

«Η εξοικονόμηση του χρόνου γίνεται από τις «ελεύθερες δραστηριότητες». Πρόκειται για μια ώρα στην αρχή και δέκα λεπτά στο τέλος της σχολικής μέρας.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_06.41).

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη βαθμίδα, φαίνεται πως δίστανται οι απόψεις σχετικά με το αν πρέπει ή όχι να διδάσκονται τέτοιες δεξιότητες, καθώς μια άλλη εκπαιδευτικός τόνισε πως στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν έμφαση σε άλλες παραμέτρους:

«Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ελεύθερο. Δεν γίνεται συστηματική και λεπτομερής διδασκαλία για να μην «σχολειοποιηθεί». Ασχολούμαστε περισσότερο όταν

παρουσιαστεί το πρόβλημα. Εξάλλου, δίνεται περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_39.43).

Η άποψη που αναφέρεται στην τοποθέτηση «Δεν αφιερώνω πολύ χρόνο γιατί οι δεξιότητες θα διδαχθούν μεταγενέστερα» (42) εκφράζει πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (4%-2/50), με ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των βαθμίδων, με το ποσοστό των δασκάλων να είναι μηδενικό και το ποσοστό των νηπιαγωγών να βρίσκεται στο 13% (2/34) (βλ. Πίνακα 8 - 7^η γραμμή).

Γ) ii) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση 2 όπου αναφέρεται ότι «Το ΑΠ του ΥΠΕΠΘ σας παρέχει επαρκείς-αποτελεσματικές οδηγίες, οι οποίες να σας καθοδηγούν (με συγκεκριμένο τρόπο) για το πώς να διδάξετε τα παιδιά που πρωτοέρχονται στο σχολείο πώς να κάθονται στο θρανίο» (28), μόλις το 4% (2/50) των συμμετεχόντων υποστήριξαν ότι οι οδηγίες του ΑΠ παρέχουν αποτελεσματική καθοδήγηση για τη διδασκαλία της σωστής στάσης σώματος, με το ποσοστό να κυμαίνεται σε αναλόγως χαμηλά επίπεδα ανά βαθμίδα (6% για το νηπιαγωγείο και 5% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 9 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 9. Συνοχή αποτελεσμάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Αναλυτικό Πρόγραμμα

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
28.Οι οδηγίες του ΑΠ είναι επαρκείς;	4% (2/50)	6% (1/16)	3% (1/34)
30i.Οδηγίες ανύπαρκτες	50% (25/50)	50% (8/16)	50% (17/34)
30ii.Οδηγίες ασαφείς	48% (24/50)	44% (7/16)	50% (17/34)

Ανύπαρκτες σε ποσοστό **50%** (25/50), είτε ασαφείς σε ποσοστό **48%** (24/50) χαρακτήρισαν οι συμμετέχοντες τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος στην ερώτηση «Μήπως οι οδηγίες είναι (i) ανύπαρκτες (ii)γενικόλογες και ασαφείς;» (30) με ελάχιστες έως καθόλου διαφοροποιήσεις των ποσοστών ανά βαθμίδα (50%

για το νηπιαγωγείο - 50% για το δημοτικό και 44% για το νηπιαγωγείο - 50% για το δημοτικό αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 9 - 3^η και 4^η γραμμή).

Παρατηρώντας τα ποσοστά στην ερώτηση 30, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι αποκρίσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αποσκοπούσαν στην κάλυψη της άγνοιας ή της ελλιπούς αντίληψης σχετικά με το περιεχόμενο του ΑΠ, δεδομένου ότι (όπως αποδεικνύεται στο κεφάλαιο 3 της παρούσας εργασίας) δεν υπάρχουν καθόλου οδηγίες για τη σωστή στάση του σώματος στα Αναλυτικά Προγράμματα. Το συμπέρασμα αυτό έρχονται να επιβεβαιώσουν ορισμένες από τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών, όπου δηλώνουν ότι δεν έχουν διαβάσει αναλυτικά/ δεν έχουν (ή δεν χρειάζεται να έχουν) σαφή εικόνα του περιεχομένου του ΑΠ. Ενδεικτικά:

«Δεν θυμάμαι επακριβώς» (βλ. Παράρτημα 4 - N_17.29),

«Δεν γνωρίζω αν το Α.Π αναφέρεται εκτενώς στη σωστή στάση σώματος» (βλ. Παράρτημα 4 - N_19.29),

«Δεν νομίζω ότι χρειάζεται τέτοια πληροφορία στο ΑΠ. Ο καθένας βρίσκει τον τρόπο που τον βολεύει» (βλ. Παράρτημα 4 - N_21.29),

«Η αλήθεια είναι πως δεν το έχω μελετήσει λεπτομερώς αλλά απ' όσο έχω δει δεν υπάρχουν τέτοιες οδηγίες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_23.28).

Γ) iii) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των σπουδών τους

Αναφορικά με την επάρκεια των σπουδών τους, μόνο το **10%** (5/50) των συμμετεχόντων θεωρούν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση **«Οι βασικές σπουδές σας, σας προετοίμασαν επαρκώς σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία της ορθής στάσης του σώματος;»** (32) πως προετοιμάστηκαν επαρκώς από τις βασικές σπουδές τους για να διδάξουν την ορθή στάση σώματος. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι εκπαιδεύτηκαν επαρκώς ήταν μηδενικό και των δασκάλων βρισκόταν στο 15% (5/34) (βλ. Πίνακα 10 - 2η γραμμή/3^η και 4^η στήλη).

Πίνακας 10. Συνοχή αποτελεσμάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των σπουδών τους

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
32.Επαρκής προετοιμασία από βασικές σπουδές	10% (5/50)	0% (0/16)	15% (5/34)
33.Επιθυμητή περισσότερη προσοχή σε αυτό	82% (41/50)	81% (13/16)	82% (28/34)

Στην ερώτηση «**Θα επιθυμούσα (οι σπουδές) να είχαν εστιάσει σε αυτό πολύ περισσότερο**» (33) οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία (**82%-41/50**) δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν οι σπουδές τους να είχαν εστιάσει περισσότερο σε αυτό (βλ. Πίνακα 10 - 2^η στήλη), με μηδαμινές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (81% και 82% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 10 - 3^η γραμμή/3^η και 4^η στήλη).

Γ iv) Περιγραφή ορθής στάσης σώματος

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ερωτήματος σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν ή όχι ορθή αντίληψη για το τι συνιστά σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου (44), στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να προσδιορίσουν τι συνιστά για αυτούς ορθή στάση σώματος, καταγράφοντάς το με τη μορφή οδηγιών που θα απηύθυναν στους μαθητές τους για να ακολουθήσουν. Η ενσωμάτωση αυτής της ερώτησης έγινε με σκοπό να επιχειρηθεί μια ποσοτικοποίηση των αποκρίσεών τους στη βάση των κοινά αποδεκτών κριτηρίων που διέπουν τη σωστή στάση σώματος (βλέπε πίνακα παρακάτω). Ελέγχοντας πόσες από αυτές τις βασικές παραμέτρους θα συμπεριελάμβαναν στις αποκρίσεις τους οι ερωτώμενοι, καθίσταται εφικτό να αποκτήσουμε μια πιο αντικειμενική εικόνα σχετικά με το αν πράγματι οι εκπαιδευτικοί είχαν ορθή αντίληψη της σωστής στάσης σώματος και κατ' αυτό τον τρόπο να ελέγξουμε παράλληλα το εάν όταν οι τελευταίοι δήλωναν πως αφιέρωναν συστηματικά χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας (π. χ.. ερωτήσεις 20 - 24) επρόκειτο για ουσιαστική διδασκαλία και όχι απλώς για μια συγκαταβατική απόκριση.

Η αξιολόγηση έγινε στη βάση ενός μοντέλου των κυριότερων οδηγιών που διέπουν τη σωστή στάση σώματος, με στοιχεία για την κατάλληλη τοποθέτηση του κορμού, των ποδιών και των χεριών και το οποίο έχει ως εξής:

Πόδια	Κορμός	Χέρια
<ul style="list-style-type: none">• μηροί και οπίσθια να ακουμπούν στο κάθισμα (οπίσθια: όσο πιο κοντά στο εσωτερικό καρέκλας)• τα παπούτσια να ακουμπούν στο έδαφος• πόδια (μηροί/ κνήμες κλίση 90° (εσωτερικό κλειδώσης γονάτων ακουμπά σε άκρη καρέκλας)• πόδια κοιτούν μπροστά (μέσα από τα πόδια της καρέκλας)	<ul style="list-style-type: none">• κορμός και κεφάλι σε ευθεία θέση• ελαφριά κλίση κορμού μπροστά 15°• μικρή απόσταση καρέκλας από το τραπέζι*• ώμοι ευθυγραμμισμένοι ο ένας με τον άλλο (ώμοι σε θέση T με κορμό/σπονδυλική στήλη• γωνία μπράτσων-βραχίονα 90°	<ul style="list-style-type: none">• χέρια σε θέση ποδηλάτου• βραχίονας και κλειδώση καρπού ακουμπούν σε γραφείο• θέση χαρτιού σε γωνία 45° (με άκρη θρανίου/τραπέζιου) (αριστερά για δεξιόχειρες)• δεξιά άκρη χαρτιού σε παράλληλη θέση με βραχίονα

*Με τον όρο «μικρή» εννοείται σχετικά κοντινή απόσταση καρέκλας από το τραπέζι (κοιλιά σε απόσταση 3- 5 εκατοστών από την άκρη του θρανίου).

Για να διευκολυνθεί ο εντοπισμός των ορθών και μη απαντήσεων που ανήκουν σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, δίπλα σε καθεμιά από τις τοποθετήσεις αναφέρονται οι εξής ενδείξεις:

Ορθή: για τις τοποθετήσεις που είναι ορθές με βάση τα κριτήρια

Εσφαλμένη: για τις τοποθετήσεις που αποκλίνουν από τα κριτήρια

Ορθή αλλά ανεπαρκώς προσδιορισμένη: για τις τοποθετήσεις που είναι μεν ορθές με βάση τα κριτήρια, αλλά είναι γενικόλογες/δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια.

Μη προσδιορίσιμη: για τις αποκρίσεις που είναι σχετικές με τη διαδικασία αλλά μη ουσιαστικές.

Η ποσοτικοποίηση στη βάση των κριτηρίων του πίνακα παραπάνω ίσως ήταν «άδικη» για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οτιδήποτε πέρα από αυτά τα κριτήρια θα αποκλειόταν από τη βαθμολόγηση. Συνεπώς, η καταμέτρηση και των όποιων ορθών αλλά μη συγκεκριμένων/γενικόλογων τοποθετήσεων (π. χ. «Η καρέκλα είναι κοντά στο θρανίο και τα χέρια ακουμπούν στο τραπέζι») υιοθετήθηκε ως ένας εναλλακτικός

τρόπος (με λιγότερο αυστηρά κριτήρια) ώστε να ελέγξουμε εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν έστω και μια αδρή εικόνα της σωστής στάσης σώματος. Ορισμένες από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών ήταν μεν ορθές αλλά ασαφείς/πολύ γενικόλογες, ώστε δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτές των κριτηρίων. Τέτοια τοποθέτηση ήταν για παράδειγμα η εξής: «Δεν είμαστε όρθιοι». Με αυτό τον τρόπο περιγράφεται τι δεν πρέπει να κάνει ένα παιδί και όχι επακριβώς τι πρέπει να κάνει, εξ' ου και ο χαρακτηρισμός ως μη επαρκώς προσδιορισμένες εντολές.

Όπως προκύπτει από την ποσοτική ανάλυση των αποκρίσεων, η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από τους 49/50 συμμετέχοντες, οι οποίοι έκαναν **κατά μέσο όρο 2 ορθές τοποθετήσεις** (τ. α. = 1,06) σε σύνολο 13 τοποθετήσεων που συνιστούν το μοντέλο ορθής στάσης σώματος. Υπήρξαν, βέβαια, και τοποθετήσεις που ήταν μεν σωστές αλλά ήταν περιφερειακές υπό την έννοια ότι δεν αναφέρονται στο παραπάνω μοντέλο. Οι συμμετέχοντες έκαναν **κατά μέσο όρο 1 γενικόλογη τοποθέτηση** (τ. α. = 1,32) στις απαντήσεις τους.

Ο χαμηλός αυτός μέσος όρος ορθών τοποθετήσεων υποδηλώνει ότι **οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα του τι συνιστά ορθή στάση σώματος κατά τη γραφή**, πράγμα που κατ' επέκταση σημαίνει ότι οι **οδηγίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετικά με το πώς να κάθονται σωστά είναι ανεπαρκείς**. Το γεγονός ότι δεν έχουν σαφή εικόνα επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη απαντήσεων που περιλαμβάνουν γενικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση, περισσότερο από το να διευκολύνουν κάποιον που εισάγεται στη διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή. Ενδεικτικά:

Εκπαιδευτικός N_05, βαθμίδα: Δημοτικό

- 1) Δεν είμαστε όρθιοι [A. Π]
- 2) Τραβάμε την καρέκλα κοντά στο τραπέζι όταν καθόμαστε [A. Π]
- 3) Καθόμαστε ευθεία (δεν σκύβουμε) [A. Π],

Εκπαιδευτικός N_18, βαθμίδα: Δημοτικό

- 1) Γυρνάω μπροστά τα ποδαράκια κοντά στο θρανίο και κάτω από το θρανίο [A. Π]
- 2) Τα χεράκια να ακουμπάνε πάνω στο θρανίο [ΟΡΘ]
- 3) Η πλάτη να είναι ίσια. Δεν σφίγγω τους μυς της μέσης, στηρίζω την πλάτη στο καρεκλάκι μου [A. Π]
- 4) Δεν ξαπλώνω, ούτε σκύβω αλλά είμαι χαλαρός/η [A. Π].

Τα αποτελέσματα αυτά, σε πρώτη φάση, **επιβεβαιώνουν** προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες αφενός δεν έλαβαν κατάλληλη προετοιμασία από τις σπουδές τους (ερωτήσεις 32 - 33) και αφετέρου δεν λαμβάνουν επαρκή καθοδήγηση από το ΑΠ και το βιβλίο δασκάλου (ερωτήσεις 28-30) για τη διδασκαλία της δεξιότητας.

Συγκρίνοντας, σε δεύτερη φάση, τα αποτελέσματα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει μια **ασυνέπεια**. Για παράδειγμα, στην ερώτηση (17) που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν το ποσοστό των μαθητών που έχουν σωστή στάση σώματος στη φετινή τους τάξη, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι μισοί περίπου μαθητές της τάξης τους κάθονται σωστά (νηπιαγωγοί: 49% κατά μ. ο. , δάσκαλοι: 59% κατά μ. ο.), ενώ οι οδηγίες που τους δίνουν είναι ελλιπείς. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις αυτές, έρχονται να θέσουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς στον λίγο χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία της δεξιότητας όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (ερωτήσεις 22-24), περιλαμβάνονται οι προαναφερθείσες ανεπαρκείς οδηγίες, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν.

Για αναλυτική παράθεση των απαντήσεων, όπως δόθηκαν από τους συμμετέχοντες και αξιολόγηση των σωστών τοποθετήσεων σε κάθε απόκριση, βλ. Παράρτημα 5.

II) ΛΑΒΗ ΜΟΛΥΒΙΟΥ

A) Τι συμβαίνει καθημερινά στην τάξη

Στην ερώτηση «Όταν τα παιδιά πρωτοέρχονται στο σχολείο γνωρίζουν πώς να κρατούν σωστά το μολύβι;» (45) μόνο ένα **30%** (15/50) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι γνωρίζουν οι μαθητές στην αρχή της φοίτησής τους. Το ποσοστό αυτό διαμορφώνεται στο 38% (6/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 27% (9/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 11 – 2^η γραμμή).

Πίνακας 11. Σύνοψη ποσοστών μαθητών που υιοθετούν ορθό και προβληματικό τρόπο λαβής του μολυβιού


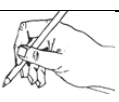



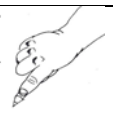
	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
45.Όταν έρχονται γνωρίζουν ορθή λαβή	30% (15/50)	38% (6/16)	27% (9/34)
47.Στο σύνολο-ποιο το % με ορθή λαβή	62%	56%	65%
48.Υπάρχουν παιδιά με προβληματική λαβή	98% (49/50)	100% (16/16)	97% (33/34)
49.Ποιο το % με προβληματική λαβή	21%	21%	21%

Αναφερόμενοι στο σύνολο της καριέρας τους, στην ερώτηση «**Στο σύνολο των παιδιών που έχετε διδάξει μέχρι τώρα, προσδιορίστε το ποσοστό των παιδιών που κατά τη γνώμη σας κρατά σωστά το μολύβι**» (47) οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν το ποσοστό στο **62%** κατά μέσο όρο, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (56% κατά μέσο όρο για το νηπιαγωγείο και 65% κατά μέσο όρο για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 11 – 3^η γραμμή). Εξειδικεύοντας στη φετινή τους τάξη, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (**98%** - 49/50) δήλωσαν στην ερώτηση «**Στην τάξη που διδάσκετε φέτος υπάρχουν παιδιά με προβληματικό τρόπο λαβής**» (48) ότι έχουν στην τάξη τους τέτοια παιδιά, με μικρές διαφοροποιήσεις για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς (97% και 100% αντίστοιχα). (βλ. Πίνακα 11 - 4^η γραμμή). Ακολούθως, στην ερώτηση «**Προσδιορίστε το ποσοστό των παιδιών με προβληματική λαβή**» (49), οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν το ποσοστό αυτό στο

21% κατά μέσο όρο, χωρίς διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (21% τόσο για το νηπιαγωγείο, όσο και για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 11 - 5^η γραμμή).













Στο τέλος της ενότητας, υπάρχει η ερώτηση «**Παρακαλώ προσδιορίστε πάνω σε κάθε εικόνα τη συχνότητα με την οποία συναντάτε/ έχετε συναντήσει στην τάξη την κάθε λαβή**» (79) , στην οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν, βαθμολογώντας σε μια κλίμακα από το 0 έως το 5 τη συχνότητα με την οποία έχουν συναντήσει ορισμένες λαβές, όπως αυτές απεικονίζονται στο ερωτηματολόγιο. Η βαθμονόμηση της κλίμακας έχει ως εξής: 5=η πιο συχνή λαβή απ' όλες, 4=λαβή με την αμέσως το 5 συχνότητα, 3=λαβή με σχετικά μέτρια συχνότητα, 2=λαβή με χαμηλή συχνότητα (πολύ λίγες φορές), 1= λαβή με ελάχιστη συχνότητα (1 φορά), 0=δεν την έχω συναντήσει ποτέ. Αυτό που εξετάζεται κατά την αξιολόγηση των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών είναι ποια από τις εικονιζόμενες λαβές βαθμολογήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό με 5 και άρα ήταν η πιο συχνή λαβή απ' όλες, ποια βαθμολογήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό με 4 και άρα ήταν η επόμενη με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ποια βαθμολογήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό με 3 και άρα ήταν αυτή που οι εκπαιδευτικοί συναντούσαν με σχετικά μέτρια συχνότητα και ούτω καθεξής, μέχρι ποια λαβή βαθμολογήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό με 0 και άρα ήταν αυτή που δεν συνάντησαν ποτέ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Όπως προκύπτει από την ιεράρχηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί, η πιο συχνή λαβή απ' όλες ήταν η (j), δηλαδή το τρίποδο, σε ποσοστό 42% (21/50) (βλ. Πίνακα 12 - 2^η γραμμή). Ακολουθεί η λαβή (i) σε ποσοστό 30% (15/50) (βλ. Πίνακα 12 - 3^η γραμμή). Το 20% (10/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι συναντούν με μέτρια συχνότητα τη λαβή (h) (βλ. Πίνακα 12 - 4^η γραμμή). Επόμενη, με χαμηλή συχνότητα είναι η λαβή (f) σε ποσοστό 32% (16/50) (βλ. Πίνακα 12 - 5^η γραμμή). Με ελάχιστη συχνότητα δήλωσαν οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 26% (13/50) ότι συναντούν τη λαβή (p) (βλ. Πίνακα 12 - 6^η γραμμή). Τέλος, η λαβή (c) ήταν αυτή που σε ποσοστό 96% (8/50) δήλωσαν οι συμμετέχοντες ότι δεν έχουν συναντήσει ποτέ (βλ. Πίνακα 12 - 7^η γραμμή).

Πίνακας 12. *Ιεράρχηση λαβών βάση συχνότητας με την οποία συναντώνται στην τάξη*

	Σύνολο εκπαιδευτικών
79(5). η πιο συχνή απ' όλες: (j) 	42% (21/50)
79(4). επόμενη πιο συχνή: (i) 	30% (15/50)
79(3). μέτρια συχνότητα: (h) 	20% (10/50)
79(2). χαμηλή συχνότητα: (f) 	32% (16/50)
79(1). ελάχιστη συχνότητα: (p) 	26% (13/50)
79(0). ποτέ: (c) 	96% (48/50)

Διακρίνοντας ανά βαθμίδα, καθώς υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις, η πιο συχνή λαβή που συναντούσαν τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό ήταν η g, δηλαδή το τρίποδο, σε ποσοστά 38% (6/16) και 35% (12/34) αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 13 - 2^η γραμμή). Στη δεύτερη θέση ήταν η λαβή j με ποσοστό 31% (5/16) για το νηπιαγωγείο και η λαβή i με ποσοστό 38% (13/34) για το δημοτικό (βλ. Πίνακα 13 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 13. *Ιεράρχηση λαβών βάση συχνότητας με την οποία συναντώνται στην τάξη*

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό
79(5). η πιο συχνή απ' όλες: (g) 	38% (6/16)	79(5). η πιο συχνή απ' όλες: (g) 	35% (12/34)
79(4). επόμενη πιο συχνή: (j) 	31% (5/16)	79(4). επόμενη πιο συχνή: (i) 	38% (13/34)
79(3). σχετικά μέτρια συχνότητα: (r) 	38% (6/16)	79(3). σχετικά μέτρια συχνότητα: (h) 	27% (9/34)
79(2). χαμηλή συχνότητα: (h) 	50% (8/16)	79(2). χαμηλή συχνότητα: (k) 	24% (8/34)
79(1). ελάχιστη συχνότητα: (a) 	38% (6/16)	79(1). ελάχιστη συχνότητα: (p) 	35% (12/34)
79(0). ποτέ: (c) 	94% (15/16)	79(0). ποτέ: (c) 	97% (33/34)

Στην τρίτη θέση, με σχετικά μέτρια συχνότητα ήταν η λαβή r με ποσοστό 38% (6/16) για το νηπιαγωγείο και στο δημοτικό η λαβή h με ποσοστό 27% (9/34) (βλ. Πίνακα 13 - 4^η γραμμή). Ακολουθεί, με χαμηλή συχνότητα η λαβή h, με ποσοστό 50% (8/16) για το νηπιαγωγείο και η k, με ποσοστό 24% (8/34) για το δημοτικό (βλ. Πίνακα 13 - 5^η γραμμή). Στη συνέχεια, λαβή με ελάχιστη συχνότητα ήταν a, με ποσοστό 38% (6/16) για το νηπιαγωγείο και η p, με ποσοστό 35% (12/34) για το δημοτικό (βλ. Πίνακα 13 - 6^η γραμμή). Τέλος, η c τόσο για το νηπιαγωγείο όσο και για το δημοτικό, σε ποσοστά 94% (15/16) και 97% (33/34) αντίστοιχα ήταν οι λαβές που δεν είχαν συναντήσει ποτέ οι συμμετέχοντες (βλ. Πίνακα 13 - 7^η γραμμή).

Το **86%** (43/50) των συμμετεχόντων υποστήριξαν στην ερώτηση «**Εσείς στην τάξη που διδάσκετε αφιερώνετε χρόνο στη διδασκαλία λαβής;**» (50) πως αφιερώνουν χρόνο στη διδασκαλία λαβής του μολυβιού, με το ποσοστό να είναι

υψηλό τόσο για τους νηπιαγωγούς, όσο και για τους δασκάλους (75% και 98% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 14 - 2^η γραμμή). Ο χρόνος αυτός προσδιορίστηκε, στις ερωτήσεις «**Πόσο χρόνο αφιερώνετε σε ημερήσια βάση;**» (51) και «**Πόσες μέρες την εβδομάδα;**» (52), στα 2 λεπτά τη μέρα, για 4 μέρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο, με μηδαμινές σχεδόν διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (2 λεπτά για 3 μέρες κατά μ.ο στο νηπιαγωγείο και 2 λεπτά για 4 μέρες κατά μ. ο. στο δημοτικό) (βλ. Πίνακα 14 - 3^η και 4^η γραμμή).

Πίνακας 14. Χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία του τρόπου λαβής του μολυβιού

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
50.Αφιερώνεται χρόνος από εσάς	86% (43/50)	75% (12/16)	91% (31/34)
51.Πόσος ημερήσια	2 λεπτά	2 λεπτά	2 λεπτά
52.Πόσες μέρες/εβδομάδα;	4 μέρες	3 μέρες	4 μέρες
24α). Για τον 1ο μήνα	32% (16/50)	19% (3/16)	38% (13/34)
24β). Για το 1ο τρίμηνο	10% (5/50)	6% (1/16)	12% (4/34)
24γ). Για όλη τη χρονιά	24% (12/50)	38% (6/16)	18% (6/34)
24δ). Για όσο χρειαστεί	20% (10/50)	13% (2/16)	24% (8/34)
24. Δεν απάντησαν	14% (7/50)	25% (4/16)	9% (3/34)

Στην ερώτηση «**Για πόσο χρονικό διάστημα;**» (53) αφιέρωναν χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών περιελάμβαναν τα χρονικά διαστήματα α) για τον πρώτο μήνα, β) για το πρώτο τρίμηνο, γ) για όλη τη χρονιά και δ) για όσο χρειαστεί. Συγκεκριμένα, το 32% των συμμετεχόντων (16/50) δήλωσαν ότι αφιερώνουν χρόνο στη διάρκεια του πρώτου μήνα, το 24% (12/50) κάνουν υποδείξεις καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, το 20% (10/50) για όσο χρειαστεί, το 10% (5/50) στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, ενώ ένα 14% (7/50) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 14 - 5^η γραμμή). Από τους νηπιαγωγούς το

38% (6/16) δήλωσαν πως αφιερώνουν χρόνο όλη τη χρονιά, το 19% (3/16) στη διάρκεια του πρώτου μήνα, το 13% (2/16) για όσο χρειαστεί, το 6% (1/16), ενώ το 25% (4/16) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 14 - 3^η στήλη, 5^η γραμμή). Από τους δασκάλους, το 38% (13/34) δήλωσαν πως αφιερώνουν χρόνο στη διάρκεια του πρώτου μήνα, το 24% (8/34) για όσο χρειαστεί, το 18% (6/34) για όλη τη διάρκεια της χρονιάς, το 12% (4/34) στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, ενώ το 9% (3/34) δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 14 - 4^η στήλη, 5^η γραμμή).

Όπως φαίνεται οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν όχι συστηματικά αφιερώνουν κάποιο χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας. Στο νηπιαγωγείο, δεν ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς οι πιο πολύ νηπιαγωγοί ανέφεραν πως κάνουν σχετικές υποδείξεις καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ στο δημοτικό η διδασκαλία της δεξιότητας τοποθετείται πιο συγκεκριμένα από τους περισσότερους στη διάρκεια του πρώτου μήνα, με ορισμένους να δηλώνουν ότι παρεμβαίνουν μόνο όταν εντοπίσουν κάτι δυσλειτουργικό. Ενδεικτικά:

«Δεν κάνω ατομική διδασκαλία σε καθημερινή βάση. Μόνο αν παρατηρήσω ότι υπάρχει μεγάλο «θέμα» και δυσκολεύεται το παιδί και δεν μπορεί να το διορθώσει» (βλ. Παράρτημα 4 - N_22.54),

«Βέβαια, όχι αναλυτική παρουσίαση συνέχεια. Δείχνουμε τον τρόπο στην αρχή, όταν κάνουμε τα γραμματάκια» (βλ. Παράρτημα 4 - N_33.54),

«Όταν δούμε ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα/ δυσκολία, το δείχνουμε ατομικά» (βλ. Παράρτημα 4 - N_41.54),

«Το λέμε στην αρχή της χρονιάς. Από εκεί και έπειτα, μόνο όταν κάποιο παιδί έχει πρόβλημα, το επαναλαμβάνουμε εξατομικευμένα» (βλ. Παράρτημα 4 - N_44.54),

«Επιμένω όταν εντοπίσω κάτι πολύ ακραίο που δυσκολεύεται το παιδί. Οι γονείς δεν αναζητούν βοήθεια» (βλ. Παράρτημα 4 - N_49.54).

B) Πηγές στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία

Από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν συνολικά, μόλις το **14%** (7/50) απάντησαν στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Η διδασκαλία στηρίζεται αποκλειστικά στις οδηγίες του ΑΠ/βιβλίου δασκάλου»** (55) πως στηρίζουν τη διδασκαλία τους αποκλειστικά στις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, με

μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (19% για το νηπιαγωγείο και 12% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 15 - 2^η γραμμή), ενώ το ποσοστό ανήλθε στο 74% (37/50) στην επόμενη τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Η διδασκαλία στηρίζεται στη δική σας αντίληψη του πως πρέπει να πιάνει το μολύβι ένα παιδί»** (56) με το ποσοστό των νηπιαγωγών να φτάνει στο 81% (13/16) και των δασκάλων στο 71% (24/34) (βλ. Πίνακα 15 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 15. Πηγές όπου στηρίζεται η διδασκαλία του τρόπου λαβής του μολυβιού

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
55.Στηρίζουν διδασκαλία σε ΑΠ	14% (7/50)	19% (3/16)	12% (4/34)
56.Στηρίζουν διδασκαλία σε προσωπική αντίληψη	74% (37/50)	81% (13/16)	71% (24/34)
55i. Στηρίζουν τη διδασκαλία σε πληροφ. από συναδέλφους	24% (12/50)	7% (1/16)	32% (11/34)
57ii. Στηρίζουν τη διδασκαλία στο διαδίκτυο	62% (31/50)	44% (7/16)	70% (24/34)
55iii. Στηρίζουν τη διδασκαλία σε σχετικά βιβλία που έχω αγοράσει	30% (15/50)	25% (4/16)	32% (11/34)
55iv. Στηρίζουν τη διδασκαλία σε σεμινάρια	16% (8/50)	13% (2/16)	18% (6/34)
55v. Άλλο	10% (6/50)	6% (1/16)	15% (5/34)

Στην τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Η διδασκαλία στηρίζεται σε πληροφορίες από άλλες πηγές»** (57) οι πληροφορίες από το διαδίκτυο αποτελούσαν την πρώτη εναλλακτική με το **62%** (31/50) να αναφέρουν ότι το χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ. Ακολουθούν οι πληροφορίες από σχετικά εμπορικά βιβλία, όπου δήλωσαν ότι καταφεύγουν το **30%** (15/50) των εκπαιδευτικών. Τρίτη επιλογή αποτελούν οι πληροφορίες από συζητήσεις με συναδέλφους στις οποίες στηρίζονται το **24%** (12/50) των συμμετεχόντων, ενώ το **16%** (8/50) ανέφεραν τις πληροφορίες από σεμινάρια. Τελευταία, με μικρή διαφορά (10% - 6/50), ακολουθεί η επιλογή «Άλλο» (βλ. Πίνακα 15 - 2^η στήλη/ 4^η γραμμή).

Παρόμοια είναι η ιεράρχηση των δασκάλων , με το διαδίκτυο να αποτελεί την πρώτη επιλογή (70% - 24/34). Οι πληροφορίες από συζητήσεις με συναδέλφους (32%-11/34) και από σχετικά εμπορικά βιβλία (32% - 11/34) μοιράζονται την δεύτερη θέση. Ακολουθούν τα σεμινάρια (18% - 6/34) και με μικρή διαφορά η επιλογή «Άλλο» (15%-5/34) (βλ. Πίνακα 15 - 4^η στήλη/ 4^η γραμμή). Στους νηπιαγωγούς, το διαδίκτυο συνεχίζει να αποτελεί την πρώτη επιλογή με το 44% (7/16) να το προτιμούν. Στη δεύτερη θέση είναι οι πληροφορίες από σχετικά με το θέμα εμπορικά βιβλία (25% - 4/16). Ακολουθούν τα σεμινάρια (13%-2/16) και με μικρότερη διαφορά οι πληροφορίες από συζητήσεις με συναδέλφους (7%-1/16) και η επιλογή «Άλλο» (6% - 1/16) (βλ. Πίνακα 15 - 3^η στήλη/ 4^η γραμμή).

Αναφορικά με το διαδίκτυο, το οποίο αποτελεί την πρώτη εναλλακτική πηγή άντλησης πληροφοριών για τη διδασκαλία της λαβής του μολυβιού, η αναζήτηση που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από κάποιες αυτοαναφορές, βασίζεται σε λέξεις-κλειδιά και στα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτές. Ενδεικτικά:

«Τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά» (βλ. Παράρτημα 4- N_11.57ii αλλά και N_13.57ii και N_24.57ii).

Υπάρχει πιθανότητα η αναφορά τόσο από τους νηπιαγωγούς, όσο και από τους δασκάλους στο διαδίκτυο ως εναλλακτική πηγή πληροφοριών να έγινε απλώς για να δοθεί κάποια απόκριση, δεδομένου ότι από εκεί μπορεί κανείς να αντλήσει πληθώρα πληροφοριών για τα περισσότερα θέματα. Η πιθανότητα αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προσδιόρισαν κάποιον ή κάποιους συγκεκριμένους ιστοτόπους, αλλά ανέφεραν την αναζήτηση με λέξεις – κλειδιά. Για να ελεγχθεί το εάν τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης στο διαδίκτυο αποτυπώνουν πράγματι επαρκείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να πιάνεται το μολύβι, επιχειρήθηκε μια αναζήτηση με τις λέξεις – κλειδιά «ορθός τρόπος λαβής του μολυβιού». Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ομοιομορφία. Κοινό στοιχείο στα περισσότερα αποτελεί η αναφορά στο κράτημα με τα τρία δάχτυλα (αντίχειρα, δείκτη και μέσο) και στο ότι δεν πρέπει να ασκείται μεγάλη πίεση στο μολύβι. Από εκεί και πέρα, στοιχεία όπως η ακριβής τοποθέτηση των τριών δαχτύλων πάνω στο μολύβι, η θέση των υπόλοιπων δαχτύλων ή η κλίση του μολυβιού, διαφοροποιούνται και σε πολλές περιπτώσεις παραλείπονται. Αυτό σημαίνει πως η πρώτη εναλλακτική πηγή πληροφόρησης που επιλέγουν οι

εκπαιδευτικοί προσφέρει γενικόλογες και ελλιπείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να πιάνεται το μολύβι.

Στην ερώτηση υπήρχε, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις παραπάνω, και η επιλογή «Άλλο» μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν κι άλλες, εναλλακτικές απαντήσεις. Πράγματι, σε αρκετές περιπτώσεις οι ερωτώμενοι έδωσαν και αποκρίσεις που σχετίζονταν είτε με **την εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη** είτε σε μικρότερο βαθμό με τη **συνεργασία με σχολικό σύμβουλο**. Ενδεικτικά:

«Προσωπική εμπειρία από διδασκαλία στην τάξη» (βλ. Παράρτημα 4-N_18.57v αλλά και N_04.57v, N_15.57v, N_44.57v),

«Σχολική Σύμβουλος» (βλ. Παράρτημα 4- N_34.57v αλλά και N_46.57v).

Γ) i) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα που αφορούν τη λαβή του μολυβιού.

Στην ερώτηση «**Πότε θεωρείτε ότι πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία του τρόπου λαβής;**» (46), ο κατάλληλος χρόνος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ήταν είτε α) πριν το νηπιαγωγείο, είτε β) στο νηπιαγωγείο, είτε γ) στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, το **60%** (30/50) των συμμετεχόντων υποστήριξαν ότι πρέπει να ξεκινά στο νηπιαγωγείο. Ένα **30%** (15/50) υποστήριξαν ότι αυτό πρέπει να γίνεται πριν το νηπιαγωγείο, ενώ ένα **10%** (5/50) απάντησαν ότι πρέπει να γίνεται στο δημοτικό (βλ. Πίνακα 16 - 2^η στήλη/γραμμές 2-4).

Πίνακας 16. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με τη λαβή του μολυβιού

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
46α) Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας πριν το νηπιαγωγείο	30% (15/50)	38% (6/16)	27% (9/34)
46β) Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	60% (30/50)	56% (9/16)	62% (21/34)
46γ) Ξεκίνημα συστηματικής διδασκαλίας στο δημοτικό	10% (5/50)	6% (1/16)	12% (4/34)
64. Πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής	82% (41/50)	63% (10/16)	91% (31/34)
69. Δεν πρέπει να αποτελεί στόχο διδασκαλίας	10% (5/50)	13% (2/16)	9% (3/34)

Διακρίνοντας ανά βαθμίδα, το 56% (9/16) των νηπιαγωγών θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο, το 38% (6/16) πριν το νηπιαγωγείο και ένα 6% (1/16) στο δημοτικό (βλ. Πίνακα 16 - 3^η στήλη/γραμμές 2-4). Από τους δασκάλους, το 62% (21/34) θεωρούν ότι η συστηματική διδασκαλία πρέπει να ξεκινά στο νηπιαγωγείο, το 27% (9/34) πριν το νηπιαγωγείο και ένα 12% (4/34) στο δημοτικό (βλ. Πίνακα 16 - 4^η στήλη/γραμμές 2-4) . Στην ερώτηση «**Θεωρείτε ότι η διδασκαλία της λαβής του μολυβιού θα έπρεπε να τυγχάνει πιο πολύ της συστηματικής προσοχής/διδασκαλίας;**» (64), το 82% (41/50) από όσους συμμετείχαν στην έρευνα είχαν την άποψη ότι η διδασκαλία του τρόπου λαβής του μολυβιού θα έπρεπε να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής, με το ποσοστό αυτό να φτάνει στο 91% (31/34) στους δασκάλους και στο 63% (10/16) στους νηπιαγωγούς (βλ. Πίνακα 16 - 5^η γραμμή). Ένα μικρό ποσοστό επί του συνόλου (**10%-5/50**) απάντησαν θετικά στην ερώτηση «**Θεωρείτε πως η λαβή μολυβιού δεν πρέπει να τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής;**» (69) , με το ποσοστό να διαφοροποιείτε ελαφρά για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (13% και 9% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 16 - 6^η γραμμή).

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για ορισμένες τοποθετήσεις που αφορούν διδακτικά θέματα, μόλις ένα **8%** (4/50) δήλωσαν συμφωνία με την τοποθέτηση **«Δεν παρεμβαίνω γιατί τα παιδιά θα μάθουν ούτως ή άλλως από μόνα τους»** (70). Για τους δασκάλους το ποσοστό αυτό ήταν στο 3% (1/34) ενώ για τους νηπιαγωγούς ανήλθε στο 19% (3/16) (βλ. Πίνακα 17 - 2^η γραμμή). Χαμηλό ήταν και το ποσοστό (**6%**-3/50) που συμφώνησε με την τοποθέτηση όπου αναφερόταν ότι **«Το κάθε παιδί θα πρέπει να είναι ελεύθερο να πιάνει το μολύβι όπως θέλει»** (71), με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων, (0% και 9% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 17 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 17. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με τη λαβή μολυβιού

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
70. Δεν παρεμβαίνω-θα τα μάθουν έτσι κι αλλιώς	8% (4/50)	19% (3/16)	3% (1/34)
71. Δεν παρεμβαίνω-πρέπει να είναι ελεύθεροι	6% (3/50)	0% (0/16)	9% (3/34)
72. Δεν παρεμβαίνω-ούτως ή άλλως ξέρουν	48% (24/50)	44% (7/16)	50% (17/34)
73. Δεν παρεμβαίνω-ο περιορισμένος χρόνος δεν επιτρέπει	52% (26/50)	44% (7/16)	56% (19/34)
74. Ανεξαρτήτως ΑΠ εξοικονομώ και αφιερώνω χρόνο	68% (34/50)	63% (10/16)	71% (24/34)
75. Δεν παρεμβαίνω-θα τα διδαχθούν μετέπειτα	6% (3/50)	19% (3/16)	0% (0/34)

Ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (**48%**-24/50) ανέφεραν πως **«Όταν έρχονται στην τάξη μου ξέρουν ήδη πώς να πιάνουν το μολύβι»** (72), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (44% για τους νηπιαγωγούς και 50% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 17 - 4^η γραμμή). Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (**52%**-26/50) συμφώνησαν με την τοποθέτηση κατά την οποία **«Το ΑΠ και ο περιορισμένος χρόνος που έχω διαθέσιμος σε κάθε παράδοση με αναγκάζουν να αφιερώνω λιγότερο χρόνο απ' ότι θα ήθελα ώστε να επικεντρώσω τη διδασκαλία μου σε άλλα»** (73) με μικρές διαφορές μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (44% και 56% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 17 - 5^η γραμμή). Στην επόμενη τοποθέτηση ωστόσο,

στην οποία αναφερόταν ότι **«Ανεξάρτητα από το ΑΠ εξοικονομώ και αφιερώνω όσο χρόνο απαιτηθεί...»** (74) το **68%** (34/50) με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (63% για τους νηπιαγωγούς και 71% για τους δασκάλους) εξέφρασαν συμφωνίας (βλ. Πίνακα 17 - 6^η γραμμή). Μόνο ένα **6%** (3/50) υποστήριξαν την τοποθέτηση σύμφωνα με την οποία **«Δεν αφιερώνω πολύ χρόνο γιατί αυτές θα διδαχθούν μεταγενέστερα»** (76) με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (0% για τους δασκάλους και στο 19% για τους νηπιαγωγούς) (βλ. Πίνακα 17 - 7^η γραμμή). Οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι απαντήσεις αναφορικά με το χρόνο που αφιερώνουν σε σχέση με το ΑΠ, ερμηνεύονται από τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες αφιερώνουν χρόνο στη διάρκεια διάφορων δραστηριοτήτων ή επαναλαμβάνουν απλώς λεκτικά ή κατά περίπτωση τις οδηγίες αν το κρίνουν απαραίτητο. Ενδεικτικά:

«Δεν έχει ξεκαθαριστεί από τους ειδικούς τι ακριβώς πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο και έτσι διδάσκω το συγκεκριμένο θέμα κατά την κρίση μου, περιστασιακά και πολλές φορές ατομικά» (βλ. Παράρτημα 4 - N_08.76),

«Κλέβω ώρες» από την Ευέλικτη ζώνη και τα βάζω να γράφουν για εξάσκηση» (βλ. Παράρτημα 4 - N_10.74),

«Κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας το επαναλαμβάνω λεκτικά...» (βλ. Παράρτημα 4 - N_18.74),

«Κλέβουμε από άλλα μαθήματα λίγο χρόνο» (βλ. Παράρτημα 4 - N_48.74).

Γ) ii) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση **«Σύμφωνα με την εμπειρία σας το ΑΠ σας παρέχει επαρκείς οδηγίες οι οποίες να σας καθοδηγούν σχετικά με το πώς να διδάξετε τα παιδιά που πρωτοέρχονται στο σχολείο στο πώς να πιάνουν σωστά το μολύβι;»** (59) μόνο το **2%** (1/50) των εκπαιδευτικών, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (6% και 0% αντίστοιχα) απάντησαν θετικά (βλ. Πίνακα 18 - 2^η γραμμή). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και στη συνέχεια καθώς στην ερώτηση **«Οι οδηγίες είναι i) ανύπαρκτες ii) γενικόλογες/ ασαφείς»** (61) το 54% (27/50) χαρακτήρισαν τις οδηγίες ανύπαρκτες και το 42% (21/50) γενικόλογες και ασαφείς (βλ. Πίνακα 18 - 2^η στήλη/ 3^η και 4^η γραμμή). Πιο αναλυτικά, το 63%

(10/16) των νηπιαγωγών τις χαρακτήρισαν ανύπαρκτες και το 25% (4/16) γενικόλογες και ασαφείς (βλ. Πίνακα 18 - 3^η στήλη/ 3^η και 4^η γραμμή). Για τους δασκάλους, τα ποσοστά διαμορφώθηκαν στο 50% (17/34) και στο 21% (7/34) αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 18 - 4^η στήλη/ 3^η και 4^η γραμμή).

Πίνακας 18. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τη διδασκαλία της μαβής μολυβιού*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
59.Οι οδηγίες του ΑΠ είναι επαρκείς;	2% (1/50)	6% (1/16)	0% (0/34)
61i) Οδηγίες ανύπαρκτες	54% (27/50)	63% (10/16)	50% (17/34)
62ii) Οδηγίες ασαφείς	42% (21/50)	25% (4/16)	50% (17/34)

Γ) iii) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των σπουδών τους





Αναφορικά με την επάρκεια των σπουδών τους, μόνο το **16%** (8/50) των εκπαιδευτικών θεωρούν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση **«Οι βασικές σπουδές σας προετοίμασαν επαρκώς σχετικά με τη λαβή μολυβιού;»** (62) ότι έλαβαν επαρκή προετοιμασία για να διδάξουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (6% για τους νηπιαγωγούς και 21% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 19 - 2^η στήλη/ 2^η γραμμή), ενώ το ποσοστό ανήλθε στο **88%** (44/50) στην ερώτηση **«Θα επιθυμούσαν να είχαν εστιάσει περισσότερο σε αυτό»** (63), με μικρές και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (94% και 85% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 19 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 19. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επάρκεια των σπουδών τους αναφορικά με τη διδασκαλία της λαβής μολυβιού*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
62. Επαρκής προετοιμασία από βασικές σπουδές	16% (8/50)	6% (1/16)	21% (7/34)
63. Επιθυμητή περισσότερη προσοχή σε αυτό	88% (44/50)	94% (15/16)	85% (29/34)

Οι αρνητικές απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την επάρκεια της προετοιμασίας που έλαβαν από τις σπουδές τους επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις στην ερώτηση «**Εσείς ποια λαβή** (ενν. από τις εικονιζόμενες) **χρησιμοποιείτε;**» (80), όπου το **34%** (17/50) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη λαβή (r) (βλ. Πίνακα 20 - 2^η γραμμή), ενώ το 24% (12/50) των συμμετεχόντων δεν απάντησαν στην ερώτηση (βλ. Πίνακα 20 - 6^η γραμμή). Το **20%** (10/50) υπέδειξαν τη λαβή (j) (βλ. Πίνακα 20 - 3^η γραμμή). Ένα **14%** (7/50) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη λαβή (g) (βλ. Πίνακα 20 - 4^η γραμμή), ενώ ένα **8%** (4/50) υπέδειξαν τη λαβή (i) (βλ. Πίνακα 20 - 5^η γραμμή).

Πίνακας 20. *Λαβές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
(r) 	34% (17/50)	44% (7/16)	29% (10/34)
(j) 	20% (10/50)	25% (4/16)	18% (6/16)
(g) 	14% (7/50)	19% (3/16)	12% (4/34)
(i) 	8% (4/50)	13% (2/16)	6% (2/34)
Καμία	24% (12/50)	0% (0/16)	35% (12/34)

Διακρίνοντας ανά βαθμίδα, το 44% (7/16) ανέφεραν ως λαβή την οποία χρησιμοποιούν την (r) βλ. Πίνακα 20 - 2^η γραμμή). Το 25% (4/16) υπέδειξαν την (j) (βλ. Πίνακα 20 - 3^η γραμμή). Η λαβή (g) χρησιμοποιείται από το 19% (3/16) των νηπιαγωγών (βλ. Πίνακα 20 - 4^η γραμμή), ενώ ένα 13% (2/16) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη λαβή (i) (βλ. Πίνακα 20 - 5^η γραμμή).

Από τους δασκάλους το 35% (12/34) δεν προσδιόρισαν κάποια λαβή ως αυτή που χρησιμοποιούν (βλ. Πίνακα 20 - 6^η γραμμή). Ακολούθησε, με ποσοστό 29% (10/34) η λαβή (r) (βλ. Πίνακα 20 - 2^η γραμμή). Το 18% (6/16) υπέδειξαν τη λαβή (j) (βλ. Πίνακα 20 - 3^η γραμμή). Το 12% (4/34) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη λαβή (g) (βλ. Πίνακα 20 - 4^η γραμμή), ενώ το 6% (2/34) υπέδειξαν τη λαβή (i) (βλ. Πίνακα 20 - 5^η γραμμή).

Γ iv) Περιγραφή σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ερωτήματος σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν ή όχι ορθή αντίληψη για το τι συνιστά σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου (78), στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να προσδιορίσουν τι συνιστά για αυτούς σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού, καταγράφοντάς το με τη μορφή οδηγιών που θα απηύθυναν στους μαθητές τους για να ακολουθήσουν. Η ενσωμάτωση αυτής της ερώτησης έγινε με σκοπό να επιχειρηθεί μια ποσοτικοποίηση των αποκρίσεών τους στη βάση των κοινά αποδεκτών κριτηρίων που διέπουν τη σωστή λαβή μολυβιού (βλέπε πίνακα παρακάτω). Ελέγχοντας πόσες από αυτές τις βασικές παραμέτρους θα συμπεριελάμβαναν στις αποκρίσεις τους οι ερωτώμενοι, καθίσταται εφικτό να αποκτήσουμε μια πιο αντικειμενική εικόνα σχετικά με το αν πράγματι οι εκπαιδευτικοί είχαν ορθή αντίληψη του σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού και κατ' αυτό τον τρόπο να ελέγξουμε παράλληλα το εάν όταν οι τελευταίοι δήλωναν πως αφιέρωναν συστηματικά χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας (π. χ. ερωτήσεις 51-53) επρόκειτο για ουσιαστική διδασκαλία και όχι απλώς για μια συγκαταβατική απόκριση.

Η αξιολόγηση έγινε στη βάση ενός μοντέλου των κυριότερων οδηγιών που διέπουν σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού, το οποίο στηρίζεται στη μορφολογία της λαβής του δυναμικού τρίποδου και περιλαμβάνει οι τις εξής συνιστώσες:

Ορθός τρόπος λαβής του μολυβιού



Δυναμικό τρίποδο: σε αυτή, το μολύβι στηρίζεται στην άνω φάλαγγα του μεσαίου δακτύλου, ο δείκτης ακουμπά το πάνω μέρος της επιφάνειας (τη ράχη) του μολυβιού, το οποίο συγκρατείται με τη βοήθεια του αντίχειρα που τοποθετείται απέναντι από το δείκτη. Οι αρθρώσεις του βραχίονα μένουν σταθερές και η κίνηση κατά τη γραφική δραστηριότητα ελέγχεται από τους εσωτερικούς μύες του χεριού (Erhardt (1994), όπως αναφέρουν οι Dennis & Swinth, 1999).

1. Η λαβή γίνεται με τα τρία δάχτυλα (μολύβι, αντίχειρα, μέσο) με το μολύβι να ακουμπά και να συγκρατείται από την εσωτερική άκρη του μεσαίου δακτύλου στο ύψος του νυχιού και από το εσωτερικό του δείκτη και του αντίχειρα, τα οποία συγκρατούν με ελαφριά πίεση το μολύβι σταθερό πάνω στο μεσαίο δάχτυλο.
2. Το ύψος της λαβής θα πρέπει να είναι στα δύο περίπου εκατοστά από τη λαβή του μολυβιού.
3. Τα δάχτυλα παράμεσου αλλά και μικρού δακτύλου θα πρέπει να είναι διπλωμένα προς το εσωτερικό της παλάμης και τα άκρα τους να ακουμπούν στο εσωτερικό αυτής ώστε να ακουμπούν στο χαρτί και να προσδίδουν σταθερότητα στη λαβή.
4. Το μολύβι θα πρέπει να έχει κλίση 50° - 60° ώστε ο άξονας του μολυβιού λίγο πιο πάνω από τη μέση του να ακουμπά κατά τη διάρκεια της γραφής στο εσωτερικό της μετακαρποφαλαγγικής άρθρωσης.
5. Η λαβή θα πρέπει να γίνεται με λυγισμένες τις μεσοφαλαγγικές αρθρώσεις (και όχι σε έκταση), ώστε να είναι ευλύγιστη και όχι άκαμπτη.
6. Η πίεση συγκράτησης του μολυβιού θα πρέπει να είναι ήπια, ώστε να υπάρχει άνεση και ευλυγισία και τα τρία δάχτυλα να μετακινούν το μολύβι με ενδογενείς και εξωγενείς κινήσεις και όχι με μεγαλύτερες, μη λεπτές κινήσεις (π. χ. μετακίνηση όλου του βραχίονα).
7. Ο καρπός με το βραχίονα θα πρέπει να είναι σε ευθεία (όχι σε οξεία ή αμβλεία γωνία - σπάσιμο καρπού).
8. Η άρθρωση του καρπού (το κάτω μέρος) θα πρέπει να ακουμπά στο τραπέζι ώστε να δίνει στη λαβή την απαραίτητη σταθερότητα (και όχι ένα «τρέμουλο» όταν η άρθρωση είναι στον αέρα λόγω σπασίματος του καρπού).

Για να διευκολυνθεί ο εντοπισμός των ορθών και μη απαντήσεων που ανήκουν σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, δίπλα σε καθεμιά από τις τοποθετήσεις αναφέρονται οι εξής ενδείξεις:

Ορθή: για τις τοποθετήσεις που είναι ορθές με βάση τα κριτήρια

Εσφαλμένη: για τις τοποθετήσεις που αποκλίνουν από τα κριτήρια

Ορθή αλλά ανεπαρκώς προσδιορισμένη: για τις τοποθετήσεις που είναι μεν ορθές με βάση τα κριτήρια, αλλά είναι γενικόλογες/δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια.

Μη προσδιορίσιμη: για τις αποκρίσεις που είναι σχετικές με τη διαδικασία αλλά μη ουσιαστικές.

Η ποσοτικοποίηση στη βάση των κριτηρίων του πίνακα παραπάνω ίσως ήταν «άδικη» για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οτιδήποτε πέρα από αυτά τα κριτήρια θα αποκλειόταν από τη βαθμολόγηση. Συνεπώς, η καταμέτρηση και των όποιων ορθών αλλά μη συγκεκριμένων/γενικόλογων τοποθετήσεων (π. χ. «Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα») υιοθετήθηκε ως ένας εναλλακτικός τρόπος (με λιγότερο αυστηρά κριτήρια) ώστε να ελέγξουμε εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν έστω και μια αδρή εικόνα του σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού. Ορισμένες από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών ήταν μεν ορθές αλλά ασαφείς/πολύ γενικόλογες, ώστε δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτές των κριτηρίων. Τέτοια τοποθέτηση ήταν για παράδειγμα η εξής: «Δεν πιάνουμε το μολύβι πολύ ψηλά». Με αυτό τον τρόπο περιγράφεται τι δεν πρέπει να κάνει ένα παιδί και όχι επακριβώς τι πρέπει να κάνει, εξ' ου και ο χαρακτηρισμός ως μη επαρκώς προσδιορισμένες εντολές.

Όπως προκύπτει από την ποσοτική ανάλυση των αποκρίσεων, η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από τους 46/50 συμμετέχοντες, οι οποίοι έκαναν κατά μέσο όρο **1 ορθή τοποθέτηση** (τ. α. = 1, 06) σε σύνολο 4 κριτηρίων που συνιστούν το μοντέλο ορθής λαβής του μολυβιού.

Ο χαμηλός αυτός μέσος όρος υποδηλώνει –όπως και στην περίπτωση της στάσης σώματος- έτσι και σε αυτή την περίπτωση, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα του τι συνιστά ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού πράγμα που κατ' επέκταση σημαίνει ότι οι οδηγίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετικά με το πώς να πιάνουν το μολύβι είναι ανεπαρκείς. Και εδώ, το γεγονός ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη απαντήσεων που περιλαμβάνουν γενικούς προσδιορισμούς και λάθη που μπορούν να προκαλέσουν

σύγχυση περισσότερο από το να διευκολύνουν κάποιον που εισάγεται στη διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή. Υπάρχουν μάλιστα εκπαιδευτικοί που δεν κάνουν συγκεκριμένες τοποθετήσεις, καθώς και άλλοι που παραδέχονται την ανεπάρκειά τους. Ενδεικτικά:

Εκπαιδευτικός N_23, βαθμίδα: Δημοτικό

«Έμφαση στο να δείχνουμε στους μαθητές σωστούς και λάθος τρόπους να κρατούν το μολύβι.»

Εκπαιδευτικός N_39, βαθμίδα: Δημοτικό

«Χρησιμοποιώ τα τρία δάχτυλα»

Εκπαιδευτικός N_44, βαθμίδα: Δημοτικό

«Συνήθως δείχνουμε πως πρέπει να πιάνουν το μολύβι. Δηλαδή, όπως κάνουν το σταυρό τους, με τα τρία δάχτυλα. Η λαβή να είναι όχι πολύ ψηλά αλλά όχι και πολύ χαμηλά»

Εκπαιδευτικός N_49, βαθμίδα: Δημοτικό

«Πηγαίνω στα παιδάκια που δυσκολεύονται, τους πιάνω τα δάχτυλα και προσπαθώ να τους δείξω αλλά δεν ξέρω πολλά. Δεν γίνεται και τίποτα».

Τα αποτελέσματα αυτά, σε πρώτη φάση, **επιβεβαιώνουν** προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες αφενός δεν έλαβαν κατάλληλη προετοιμασία από τις σπουδές τους (ερωτήσεις 62 – 63) και αφετέρου δεν λαμβάνουν επαρκή καθοδήγηση από το ΑΠ και το βιβλίο δασκάλου (ερωτήσεις 59-61) για τη διδασκαλία της δεξιότητας.

Συγκρίνοντας, σε δεύτερη φάση, τα αποτελέσματα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει –όπως και στην προηγούμενη ενότητα- μια **ασυνέπεια**. Για παράδειγμα, στην ερώτηση (47) που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν, στο σύνολο των μαθητών που έχουν διδάξει μέχρι τώρα, το ποσοστό αυτών που κρατούν σωστά το μολύβι όταν γράφουν, αναφέρεται ένα σχετικά υψηλό ποσοστό της τάξης του 62% κατά μέσο όρο (56% κατά μ. ο. για τους νηπιαγωγούς και 65% κατά μ. ο. για τους δασκάλους), ενώ όπως αποδείχθηκε προηγουμένως οι οδηγίες που δίνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτή τη δεξιότητα είναι ελλιπείς. Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει είναι η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, καθώς στον λίγο χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία της δεξιότητας (ερωτήσεις 51-53) όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, περιλαμβάνονται οι

προαναφερθείσες ανεπαρκείς οδηγίες, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν.

Για αναλυτική παράθεση των απαντήσεων, όπως δόθηκαν από τους συμμετέχοντες και αξιολόγηση τω σωστών τοποθετήσεων σε κάθε απόκριση, βλ. Παράρτημα 6.

III. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

A) Τι συμβαίνει καθημερινά στην τάξη

Η καθημερινότητα στην τάξη αποτυπώνεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως εξής: στην ερώτηση «Όταν τα παιδιά πρωτοέρχονται στο σχολείο γνωρίζουν πώς να σχηματίζουν κάποια από τα γράμματα της ΑΒ;» (97), το **96%** (48/50) των συμμετεχόντων απάντησαν θετικά, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (94% και 97% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 21 - 2^η γραμμή), ενώ στην ερώτηση «Ποιο είναι το ποσοστό αυτών που γνωρίζουν όλη την ΑΒ;» (99), οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν το ποσοστό στο **28%** κατά μέσο όρο. Για τους νηπιαγωγούς το ποσοστό βρισκόταν στο 12% κατά μέσο όρο, ενώ στους δασκάλους έφτανε στο 35% κατά μέσο όρο (βλ. Πίνακα 21 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 21. Σχηματισμός γραμμάτων - Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
97. Όταν πρωτοέρχονται γνωρίζουν κάποια γράμματα;	96% (48/50)	94% (15/16)	97% (33/34)
99. Ποιο το % που γνωρίζουν όλη την ΑΒ;	28%	12%	35%
100. Στο σύνολο των παιδιών ποιο είναι το % που σχηματίζει ευδιάκριτα γράμματα;	70%	50%	79%

Στην ερώτηση «Συνήθως ποια γράμματα γνωρίζουν;» (98) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι συνήθως τα φωνήεντα και κυρίως τα γράμματα που υπάρχουν στο όνομά τους. Ενδεικτικά:

«α, ο, ι, Α, Η, Ι» ((βλ. Παράρτημα 4 - N_07.98 αλλά και N_08.98, N_12.98, N_13.98, N_17.98, N_23.98, N_46.98)

«Τα γράμματα του ονόματός τους» (βλ. Παράρτημα 4 - N_05.98 αλλά και N_02.98, N_12.98, N_14.98, N_15.98, N_23.98, N_26.98, N_30.98 και N_50.98)

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το σύνολο των παιδιών που έχουν διδάξει μέχρι τώρα και τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν το ποσοστό των

μαθητών που κατά τη γνώμη τους σχηματίζουν ευδιάκριτα γράμματα (100), προσδιόρισαν το ποσοστό στο **70%** κατά μέσο όρο, με τον μ. ο. που έδωσαν στις απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί να είναι –κατά το αναμενόμενο- χαμηλότερος (50%), ενώ των δασκάλων να βρίσκεται στο 79% (βλ. Πίνακα 21 - 4^η γραμμή).

Στην ερώτηση «**Στο σύνολο των παιδιών που έχετε διδάξει μέχρι τώρα, ποιο είναι το % που κατά τη γνώμη σας σχηματίζει προβληματικά γράμματα;**» (101), οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν το ποσοστό αυτό στο **27%** κατά μέσο όρο με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (22% και 13% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 22 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 22. *Προβληματικός σχηματισμός γραμμάτων- Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
101. Στο σύνολο των παιδιών ποιο είναι το % που σχηματίζει προβληματικά γράμματα;	27%	22%	13%
102. Στην τάξη που διδάσκετε φέτος, υπάρχουν άτομα που ο σχηματισμός γραμμάτων είναι προβληματικός;	90% (45/50)	94% (15/16)	88% (30/34)
103. Προσδιορίστε το % των μαθητών που κάνουν δυσδιάκριτα γράμματα	17%	19%	16%
104. Προσδιορίστε το % των μαθητών που ο σχηματισμός τους είναι εξαιρετικά αργός	13%	19%	8%
105. Προσδιορίστε το % των μαθητών με κάποια άλλη δυσκολία στο σχηματισμό	4%	5%	6%

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν **στην τάξη που διδάσκουν αυτή τη χρονιά υπάρχουν άτομα των οποίων ο σχηματισμός να είναι προβληματικός** (102), το **90%** (45/50) απάντησαν θετικά, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (94% για το νηπιαγωγείο και 88% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 22 - 3^η γραμμή). Συνεχίζοντας

σε επίπεδο φετινής τάξης, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν το ποσοστό των μαθητών που κάνουν δυσδιάκριτα γράμματα (103), όπου έδωσαν ποσοστό της τάξης του **17%** κατά μέσο όρο με μικρές ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (19% για το νηπιαγωγείο και 16% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 22 - 4^η γραμμή). Σε επόμενη ερώτηση, όπου τους ζητήθηκε να προσδιορίζουν το ποσοστό των μαθητών που ο σχηματισμός τους είναι εξαιρετικά αργός (104), προσδιόρισαν το ποσοστό στο **13%** κατά μέσο όρο, με μικρές πάλι διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (19% για το νηπιαγωγείο και 8% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 22 - 5^η γραμμή), ενώ το ποσοστό ήταν ακόμη χαμηλότερο, στο **4%** κατά μέσο όρο, όταν τους ζητήθηκε να προσδιορίζουν το ποσοστό των μαθητών με κάποια άλλη δυσκολία στο σχηματισμό (105), με ελάχιστε διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (5% και 6% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 22 – 6^η γραμμή).

Αναφορικά με ορισμένες περιπτώσεις μαθητών, στην ερώτηση «**Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχηματισμό υπάρχει κάποια ουσιαστική μέριμνα στα πλαίσια του καθημερινού μαθήματος;**» (107), το **56%** (28/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά, με το ποσοστό να βρίσκεται χαμηλά, στο 25% (4/16) για τους νηπιαγωγούς και να φτάνει στο 71% (24/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 23 - 2^η γραμμή). Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν «**Μήπως ο διαθέσιμος χρόνος στο μάθημα δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο**» (108), το **62%** (31/50) έδωσαν θετική απάντηση, με το ποσοστό να είναι χαμηλότερο, στο 38% (6/16) για τους νηπιαγωγούς και να φτάνει στο 74% (25/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 23 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 23. Μέριμνα για παιδιά με δυσκολίες και για αριστερόχειρες – Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
107. Για τα παιδιά με δυσκολίες στο σχηματισμό υπάρχει μέριμνα;	56% (28/50)	25% (4/16)	71% (24/34)
108. Μήπως ο διαθέσιμος χρόνος δεν επαρκεί;	62% (31/50)	38% (6/16)	74% (25/34)
110. Για τους αριστερόχειρες υπάρχει μέριμνα;	22% (11/50)	6% (1/16)	29% (10/34)
111. Μήπως ο διαθέσιμος χρόνος δεν επαρκεί;	46% (23/50)	38% (6/16)	50% (17/34)

Τα παραπάνω ποσοστά, διευκρινίζονται καλύτερα και μέσα από τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση των νηπιαγωγών, φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση για το αν η δεξιότητα πρέπει να διδάσκεται ή όχι, καθώς υπήρξαν αφενός απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες η διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας δεν είναι στους στόχους του ΑΠ και επομένως δεν ασχολούνται ή δεν επιμένουν, όπως φαίνεται στη συνέχεια:

«Δεν το δείχνω γιατί δεν είναι στη φιλοσοφία του προγράμματος η συστηματική διδασκαλία.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_01.109),

«Δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_25.109),

«Σε αυτή την ηλικία πολλές φορές δεν έχουν καταλήξει στο ποιο χέρι θα χρησιμοποιούν. Γι' αυτό δεν επιμένουμε.» (βλ. Παράρτημα 4- N_02.109)

και αφετέρου απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες οι δεξιότητα διδάσκεται μεν αλλά περιστασιακά και κατά περίπτωση. Ενδεικτικά:

«Όπως προανέφερα και δεδομένου ότι το ΑΠ του νηπιαγωγείου δεν προβλέπει συστηματική ενασχόληση με τη γραφή, προσπαθώ να παρατηρώ πως γράφουν και αν παρατηρήσω πως υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, υπενθυμίζω και ξαναδείχνω

(συνήθως παράλληλα με τη δραστηριότητα που κάνουμε εκείνη τη στιγμή)» (βλ. Παράρτημα 4- N_27.109),

«Στις ελεύθερες δραστηριότητες και εξατομικευμένα.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_26.109)

Στο δημοτικό, όπου δεν τίθεται θέμα ΑΠ (η ανάπτυξη της δεξιότητας περιλαμβάνεται θεωρητικά στους διδακτικούς στόχους), κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επαναλαμβάνουν τις οδηγίες ή ότι καθοδηγούν οι ίδιοι με το χέρι τους το χέρι των μαθητών που δυσκολεύονται κατά τις ασκήσεις σχηματισμού. Ενδεικτικά:

«Πάω δίπλα στο μαθητή και του δείχνω ξανά πώς σχηματίζεται το γράμμα.» (βλ. Παράρτημα 4 - N_09.109),

«Το δείχνω ξανά, το βάζω να το σχηματίσει στο θρανίο με το δάχτυλο και στον πίνακα και καθοδηγώ με το δικό μου χέρι το χέρι του μαθητή» (βλ. Παράρτημα 4 - N_13.109),

«Ο τρόπος και ο χρόνος που θα αφιερωθεί αφήνεται στη διδασκαλική πρωτοβουλία. Συνήθως επαναλαμβάνω κι αν χρειαστεί καθοδηγώ με το χέρι μου» (βλ. Παράρτημα 4 - N_16.109),

«Πιάνω το χέρι και το καθοδηγώ για να αντιληφθεί τη φορά. Το βάζω να γράψει το γράμμα ενώνοντας τελίτσες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_22.109).

«Έχω 5-6 παιδιά τώρα στην αρχή που δυσκολεύονται. Τους δείχνω πώς να το κάνουν, πιάνοντάς τους το χεράκι» (βλ. Παράρτημα 4 - N_34.109)

Κάποιοι άλλοι εστίασαν στην ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, αναφερόμενοι στους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να εξοικονομήσουν χρόνο:

«Κάθομαι στο διάλειμμα και τους δείχνω» (βλ. Παράρτημα 4 - N_10.19),

«Επειδή δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, στη φάση που τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν κάποια άσκηση ή δραστηριότητα, κάνω επαναλαμβάνω με αργές κινήσεις το σχηματισμό κάθε γράμματος στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αν χρειαστεί πιάνω το χέρι τους και το καθοδηγώ με το δικό μου» (βλ. Παράρτημα 4 - N_11.109),

«Δεν υπάρχει πολύς χρόνος, οπότε η όποια παρέμβαση γίνεται ατομικά αλλά παράλληλα με το μάθημα (π. χ. όταν γράφουν όλοι, πάω πάνω από το μαθητή και του δείχνω)» (βλ. Παράρτημα 4 - N_21.109),

«Εξοικονομώ ελάχιστο χρόνο όταν οι άλλοι μαθητές κάνουν γραπτές εργασίες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_29. 109),

«Χρησιμοποιούμε την ευέλικτη ζώνη.» (βλ. Παράρτημα 4- N_30.109),

«Βρίσκω λίγο χρόνο στο διάλειμμα και κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_47.109).

Τέλος, υπήρξαν δύο εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι παραπέμπουν τους μαθητές που δυσκολεύονται είτε για ενισχυτική διδασκαλία, είτε για φοίτηση στην τάξη ένταξης:

«Ενισχυτική διδασκαλία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_43.109),

«Το στέλνουμε στην τάξη ένταξης» (βλ. Παράρτημα 4 - N_49. 109).

Ακολούθως, όταν ρωτήθηκαν αν «**Για τους αριστερόχειρες υπάρχει κάποια ουσιαστική μέριμνα στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας;**» (110), μόνο το **22%** (11/50) απάντησαν θετικά, με το ποσοστό να είναι χαμηλό, στο 6% (1/16) για τους νηπιαγωγούς και να αυξάνεται ελαφρώς, στο 29% (10/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 23 - 4^η γραμμή). Στην ερώτηση «**Μήπως ο διαθέσιμος χρόνος στο μάθημα δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο;**» (111), θετικά απάντησαν το **46%** (23/50) των εκπαιδευτικών, με το ποσοστό να διαμορφώνεται στο 38% (6/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 50% (17/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 23 - 5^η γραμμή).

Στην περίπτωση των αριστερόχειρων η κατάσταση αποσαφηνίζεται περισσότερο – σε σχέση με πριν- για το νηπιαγωγείο καθώς ήταν αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν ότι η ανάπτυξη της δεξιότητας σχηματισμού γραμμάτων δεν αποτελεί διδακτικό στόχο στο ΑΠ του νηπιαγωγείου. Ενδεικτικά:

«Δεδομένου ότι δεν διδάσκουμε σχηματισμό γραμμάτων στο νηπιαγωγείο, δεν μπαίνουμε σε αυτή τη διαδικασία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_06.112),

«Δεν υπάρχει σχετική οδηγία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_07. 112),

«Δεν χρειάστηκε να το κάνω αλλά και γιατί δεν είναι αυτός ο σκοπός» (βλ. Παράρτημα 4 - N_01.112),

«Δεν υπάρχει τέτοια οδηγία στο ΑΠ» (βλ. Παράρτημα 4 - N_40.112).

Υπήρξαν ακόμη και αναφορές για ανεπαρκή προετοιμασία και κατάρτιση επί του θέματος:

«Δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση του γενικού παιδαγωγού για το πώς να διαχειριστεί τέτοιες περιπτώσεις» (βλ. Παράρτημα 4 - N_05.112),

«Όχι γιατί δεν ξέρουμε πώς να το χειριστούμε» (βλ. Παράρτημα 4 - N_41.112).

Στο δημοτικό, όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέφεραν συστηματική μέριμνα για τους αριστερόχειρες ήταν χαμηλό, οι αυτοαναφορές εστίασαν κυρίως σε δύο παραμέτρους. Η πρώτη ήταν η ελλιπής προετοιμασία και το αίσθημα ανεπάρκειας που τους διακατείχε σχετικά με τη διδασκαλία της δεξιότητας στους αριστερόχειρες:

«Αν και έχω αριστερόχειρες πολλούς, δυσκολεύομαι στη διαχείρισή τους λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων» (βλ. Παράρτημα 4 - N_09.112),

«Είμαι δεξιόχειρας και δεν γνωρίζω τον τρόπο για να βοηθήσω τους αριστερόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_08.112),

«Δεν έχω ιδιαίτερες γνώσεις για το πώς πρέπει να διδαχθούν τη φορά γι' αυτό δεν επεμβαίνω» (βλ. Παράρτημα 4 - N_17.112),

«Δεν είμαι εξοικειωμένη με τη διδασκαλία σε αριστερόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_21.112),

«Δυσκολεύομαι να τα βοηθήσω» (βλ. Παράρτημα 4 - N_42.112),

«Δεν έχω γνώσεις. Θα περάσω από πάνω, θα υπενθυμίσω την κλίση του τετραδίου αλλά δυσκολεύομαι, θεωρώ πως είμαι ανεπαρκής» (βλ. Παράρτημα 4 - N_46.112),

«Δεν ξέρω, δεν μπορώ να κάνω κάτι» (βλ. Παράρτημα 4 - N_49.112),

«Δεν επιμένω στη φορά των γραμμάτων αλλά στο σχηματισμό από πάνω προς τα κάτω. Σε γενικές γραμμές, δεν έχουμε ιδιαίτερη γνώση οπότε τα αφήνουμε ελεύθερα, όπως βολεύονται» (βλ. Παράρτημα 4 - N_44.112).

Η άλλη παράμετρος ήταν η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, καθώς και η ελλιπής καθοδήγηση από τα εγχειρίδια:

«Επειδή όπως είπα ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν επαρκεί, έχω πάρει την πρωτοβουλία και έχω βρει στο διαδίκτυο κάποιες οδηγίες σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων για αριστερόχειρες, τις οποίες δίνω στους γονείς για να προσέχουν κάποια πράγματα και όσο είναι δυνατόν να τα διορθώνουν στο σπίτι» (βλ. Παράρτημα 4 - N_11.112),

«Δεν βοηθάνε τα εγχειρίδια» (βλ. Παράρτημα 4 - N_13.112),

«Δεν παρέχονται συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για διδασκαλία σε αριστερόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_15.112),

«Χρησιμοποιούμε την ευέλικτη ζώνη» (βλ. Παράρτημα 4 - N_30.112),

«Κάνω κάποιες υποδείξεις (εμβόλιμα) π. χ. για τη φορά, ότι είναι η αντίστροφη από αυτή των δεξιόχειρων αλλά δεν επιμένω γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος» (βλ. Παράρτημα 4 - N_31.112).

Υπήρξαν, βέβαια, και δάσκαλοι που ανέφεραν ότι ασχολούνταν με τη διδασκαλία της δεξιότητας στους αριστερόχειρες, εξηγώντας τον τρόπο που χρησιμοποιούν, ο οποίος περιελάμβανε ως επί το πλείστον κάποιες γενικές οδηγίες και σπανιότερα την εφαρμογή οδηγιών που εμπεριέχονται σε εξωσχολικά εγχειρίδια:

«Ο τρόπος και ο χρόνος που θα αφιερωθεί αφήνεται στη διδασκαλική πρωτοβουλία. Επαναλαμβάνω τις βασικές οδηγίες (φορά αντίστροφη από τους δεξιόχειρες) και δίνω επιπλέον χρόνο αν χρειαστεί» (βλ. Παράρτημα 4 - N_16.112),

«Δίνω εξατομικευμένες οδηγίες δείχνοντας την αντίθετη φορά σχηματισμού. Με ενδιαφέρει κυρίως να σχηματίζουν στρογγυλά και όμορφα γράμματα, όχι τόσο το πώς θα πιάσουν το μολύβι» (βλ. Παράρτημα 4 - N_19.112),

«Γίνεται υπενθύμιση για τη σωστή θέση που πρέπει να έχει το τετράδιο καθώς και να κάθονται από την αριστερή/έξω πλευρά του θρανίου» (βλ. Παράρτημα 4 - N_47.112)

«Υπενθυμίζω ότι η φορά είναι αντίστροφη από αυτή των δεξιόχειρων. Η κατεύθυνση σχηματισμού από πάνω προς τα κάτω, βέβαια, ισχύει και για τους αριστερόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_18.112.)

«Χρησιμοποιώ το «Γραφούλη για αριστερόχειρες» και κάνω εξατομικευμένη υπόδειξη τηςφοράς, όπως προτείνεται σε αυτό» (βλ. Παράρτημα 4- N_20.112),

«Σχηματίζω τα γράμματα με αργές κινήσεις στον πίνακα με φορά αντίθετη από αυτή που δείχνω στους δεξιόχειρες. Για τη φορά συμβουλεύομαι και τον «Γραφούλη για αριστερόχειρες», τον οποίο ζητάμε από τους γονείς να προμηθευτούν στην αρχή της χρονιάς» (βλ. Παράρτημα 4- N_23.112).

Τέλος, υπήρχαν και αυτοί που δήλωσαν ότι δεν λαμβάνουν κάποια ιδιαίτερη μέριμνα:

«Λέω ό, τι και στους δεξιόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_37.112),

«Οι αριστερόχειρες γράφουν με όποιο τρόπο μπορούν χωρίς να επιμένω στη φορά» (βλ. Παράρτημα 4 - N_38.112).

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μια υποενότητα όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποδείξουν ποιες διαδικασίες ακολουθούσαν κατά τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν κατά βάση τους δασκάλους, καθώς περιλαμβάνουν στοιχεία που δεν εμπεριέχονται στο ΑΠ του νηπιαγωγείου. Κατά συνέπεια, ο τρόπος που διαμορφώνονται τα ποσοστά και οι μεγάλες διαφοροποιήσεις που σημειώνονται μεταξύ των βαθμίδων, σχετίζονται με αυτή την παράμετρο. Ξεκινώντας από τα γενικά, το **66%** (33/50) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι **«Ο τρόπος διδασκαλίας του σχηματισμού γραμμάτων που υιοθετούν είναι αυτός που προτείνεται από το υπουργείο;»** (122), με το ποσοστό να βρίσκεται στο 13% (2/16) για τους νηπιαγωγούς και να φτάνει στο 91% (31/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 24 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 24. Διαδικασίες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
122. Ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετώ είναι αυτός που προτείνει το υπουργείο	66% (33/50)	13% (2/16)	91% (31/34)
123. Ακολουθώ πιστά τη σειρά με την οποία παρατίθενται τα γράμματα στο βιβλίο	54% (27/50)	0% (0/16)	79% (27/34)
124. Όχι πάντα, μπορεί να προτάξω κάποια γράμματα	38% (19/50)	81% (13/16)	18% (6/34)

Το **54%** (27/50) δήλωσαν ότι «**Ακολουθούν πιστά τη σειρά με την οποία παρατίθενται τα γράμματα στο βιβλίο**» (123), με το ποσοστό να είναι μηδενικό για τους νηπιαγωγούς και να βρίσκεται στο 79% (27/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 24 - 3^η γραμμή). Το **38%** (19/50) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι «**μπορεί να προτάξουν κάποια γράμματα (που θεωρούν σπουδαία)**» (124), με το ποσοστό να είναι υψηλότερο, στο 81% (13/16) και πιο χαμηλό, στο 18% (6/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 24 - 4^η γραμμή).

Σχετικά με τη σειρά διδασκαλίας των γραμμάτων, το **84%** (42/50) δήλωσαν ότι «**διδάσκουν πεζά και κεφαλαία ταυτόχρονα**» (126), με το ποσοστό να είναι στο 56% (9/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 97% (33/34) στους δασκάλους (βλ. Πίνακα 25 - 2^η γραμμή). Αυτή η ταυτόχρονη διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα, καθώς μόνο το **16%** (8/50) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι «**η ταυτόχρονη διδασκαλία πεζών-κεφαλαίων προκαλεί σύγχυση**» (129), με το ποσοστό να βρίσκεται στο 31% (5/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 9% (3/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 25 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 25. Διαδικασίες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
126. Διδάσκω τα κεφαλαία και τα πεζά ταυτόχρονα	84% (42/50)	56% (9/16)	97% (33/34)
129. Η ταυτόχρονη διδασκαλία πεζών-κεφαλαίων προκαλεί σύγχυση	16% (8/50)	31% (5/16)	9% (3/34)
130. Δίνω μεγαλύτερη έμφαση στα πεζά και λιγότερη στα κεφαλαία	26% (13/50)	31% (5/16)	24% (8/34)
131. Προτιμώ να διδάσκω πρώτα τα πεζά και σε δεύτερη φάση τα κεφαλαία	22% (11/50)	38% (6/16)	15% (5/34)

Το **26%** (13/50) των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι «**δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα πεζά και λιγότερη στα κεφαλαία**» (130), με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων 31% και 24% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 25 - 4^η γραμμή). Ανάλογα ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών (**22%**-11/50) που δήλωσαν ότι «**προτιμούν να διδάσκουν πρώτα τα πεζά και σε δεύτερη φάση τα κεφαλαία**» (131), με το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς να είναι στο 38% (6/16) και για τους δασκάλους στο 15% (5/34) (βλ. Πίνακα 25 - 5^η γραμμή).

Αναφορικά με το χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία, το **70%** των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι «**αφιερώνουν ίδιο χρόνο για τη διδασκαλία πεζών και κεφαλαίων**» (127), με το ποσοστό να διαφοροποιείται λίγο ανά βαθμίδα (63% για τους νηπιαγωγούς και 74% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 26 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 26. Χρόνος που αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
127. Αφιερώνω ίδιο χρόνο για τη διδασκαλία πεζών -κεφαλαίων	70% (35/50)	63% (10/16)	74% (25/34)
128. Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στα πεζά και λιγότερο στα κεφαλαία	28% (14/50)	31% (5/16)	27% (9/34)
132. Χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία κάθε γράμματος/παράδοση	22 λεπτά	13 λεπτά	26 λεπτά
133α) Χρόνος που αφιερώνεται στα πεζά	12 λεπτά	8 λεπτά	15 λεπτά
133β) Χρόνος που αφιερώνεται στα κεφαλαία	10 λεπτά	6 λεπτά	11 λεπτά

Μικρότερο ήταν το ποσοστό, στο **28%** (14/50) που δήλωσαν ότι **«αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα πεζά και λιγότερο στα κεφαλαία»** (128), με μικρές και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (31% και 27% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 26 - 3^η γραμμή). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι **«ο χρόνος που αφιερώνουν στη διδασκαλία κάθε γράμματος ανά παράδοση»** είναι 22 λεπτά κατά μέσο όρο (132) (βλ. Πίνακα 26 - 2^η στήλη/4^η γραμμή). Στις ερωτήσεις **«Προσδιορίστε την αναλογία του χρόνου που αφιερώνετε στα πεζά»** (133α) και **«Προσδιορίστε την αναλογία του χρόνου που αφιερώνετε στα κεφαλαία»** (133β), προσδιόρισαν την αναλογία του χρόνου σε α) 12 λεπτά για τα πεζά και β) 10 λεπτά για τα κεφαλαία» (βλ. Πίνακα 26 - 2^η στήλη/ 5^η και 6^η γραμμή). Στο νηπιαγωγείο, ο χρόνος αυτός προσδιορίστηκε στα 13 λεπτά, από τα οποία αναλογούσαν 8 λεπτά στα πεζά και 6 λεπτά στα κεφαλαία (βλ Πίνακα 22 - 3η στήλη/ γραμμές 4η - 6η). Στο δημοτικό, ο χρόνος προσδιορίστηκε στα 26 λεπτά, από τα οποία αναλογούσαν 15 λεπτά στα πεζά και 11 λεπτά στα κεφαλαία (βλ. Πίνακα 26 - 4^η στήλη/ γραμμές 4^η-6^η).

Όπως προκύπτει από τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων, οι νηπιαγωγοί που απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν σχηματισμό γραμμάτων,

αναφέρονταν στη διαδικασία προσέγγισης των γραμμάτων, όχι μόνο από άποψη σχηματισμού αλλά και γενικότερα. Σε αυτό το πλαίσιο, το γράμμα που θα διδαχθεί/προσεγγιστεί επιλέγεται όχι από κάποια προκαθορισμένη σειρά αλλά με βάση το θέμα που επεξεργάζονται στην τάξη είτε εκείνη τη στιγμή είτε την τρέχουσα εβδομάδα. Ενδεικτικά:

«Όπως είπα και πριν, η διδασκαλία των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο περιορίζεται στη διάσταση της φωνολογικής ενημερότητας. Να μάθουν δηλαδή, τα παιδιά, τις φωνούλες των γραμμάτων και να αποκτήσουν την οπτική αναπαράσταση (πως μοιάζει κάθε γράμμα). Στο πλαίσιο αυτό, η σειρά που παρουσιάζονται τα γράμματα δεν είναι προκαθορισμένη με κάποια λογική. Αν π. χ. μια μέρα ασχολούμαστε με ένα θέμα και συναντάμε συχνά ένα γράμμα (συνήθως το αρχικό), μαθαίνουμε αυτό» (βλ. Παράρτημα 4 - N_03.125),

«Με βάση το θέμα της ημέρας/ εβδομάδας. Αν δηλαδή με αφορμή κάποιο γεγονός ακούγεται μέσα στην τάξη ένα γράμμα, θα ασχοληθούμε με αυτό κυρίως από άποψη φωνολογικής ενημερότητας και οπτικής αναγνώρισης και πολύ λιγότερο από άποψη σχηματισμού» (βλ. Παράρτημα 4 - N_04.125),

«Μπορεί να προτάξω κάποια που θα συνδέονται με το «θέμα της εβδομάδας/ μέρας». Π. χ. την 28η που είναι εθνική γιορτή, θα κάνουμε το «Ε ε» από το οποίο ξεκινά η Ελλάδα. Επίσης παίζει ρόλο και η δυσκολία κάθε γράμματος. Π. χ. το ζ και το ξ, τα κάνουμε προς το τέλος της χρονιάς. Και όταν λέω τα κάνουμε, κυρίως από άποψη φωνολογικής ενημερότητας, δεν μπαίνουμε τόσο σε λεπτομέρειες για το σχηματισμό. Δηλαδή, κάνω μεν κάποιες προγραφικές ασκησούλες π. χ. να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν τα μήλα σε ένα δέντρο (έτσι αργότερα θα μάθουν το «ο») αλλά δεν μπορώ σε αυτή τη φάση να επιβάλω συγκεκριμένη φορά ή συγκεκριμένες κινήσεις» (βλ. Παράρτημα 4 - N_08.125),

«Δεν δίνεται έμφαση στο σχηματισμό ούτε υπάρχει συγκεκριμένο βιβλίο στο νηπιαγωγείο. Ασχολούμαστε κυρίως με πράγματα όπως το επικοινωνιακό μέρος της γραφής, τη σύνδεσή της με την καθημερινότητα, την αποκρυπτογράφηση του κώδικα γραφής, έμφαση στον ήχο των γραμμάτων, σύνδεση δυο φωνών για σχηματισμό συλλαβών» (βλ. Παράρτημα 4 - N_41.125)

Στο σύνολο των ερωτηθέντων, το **6%** (3/50) απάντησαν ότι «**Εκτός της κάθετης γραφής δείχνουν και την πλάγια γραφή (καλλιγραφία)**» (134) με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (0% για τους νηπιαγωγούς και 9% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 27 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 27. Διαδικασίες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
134. Εκτός ης κάθετης γραφής δείχνω και την πλάγια (καλλιγραφία)	6% (3/50)	0% (0/16)	9% (3/34)
135i) Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν πλαστικές λαβές για μολύβι	28% (14/50)	0% (0/16)	41% (14/34)
135ii) Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν μολύβι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά	12% (6/50)	0% (0/16)	18% (6/34)
135iii) Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν τετράδια με διαγραμμίσεις	32% (16/50)	0% (0/16)	47% (16/34)
137. Πέρα από τις ασκήσεις στο T.E, ζητάω από τους μαθητές να κάνουν εκγύμναση στο σχηματισμό με επιπλέον ασκήσεις	64% (32/50)	0% (0/16)	94% (32/34)

Η τοποθέτηση «**Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν πλαστικές λαβές για μολύβι**» (135 i), βρήκε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό **28%** (14/50). Για τους νηπιαγωγούς το ποσοστό ήταν μηδενικό (0/16) ενώ για τους δασκάλους έφτανε στο 41% (14/34) (βλ. Πίνακα 27 - 3η γραμμή). Στην τοποθέτηση «**Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν μολύβι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά**» (135 ii), το **12%** (6/50) των συμμετεχόντων απάντησαν θετικά, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (0% για τους νηπιαγωγούς και 18% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 27 - 4^η γραμμή). Το **32%** (16/50) των ερωτηθέντων αποκρίθηκαν θετικά στην τοποθέτηση «**Ζητάω από τα παιδιά να χρησιμοποιούν**

τετράδια με διαγραμμίσεις» (135iii), με το ποσοστό να είναι μηδενικό (0/16) για τους νηπιαγωγούς και να βρίσκεται στο 47% (16/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 27 -5^η γραμμή). Η άποψη **«Πέρα από τις ασκήσεις στο Τ.Ε, ζητώ από τους μαθητές να κάνουν εκγύμναση στο σχηματισμό με επιπλέον ασκήσεις»** (137) ήταν αντιπροσωπευτική για το **64%** (32/50) των ερωτηθέντων, με το ποσοστό να διαμορφώνεται στο 0% (0/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 94% (32/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 27 - 6^η γραμμή).

Συνεχίζοντας πιο συγκεκριμένα, η τοποθέτηση το **«Επιδεικνύω τον τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων του επίσημου βιβλίου»** (139) βρήκε σύμφωνο το **72%** (36/50) των ερωτηθέντων. Στο νηπιαγωγείο, όπως ήταν αναμενόμενο, το ποσοστό ήταν χαμηλό, στο 19% (3/16), ενώ στο δημοτικό ανήλθε στο 97% (33/34) (βλ. Πίνακα 28 - 2^η γραμμή). Το μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που απάντησαν θετικά, ερμηνεύεται από αυτοαναφορές εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι είναι καλό τα παιδιά να έχουν μια εικόνα του πως σχηματίζονται τα γράμματα, οπότε μπαίνουν στη διαδικασία να δείξουν κάποια πράγματα, χρησιμοποιώντας το βιβλίο του δημοτικού. Ενδεικτικά:

«Τα βοηθάει, πιστεύω, να έχουν μια εικόνα για το που θα αρχίσουν και πως θα προχωρήσουν. Αν χρειαστεί συμβουλευόμαι για το σχηματισμό και το βιβλίο του δημοτικού» (βλ. Παράρτημα 4 - N_26.138),

«Γι' αυτό χρησιμοποιώ του δημοτικού αν χρειαστεί. Εξάλλου, υπάρχει και το διαδίκτυο» (βλ. Παράρτημα 4 - N_40.84).

Πίνακας 28. Επίδειξη σχηματισμού γραμμάτων – Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
139. Επιδεικνύω τον τρόπο σχηματισμού του επίσημου βιβλίου	72% (36/50)	19% (3/16)	97% (33/34)
140. Επιδεικνύω με ακρίβειας πως σχηματίζεται κάθε γράμμα	78% (39/50)	56% (9/16)	88% (30/34)
141. Κάνω την επίδειξη σχηματισμού, επαναλαμβάνω αλλά δεν επιμένω γιατί πρέπει να διδάξω κι άλλα	52% (26/50)	94% (15/16)	32% (11/34)
142. Εμμένω στις προσπάθειες μέχρι κάθε μαθητής να υιοθετήσει τον τρόπο που δείχνω	52% (26/50)	19% (3/16)	68% (23/34)
143. Δεν εμμένω-Κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει	36% (18/50)	69% (11/16)	21% (7/34)

Στην τοποθέτηση «**Επιδεικνύω με μεγάλο βαθμό ακρίβειας πως σχηματίζεται κάθε γράμμα στον πίνακα**» (140), το **78%** (39/50) των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, με το ποσοστό να διαμορφώνεται στο 56% (9/16) στους νηπιαγωγούς και να στο 88% (30/34) στους δασκάλους (βλ. Πίνακα 28 - 3^η γραμμή). Το **52%** (26/50) των συμμετεχόντων συμφώνησαν με την τοποθέτηση όπου αναφερόταν «**Κάνω την επίδειξη του σχηματισμού, την επαναλαμβάνω αν χρειαστεί, ωστόσο δεν μπορώ να επιμείνω στις προσπάθειές μου γιατί πρέπει να διδάξω κι άλλα**» (141), με το ποσοστό να αγγίζει το 94% (15/16) για τους νηπιαγωγούς, ενώ βρίσκεται στο 32% (11/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 28 - 4^η γραμμή). Ίδιο ποσοστό (**52%**-26/50) των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι «**Εμμένουν μέχρι ο κάθε μαθητής να υιοθετήσει τον τρόπο που επιδεικνύεται**» (142), με τα ποσοστά να αντιστρέφονται σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση και να βρίσκονται χαμηλά, στο 19% (3/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 68% (23/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 28 - 5^η γραμμή). Η άποψη «**Δεν εμμένω- εκτιμώ πως ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει το πώς θα γράψει**» (143), βρήκε σύμφωνο το **36%** (18/50) των ερωτηθέντων. Αντίστροφα

πάλι, το ποσοστό συμφωνίας ήταν μεγαλύτερο για τους νηπιαγωγούς (69%-11/16) και μικρότερο για τους δασκάλους (21%-7/34) (βλ. Πίνακα 28 - 6^η γραμμή).

Αναφορικά με το σημείο εκκίνησης, το **69%** (34/50) των ερωτηθέντων συμφώνησαν με την τοποθέτηση «**Προσδιορίζω επακριβώς το σημείο από το οποίο θα πρέπει να ξεκινά ο σχεδιασμός κάθε γράμματος**» (144). Το ποσοστό διαμορφώθηκε στο 31% (5/16) για τους νηπιαγωγούς και έφτασε στο 85% (29/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 29 - 2^η γραμμή). Η άποψη «**Εμμένω σε αυτό γιατί το θεωρώ σπουδαίο**» (145), έλαβε θετική απόκριση από το **52%** (26/50) των συμμετεχόντων, με τα ποσοστά να αντιστρέφονται σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση και να είναι χαμηλά, μόλις στο 6% για τους νηπιαγωγούς και υψηλά, στο 74% (25/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 29 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 29. Προσδιορισμός σημείου εκκίνησης – Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
144. Προσδιορίζω ακριβώς το σημείο εκκίνησης σχεδιασμού κάθε γράμματος	69% (34/50)	31% (5/16)	85% (29/34)
145. Εμμένω σε αυτό γιατί το θεωρώ σπουδαίο	52% (26/50)	6% (1/16)	74% (25/34)

Συνεχίζοντας, ο «**ακριβής προσδιορισμός της φορά κάθε γράμματος**» (146), ήταν μια διαδικασία στην οποία προέβαιναν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **72%** (36/50). Το ποσοστό διαμορφώθηκε στο 38% (6/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 88% (30/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 30 - 2^η γραμμή). Ανάλογα ήταν και τα ποσοστά των ερωτηθέντων (**52%**-26/50) που δήλωσαν ότι «**χρησιμοποιούν τοξάκια για να δείξουν τη φορά**» (147), με το ποσοστό των νηπιαγωγών να βρίσκεται στο 19% (3/16) και των δασκάλων στο 68% (23/34) (βλ. Πίνακα 30 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 30. Προσδιορισμός φοράς σχηματισμού γραμμάτων – Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
146. Προσδιορίζω επακριβώς τη φορά κάθε γράμματος	72% (36/50)	38% (6/16)	88% (30/34)
147. Χρησιμοποιώ τοξάκια για να το δείξω	52% (26/50)	19% (3/16)	68% (23/34)
149. Δεν εμμένω- Αφήνω το μαθητή να επιλέξει τη φορά σχηματισμού	46% (23/50)	75% (12/16)	32% (11/34)
150. Εμμένω ώστε να ακολουθήσουν τη φορά σχηματισμού που τους έδειξα	54% (27/50)	19% (3/16)	71% (24/34)

Η άποψη «Δεν εμμένω τόσο στη φορά σχηματισμού κάθε γράμματος- αφήνω το μαθητή να επιλέξει με ποια φορά θα σχηματίσει το γράμμα» (149), βρήκε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό **46%** (23/50) (βλ. Πίνακα 30 - 4^η γραμμή). Το **54%** (27/50) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι «Εμμένουν ώστε οι μαθητές να ακολουθήσουν τη φορά σχηματισμού που τους έδειξαν» (150), με το ποσοστό, όπως ήταν αναμενόμενο, να είναι χαμηλό, στο 19% (3/16) για τους νηπιαγωγούς και υψηλό, στο 71% (24/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 30 - 5^η γραμμή).

Η τοποθέτηση στην οποία αναφερόταν « Στο σχηματισμό προσδιορίζω το χώρο/επίπεδα που καταλαμβάνει κάθε γράμμα» (151), βρήκε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό **78%** (39/50), με το ποσοστό να βρίσκεται στο 31% (5/16) για τους νηπιαγωγούς και να φτάνει στο 100% (34/34) στους δασκάλους (βλ. Πίνακα 31 - 2^η γραμμή). Το **36%** (18/50) των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι «Διαφοροποιούν με συστηματικό τρόπο τις οδηγίες σχηματισμού στους αριστερόχειρες» (153), με το ποσοστό να βρίσκεται μόλις στο 6% (1/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 50% (17/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 31 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 31. Προσδιορισμός επιπέδων στο χώρο και συστηματική διαφοροποίηση οδηγιών από αριστερόχειρες – Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
151. Προσδιορίζω το χώρο/ τα επίπεδα που καταλαμβάνει κάθε γράμμα	78% (39/50)	31% (5/16)	100% (34/34)
153. Διαφοροποιώ συστηματικά τις οδηγίες σχηματισμού για αριστερόχειρες	36% (18/50)	6% (1/16)	50% (17/34)

B) Πηγές στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία

Αναφορικά με τις πηγές στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν «**Στα πρώτα σας βήματα έχετε κάνει χρήση και εγχειριδίων/πηγών ώστε να υποστηρίξετε τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων;**» (89), το **70%** (35/50) απάντησαν πως έχουν χρησιμοποιήσει και άλλα εγχειρίδια, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (69% και 71% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 32 - 2^η γραμμή).

Στην τοποθέτηση «**Η διδασκαλία μου στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στον τρόπο που υποδεικνύει το επίσημο βιβλίο**» (91Α) το **60%** (30/50) των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, με το ποσοστό να είναι στο 13% (2/16) για τους νηπιαγωγούς και στο 82% (28/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 32 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 32. Πηγές στις οποίες στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
89. Στα πρώτα σας βήματα έχετε κάνει χρήση και άλλων εγχειριδίων για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία;	70% (35/50)	69% (11/16)	71% (24/34)
91Α) Η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο τρόπο που υποδεικνύει το βιβλίο	60% (30/50)	13% (2/16)	82% (28/34)
91Β) Η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο δικό μου αυτοσχεδιασμό	34% (17/50)	44% (7/16)	29% (10/34)
91Γ) Η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην προσωπική αντίληψη για το σχηματισμό	28% (14/50)	50% (8/16)	18% (6/34)
91Δ) Η διδασκαλία στηρίζεται στο πως διδάχτηκα το σχηματισμό σε ανάλογη ηλικία	10% (5/50)	19% (3/16)	6% (2/34)

Η τοποθέτηση «**Η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο δικό μου αυτοσχεδιασμό**» (91Β) βρήκε σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό **34%** (17/50), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (44% για το νηπιαγωγείο και 29% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 32 - 4^η γραμμή). Στο σύνολο των ερωτηθέντων, το **28%** (14/50) συμφώνησαν με την τοποθέτηση «**Η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην προσωπική αντίληψη για το σχηματισμό**» (91Γ). Για τους νηπιαγωγούς το ποσοστό ήταν στο 50% (8/16) και για τους δασκάλους στο 18% (6/34) (βλ. Πίνακα 32 - 5^η γραμμή). Χαμηλό, τέλος, ήταν το ποσοστό (**10%-5/50**) των συμμετεχόντων που συμφώνησαν με το ότι «**Η διδασκαλία στηρίζεται στο πως διδάχτηκα το σχηματισμό σε ανάλογη ηλικία**» (91Δ), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (19% για τους νηπιαγωγούς και 6% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 32 - 6^η γραμμή).

Γ) ι) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα που αφορούν το σχηματισμό γραμμάτων

Στην ερώτηση σχετικά με το «**Πότε πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων**» (81) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είχαν ως εξής: α) στο δημοτικό και β) στο νηπιαγωγείο. Πιο αναλυτικά, το **56%** (28/50) απάντησαν πως πρέπει να ξεκινά στο νηπιαγωγείο, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (44% για το νηπιαγωγείο και 62% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 33 - 2^η γραμμή) και το **44%** (22/50) πως πρέπει να ξεκινά στο δημοτικό, πάλι με ελάχιστες διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (56% και 38% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 33 - 3^η γραμμή).

Πίνακας 33. *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας σχηματισμού γραμμάτων*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
81α) Έναρξη συστηματικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	56% (28/50)	44% (7/16)	62% (21/34)
81β) Έναρξη συστηματικής διδασκαλίας στο δημοτικό	44% (22/50)	56% (9/16)	38% (13/34)
82. Θα έπρεπε η συστηματική διδασκαλία να ξεκινά πριν την Α΄ δημοτικού;	52% (26/50)	38% (6/16)	59% (20/34)

Στην ερώτηση που αφορά το εάν «**Θα πρέπει η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού να ξεκινά πριν την πρώτη δημοτικού**» (82), σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του **52%** (26/50) απάντησαν πως κάτι τέτοιο θα πρέπει να συμβαίνει. Το ποσοστό ήταν χαμηλότερο, στο 38% (6/16) για τους νηπιαγωγούς και υψηλότερο, στο 59% (20/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 33 - 4^η γραμμή). Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί θεωρούν πως η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων δεν είναι δική τους αρμοδιότητα

και πρέπει να ξεκινά στο δημοτικό, ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν πως η συστηματική διδασκαλία της δεξιότητας πρέπει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο.

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να **«Αιτιολογήσουν το γιατί»** (83) απάντησαν είτε θετικά είτε αρνητικά στην προηγούμενη ερώτηση. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η συστηματική διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινά πριν την Α΄ δημοτικού, αιτιολόγησαν στις αυτοαναφορές τους την απάντηση, υποστηρίζοντας ότι εφόσον τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να πιάσουν μολύβι και να σχηματίσουν γράμματα και άρα υιοθετούν έναν τρόπο (ο οποίος στη συνέχεια παγιώνεται), πρέπει να το μάθουν σωστά εξαρχής:

«Εφόσον απασχολούνται με τη γραφή στο νηπιαγωγείο και μαθαίνουν έναν τρόπο, δεν αλλάζουν έπειτα τον τρόπο αυτό» (βλ. Παράρτημα 4 - N_11.83 αλλά και N_26. 83),

«Όσα γράμματα μαθαίνουν, να τα σχηματίζουν σωστά» (βλ. Παράρτημα 4 - N_13.83 αλλά και N_24. 83, N_29.83, N_34.83),

«Αν μάθουν λάθος το σχηματισμό των γραμμάτων, δυσκολεύονται στην Α΄ τάξη να το αλλάξουν» (βλ. Παράρτημα 4 - N_44.83 αλλά και N_10.83, N_30.83, N_46.83, N_50.83),

«Γιατί τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο» (βλ. Παράρτημα 4 - N_28.82 αλλά και N_04.83, N_32.83).

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή η συστηματική διδασκαλία δεν πρέπει να ξεκινά πριν την Α΄ δημοτικού, αιτιολόγησαν την απάντηση εστιάζοντας στην αναπτυξιακή ανωριμότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ενδεικτικά:

«Δεν είναι κατάλληλο για την ηλικία και την ανάπτυξη τους (π. χ. συντονισμός χεριού-ματιού)» (βλ. Παράρτημα 4 - N_01.83),

«Γιατί δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς η επιλογή χεριού και η λεπτή κινητικότητα» (βλ. Παράρτημα 4 - N_02. 83),

«Για να είναι τα παιδιά όσο το δυνατόν πιο έτοιμα (αναπτυξιακά και νοητικά) να καταλάβουν τη διαδικασία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_22.83),

«Πολλά παιδιά δεν είναι έτοιμα και δεν έχει νόημα να μπούμε στη διαδικασία προτού κατακτήσουν τη λεπτή κινητικότητα» (βλ. Παράρτημα 4 - N_08.83).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με κάποιες τοποθετήσεις σχετικές με διδακτικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε τοποθέτηση όπου αναφερόταν «**Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο γιατί τα παιδιά θα μάθουν το σχηματισμό ούτως ή άλλως από μόνα τους**» (116). Με αυτή συμφώνησαν μόλις **8%** (4/50) των ερωτηθέντων, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (13% για τους νηπιαγωγούς και 6% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 34 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 34. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
116. Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο-θα το μάθουν από μόνα τους	8% (4/50)	13% (2/16)	6% (2/34)
117. Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο-κάθε παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να κάθεται όπως θέλει	10% (5/50)	25% (4/16)	3% (1/34)
118. Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο-έχουν ήδη διδαχθεί το σχηματισμό	4% (2/50)	0% (0/16)	6% (2/34)
119. Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο-είναι περιορισμένος και πρέπει να διδάξω κι άλλα	32% (16/50)	44% (7/16)	27% (9/34)

Η τοποθέτηση «**Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο γιατί κάθε παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να γράφει όπως θέλει**» (117), είχε θετική ανταπόκριση για το **10%** (5/50) των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό διαμορφώθηκε στο 25% (4/16) για τους νηπιαγωγούς, ενώ ήταν μόλις στο 3% (1/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 34 - 3^η γραμμή). Η άποψη «**Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο γιατί έχουν ήδη διδαχθεί πώς να σχηματίζουν τα γράμματα προγενέστερα**» (118) αντιπροσώπευε μόλις ένα **4%** (2/50) των ερωτηθέντων με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (0% για τους νηπιαγωγούς και 6% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 34 - 4^η γραμμή), ενώ το

ποσοστό συμφωνίας έφτασε στο **32%** (16/50) για την τοποθέτηση «**Δεν αφιερώνω επιπλέον χρόνο επειδή ο χρόνος της παράδοσης είναι περιορισμένος και πρέπει να επικεντρώσω σε άλλες πιο σημαντικές δεξιότητες**» (119). Για τους νηπιαγωγούς το ποσοστό ήταν στο 44% (7/16) και για τους δασκάλους στο 27% (9/34) (βλ. Πίνακα 34 - 5^η γραμμή).

Η άποψη των εκπαιδευτικών ζητήθηκε επίσης σχετικά με το αν «**Η διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων θα πρέπει να γίνεται με πιο αναλυτικό/συγκεκριμένο τρόπο απ' ότι σήμερα**» (113), όπου το **56%** (28/50) έδωσαν θετική απόκριση με το ποσοστό να είναι αντιπροσωπευτικό τόσο για τους νηπιαγωγούς όσο και για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 35 - 2^η γραμμή). Στην ερώτηση «**Θα έπρεπε να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος απ' ότι σήμερα;**» (114), το **60%** (30/50) των συμμετεχόντων απάντησαν θετικά, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (50% και 68% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 35 - 3^η γραμμή). Όταν ρωτήθηκαν αν «**Θεωρούν πως ο χρόνος που διατίθεται από το ΑΠ είναι ικανοποιητικός;**» (115), απάντησαν θετικά σε ποσοστό **30%** (15/50), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (44% για τους νηπιαγωγούς και 24% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 35 - 4^η γραμμή).

Πίνακας 35. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διδακτικά θέματα σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
113. Θα πρέπει η διδασκαλία σχηματισμού να γίνεται με πιο αναλυτικό τρόπο;	56% (28/50)	56% (9/16)	56% (19/34)
114. Θα έπρεπε να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος απ' ότι σήμερα;	60% (30/50)	50% (8/16)	68% (22/34)
115. Θεωρείτε ότι ο χρόνος που διατίθεται από το ΑΠ είναι ικανοποιητικός	30% (15/50)	44% (7/16)	24% (8/34)

Γ) ii) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση «**Το επίσημο ΑΠ/Βιβλίο δασκάλου παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες οι οποίες να είναι επαρκείς και να καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό για το πώς να πράξει σχετικά με το σχηματισμό των γραμμάτων;**» (84), το **48%** (24/50) των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά, με το ποσοστό να είναι μηδενικό για τους νηπιαγωγούς και να φτάνει στο 71% (24/34) για τους δασκάλους (βλ. Πίνακα 36 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 36. *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του ΑΠ αναφορικά με τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων*

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
84. Το ΑΠ παρέχει συγκεκριμένες και επαρκείς οδηγίες	48% (24/50)	0% (0/16)	71% (24/34)
85i) Οι οδηγίες είναι ικανοποιητικές/επαρκούν	34% (17/50)	0% (0/16)	50% (17/34)
85ii) Οι οδηγίες θα έπρεπε να είναι πιο λεπτομερείς	42% (21/50)	44% (7/16)	41% (14/34)
85iii) Άλλο	22% (11/50)	56% (9/16)	6% (2/34)
93. Υπάρχει επαρκής διασύνδεση ανάμεσα στα ΑΠ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού	8% (4/50)	6% (1/16)	9% (3/34)

Η τοποθέτηση «**Οι οδηγίες είναι ικανοποιητικές/επαρκούν**» (85i) βρήκε σύμφωνους τους συμμετέχοντες σε ποσοστό **34%** (17/50). Για τους νηπιαγωγούς το ποσοστό ήταν μηδενικό για τους νηπιαγωγούς (0/16), ενώ για τους δασκάλους ήταν στο 50% (17/34) (βλ. Πίνακα 36 - 3^η γραμμή). Υψηλότερο, στο **42%** (21/50) ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι «**οι οδηγίες θα έπρεπε να είναι πιο λεπτομερείς**» (85ii), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (44% για τους νηπιαγωγούς και 41% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 36 - 4^η γραμμή).

Στην ερώτηση υπήρχε, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις παραπάνω, και η επιλογή «Άλλο» μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν κι άλλες,

εναλλακτικές απαντήσεις. Πράγματι, υπήρξε ένα ποσοστό, στο **22%** (11/50) που επέλεξαν αυτή την εναλλακτική. Για τους νηπιαγωγούς, το ποσοστό ήταν υψηλότερο, στο 56% (9/16), ενώ για τους δασκάλους χαμηλότερο, στο 6% (2/34) (βλ. Πίνακα 36 - 5^η γραμμή). Όπως προκύπτει από τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών και κυρίως των νηπιαγωγών, με την απάντηση αυτή εννοούσαν ότι στο νηπιαγωγείο δεν αναφέρονται κάπου συγκεκριμένα οδηγίες προς εφαρμογή για το σχηματισμό των γραμμάτων, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται διδασκαλία της δεξιότητας στο νηπιαγωγείο. Ενδεικτικά:

«Στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκεται σχηματισμός οπότε δεν υπάρχουν και συγκεκριμένες οδηγίες που θα πρέπει να εφαρμόσουμε» (βλ. Παράρτημα 4 - N_02.86),

«Αναφέρονται μόνο στόχοι . Δεν προσδιορίζεται ο τρόπος που θα επιτευχθούν» (βλ. Παράρτημα 4 - N_07.85).

Χαρακτηριστικό είναι σε αυτό το σημείο, και το σχόλιο μιας εκπαιδευτικού, μέσα από το οποίο παρουσιάζεται με έμφαση η κατάσταση αναφορικά με την καθοδήγηση για τη διδασκαλία της δεξιότητας στο δημοτικό:

«Τόσο (ενν. ανεπαρκείς είναι οι οδηγίες) που θα έλεγα ότι μας ρίχνουν στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο!» (βλ. Παράρτημα 4 - N_43.85).

Η ερώτηση **«Σύμφωνα με την εμπειρία σας, υπάρχει επαρκής διασύνδεση ανάμεσα στο ΑΠ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, ώστε να υπάρχει συνέχεια στο τι διδάσκεται και να είναι η όλη διαδικασία επιτυχής;»** (93), μόλις ένα **8%** (4/50) απάντησαν θετικά, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων (6% και 9% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 36 - 6^η γραμμή).

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν **«ο ακριβής τρόπος διδασκαλίας επαφίεται στην πρωτοβουλία κάθε εκπαιδευτικού»** (87), θετική απόκριση δόθηκε από το **62%** (31/50), με το ποσοστό να διαμορφώνεται στο 88% (14/16) για το νηπιαγωγείο και στο 50% (17/34) για το δημοτικό (βλ. Πίνακα 37 - 2^η γραμμή).

Πίνακας 37. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας σχηματισμού γραμμάτων

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
87. Ο ακριβής τρόπος διδασκαλίας επαφίεται στην πρωτοβουλία κάθε δασκάλου	62% (31/50)	88% (14/16)	50% (17/34)
94. Η διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων είναι αυτή που θα έπρεπε;	54% (27/50)	62% (10/16)	50% (17/34)
95. Υπάρχουν σημεία που θα έπρεπε να βελτιωθεί;	58% (29/50)	56% (9/16)	59% (20/34)

Στην ερώτηση «**Η διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων είναι αυτή που θα έπρεπε να είναι;**» (94), οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό **54%** (27/50), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (62% για το νηπιαγωγείο και 50% για το δημοτικό) (βλ. Πίνακα 37 - 3^η γραμμή). Ανάλογα ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών (58% - 29/50) που υποστήριξαν ότι «**υπάρχουν σημεία στα οποία η διδασκαλία πρέπει να βελτιωθεί**» (95), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα (56% για τους νηπιαγωγούς και 59% για τους δασκάλους) (βλ. Πίνακα 37 - 4^η γραμμή). Οι βελτιώσεις αυτές αφορούσαν κυρίως το διδακτικό χρόνο:

«Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος έτσι όπως είναι δομημένο το πρόγραμμα. Αναγκάζομαι να «κλέβω» χρόνο πολλές φορές από άλλες δραστηριότητες. Οπότε θα έλεγα ότι πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία των γραμμάτων, έτσι ώστε να γίνει καλύτερα η κατανομή της ύλης» (βλ. Παράρτημα 4 - N_20.96 αλλά και N_12.96, N_16.96, N_18.96, N_21.96, N_44.96),

τις περιπτώσεις των αριστερόχειρων μαθητών:

«Να διαφοροποιούνται οι οδηγίες για τους αριστερόχειρες» (βλ. Παράρτημα 4 - N_08.96 αλλά και N_09.96, N_13.96 και N_28.96),

τη συγκεκριμενοποίηση των οδηγιών και τον εμπλουτισμό των διδακτικών μέσων:

«Θα μπορούσε να υπάρχει εποπτικό υλικό, διαθέσιμο για όλα τα σχολεία, που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός μέσω Η/Υ για να διευκολύνει τη διδασκαλία» (βλ. Παράρτημα 4 - N_05.96),

«Στον τρόπο οργάνωσης. Δηλαδή να μην έχουμε να κάνουμε με αχανή ύλη. Τώρα ο κάθε δάσκαλος παίρνει χρόνο από την Ευέλικτη Ζώνη και κάνει ό,τι θέλει, το οποίο είδε στο internet. Πρέπει να εστιάσουμε περισσότερο στα βασικά» (βλ. Παράρτημα 4-N_33.96 αλλά και N_11.96, N_22.96 και N_31.96) και τέλος

τη διασύνδεση των δύο βαθμίδων αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας:

«Θα πρέπει να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση και κοινός τρόπος διδασκαλίας τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό σχολείο» (βλ. Παράρτημα 4 - N_40.96 αλλά και N_10.96, N_39.96, N_41.96 και N_47.96).

Γ iv) Περιγραφή σωστού τρόπου σχηματισμού γραμμάτων

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ερωτήματος σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν ή όχι ορθή αντίληψη για το τι συνιστά σωστό τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου (138), στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να προσδιορίσουν τι συνιστά για αυτούς σωστό τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων, καταγράφοντάς το με τη μορφή οδηγιών που θα απηύθυναν στους μαθητές τους για να ακολουθήσουν. Η ενσωμάτωση αυτής της ερώτησης έγινε με σκοπό να επιχειρηθεί μια ποσοτικοποίηση των αποκρίσεών τους και στη συνέχεια μια εξέταση των αποκρίσεων αφενός των νηπιαγωγών και αφετέρου των δασκάλων, έτσι ώστε να ελεγχθεί η ομοιομορφία των αποκρίσεων σε κάθε βαθμίδα. Στη συνέχεια να γίνει αξιολόγηση της ορθότητας κάθε απόκρισης με κριτήριο τις οδηγίες που αναφέρονται στο Βιβλίο Δασκάλου και τον Οδηγό Νηπιαγωγού, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αφενός το εάν δίνονται επαρκείς οδηγίες κατά τη διδασκαλία του σχηματισμού γραμμάτων και αφετέρου να ελεγχθεί το εάν όταν οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πως αφιέρωναν συστηματικά χρόνο στη διδασκαλία της δεξιότητας (π. χ. ερωτήσεις 132 - 133) επρόκειτο για ουσιαστική διδασκαλία και όχι απλώς για μια συγκαταβατική απόκριση.

Η αξιολόγηση έγινε στη βάση των οδηγιών επεξεργασίας των γραμμάτων, όπως αυτές αναφέρονται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 123 - 124) και στο Βιβλίο Δασκάλου (2006, σελ. 36 - 38).

Για να διευκολυνθεί ο εντοπισμός των απαντήσεων, δίπλα σε καθεμιά από τις τοποθετήσεις αναφέρονται οι εξής ενδείξεις:

Ορθή: για τις τοποθετήσεις που είναι ορθές με βάση τις οδηγίες του Βιβλίου Δασκάλου

Εσφαλμένη: για τις τοποθετήσεις που αποκλίνουν από τις οδηγίες του Βιβλίου Δασκάλου

Ορθή αλλά ανεπαρκώς προσδιορισμένη: για τις τοποθετήσεις που είναι μεν ορθές με βάση τις οδηγίες αλλά δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια.

Μη προσδιορίσιμη: για τις αποκρίσεις που είναι σχετικές με τη διαδικασία αλλά μη ουσιαστικές

Η ποσοτικοποίηση στη βάση των οδηγιών του Βιβλίου Δασκάλου ίσως ήταν «άδικη» για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οτιδήποτε πέρα από αυτές τις οδηγίες θα αποκλειόταν από τη βαθμολόγηση. Συνεπώς, η καταμέτρηση και των όποιων ορθών αλλά μη συγκεκριμένων/γενικόλογων τοποθετήσεων, υιοθετήθηκε ως ένας εναλλακτικός τρόπος (με λιγότερο αυστηρά κριτήρια) ώστε να ελέγξουμε εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν έστω και μια αδρή εικόνα του σωστού τρόπου σχηματισμού των γραμμάτων. Ορισμένες από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών ήταν μεν ορθές αλλά ασαφείς/πολύ γενικόλογες, ώστε δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτές των κριτηρίων. Τέτοιες τοποθετήσεις ήταν για παράδειγμα: «Δείχνω το σχηματισμό του γράμματος στον πίνακα»

Όπως προκύπτει από την ποσοτική ανάλυση των αποκρίσεων ξεχωριστά για νηπιαγωγούς και δασκάλους, η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από τους 13/16 νηπιαγωγούς. Ο μέσος όρος των ορθών αλλά μη επαρκώς προσδιορισμένων απαντήσεων ήταν υψηλότερος στο 0,92 (τ. α. = 0,95) από αυτό των ορθών που ήταν στο 0,32 (τ. α. = 0,31). Ακολουθούσαν οι μη προσδιορίσιμες απαντήσεις με μέσο όρο 0,69 (τ. α. = 1,31). Τέλος ο μέσος όρος των εσφαλμένων ήταν 0,31 (τ. α. = 0,63).

Ο χαμηλός μέσος όρος των ορθών αποκρίσεων υποδηλώνει ότι οι υποδείξεις που κάνουν οι νηπιαγωγοί όταν ασχολούνται με σχηματισμό γραμμάτων είναι γενικόλογες και ανεπαρκείς. Αν και στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκεται συστηματικά ο σχηματισμός γραμμάτων, η αντίληψη που φαίνεται να κυριαρχεί είναι αυτή που θέλει τους μαθητές να σχηματίζουν τα γράμματα όπως μπορούν. Ενδεικτικά:

Εκπαιδευτικός Ν_03 , βαθμίδα: Νηπιαγωγείο

«Δεν διδάσκονται συστηματικά τα γράμματα στο νηπιαγωγείο. Δεν δίνονται συγκεκριμένες και λεπτομερείς οδηγίες.

Κάθε παιδί σχηματίζει τα γράμματα όπως μπορεί»

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποδεικνύουν ότι οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, σύμφωνα με τις οποίες το 50% των παιδιών που έχουν διδάξει σχηματίζουν ευδιάκριτα γράμματα (ερώτηση 100), ενώ μόλις για το 19% ο σχηματισμός είναι προβληματικός (ερωτήσεις 103 – 104), είναι εικονικές και οι συμμετέχοντες έδωσαν αυτά τα ποσοστά, απλώς για να δώσουν κάποια απάντηση η οποία να προσεγγίζει το επιθυμητό. Εκτός αυτού, υποδεικνύουν την ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, όπου για τους εκπαιδευτικούς που φέρνουν για πρώτη φορά (τουλάχιστον στο πλαίσιο συστηματική εκπαίδευσης) τα παιδιά σε επαφή με το γραπτό λόγο, δεν υπάρχει επίσημη πρόβλεψη, ούτε σχετικές οδηγίες βάση των οποίων να διδάσκουν το σχηματισμό γραμμάτων. Παρ' όλα αυτά είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με αυτό, κάνοντας ωστόσο γενικόλογες και ανεπαρκείς υποδείξεις.

Από τους δασκάλους την ερώτηση απάντησαν οι 31/34. Η εικόνα διαφοροποιείται σε σχέση με πριν, καθώς στις απαντήσεις περιλαμβάνονται κατά μέσο όρο 3 ορθές τοποθετήσεις (τ. α. = 1, 49), ενώ ο μέσος όρος των υπολοίπων διαμορφώνεται στο 0, 32 (τ. α. = 0, 65) για τις ανεπαρκώς προσδιορισμένες, στο 0, 26 (τ. α. = 0, 44) για τις μη προσδιορίσιμες και στο 0,10 (τ. α. = 0, 30) για τις εσφαλμένες.

Ο υψηλότερος μέσος όρος ορθών συνδυαστικά και με το χαμηλό μέσο όρο εσφαλμένων αποκρίσεων αλλά και με το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται σε γενικές γραμμές από ομοιομορφία, υποδεικνύουν ότι οι οδηγίες που δίνονται από τους δασκάλους σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων ανταποκρίνονται επαρκώς στις υποδείξεις των επίσημων εγχειριδίων.

Για αναλυτική παράθεση των απαντήσεων, όπως δόθηκαν από τους συμμετέχοντες και αξιολόγηση των σωστών τοποθετήσεων σε κάθε απόκριση, βλ. Παράρτημα 7

4. 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι δεξιότητες πρώτης γραφής αν και φαινομενικά εύκολες και αυτονόητες, εντούτοις αποτελούν για τον αναπτυσσόμενο αναγνώστη μια πρόκληση (Kellogg, 2008). Το γεγονός ότι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για να κατακτηθούν αυτές οι δεξιότητες και να μάθει κάποιος να γράφει είναι η συστηματική διδασκαλία (Ζάχος, 1992), οδηγεί στο ερώτημα σχετικά με το πώς διδάσκονται αυτές οι δεξιότητες από τους επίσημους φορείς.

Παρά την τεκμηριωμένη σημασία των δεξιοτήτων γραφής (Cahill, 2009. Medwell et al., 2007. Santangelo & Graham, 2015) τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το τι συμβαίνει σε επίπεδο συστηματικής διδασκαλίας είναι περιορισμένα στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (Coker et al., 2015. Dinehart, 2014. Cutler & Graham, 2008. Puranik et al., 2014). Η έλλειψη στοιχείων αφορά και παραμέτρους όπως η στάση σώματος και η λαβή μολυβιού, όπως διαπιστώνεται από την Rosenblum et al., (2006), καθώς οι σχετικές έρευνες στην πλειοψηφία τους εξετάζουν τις δεξιότητες γραφής (handwriting skills) όχι μεμονωμένα αλλά ως σύνολο. Η έλλειψη αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη στην Ελλάδα, όπου δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να δίνουν μια σαφή εικόνα για το τι συμβαίνει και τι όχι μέσα στη τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με –και επομένως επηρεάζουν- τη διδασκαλία. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, συνθέτοντας μια όσο το δυνατόν πιο περιεκτική εικόνα του πώς προσεγγίζονται τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά στο πλαίσιο της συστηματικής εκπαίδευσης οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή.

Η οργάνωση των συμπερασμάτων στη συνέχεια, γίνεται σε μικρές ενότητες με βάση τα ερωτήματα στα οποία επιχειρούν να απαντήσουν. Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν ταυτόχρονα και τους θεματικούς άξονες αυτής της ερευνητικής προσπάθειας και έχουν ως εξής:

- Επιχειρείται συστηματική διδασκαλία των της σωστής εκδοχής της στάσης σώματος, της λαβής μολυβιού και του σχηματισμού γραμμμάτων;
- Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες γνώσεις;
- Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το ΑΠ και τα επίσημα εγχειρίδια;

- Ποιες είναι οι εναλλακτικές πηγές ενημέρωσης;
- Τι συμβαίνει μέσα στην τάξη;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής;

Σε κάθε μια από τις ενότητες που ακολουθούν παρατίθενται τα συμπεράσματα και για τις τρεις παραμέτρους , δηλαδή τη στάση σώματος, τη λαβή μολυβιού και το σχηματισμό γραμμάτων.

Επιχειρείται συστηματική διδασκαλία των της σωστής εκδοχής της στάσης σώματος, της λαβής μολυβιού και του σχηματισμού γραμμάτων;

Τα δεδομένα από την παρούσα πιλοτική ερευνητική προσπάθεια αποκαλύπτουν πως η συστηματική διδασκαλία ισχύει μόνο στην περίπτωση του σχηματισμού γραμμάτων και αυτό ίσως όχι με την πληρότητα και ευκρίνεια που θα έπρεπε. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα που αφορούν τη **στάση σώματος** δείχνουν πως **στο νηπιαγωγείο**, η διδασκαλία της δεξιότητας δεν είναι συστηματική αλλά αφιερώνεται λίγος χρόνος περιστασιακά, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. **Στο δημοτικό** αφιερώνεται λίγος χρόνος για μερικές μέρες την εβδομάδα (2 λεπτά κατά μέσο όρο/ μέρα για 4 μέρες/ εβδομάδα). Οι αναφορές, ωστόσο, των εκπαιδευτικών για το χρόνο που καταλαμβάνει η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους, ποικίλουν από συγκεκριμένες όπως «στη διάρκεια του πρώτου μήνα» μέχρι πολύ γενικές όπως «για όσο χρειαστεί». Από τις τοποθετήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως οι ακόλουθες:

Εκπαιδευτικός N_44, ερώτηση N_25: *«Το λέμε στην αρχή μια φορά, όχι συστηματικά»*,

Εκπαιδευτικός N_45, ερώτηση N_25: *«Στην αρχή κάθομαι στη μέση της τάξης και το δείχνω σε όλους. Από εκεί και έπειτα το επισημαίνω κάθε φορά που θα δω λάθος στάση»*

προκύπτει ότι γίνονται ορισμένες υποδείξεις στην αρχή της χρονιάς και από εκεί και πέρα περιορίζεται σε κάποιες υπενθυμίσεις όταν κριθεί απαραίτητο.

Τα δεδομένα που αφορούν τον τρόπο λαβής του μολυβιού κινούνται σε παρόμοια κατεύθυνση με αυτά της διδασκαλίας της ορθής στάσης σώματος, με κοινά στοιχεία

τη μη συστηματική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και τη διάθεση λίγου και πάλι χρόνου για ανάλογο χρονικό διάστημα στο δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπως η ακόλουθη:

Εκπαιδευτικός N_06, ερώτηση N_54: « Στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκουμε σχηματισμό γραμμάτων και τα σχετικά. Οργανώνουμε, ωστόσο, δραστηριότητες (σχετικές με το θέμα που επεξεργαζόμαστε) που στοχεύουν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας»

οδηγούν στο συμπέρασμα πως στο νηπιαγωγείο, η διδασκαλία δεν έχει συστηματικό χαρακτήρα αλλά γίνεται περιστασιακά καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, όταν υπάρχουν σχετικά ερεθίσματα (π. χ.. όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν).

Στο δημοτικό, δεν υπάρχει στο ΑΠ ρητή αναφορά στη λαβή μολυβιού αλλά μόνο μια γενικόλογη τοποθέτηση αναφερόμενη σε «Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής». Αυτή αποτελεί την «Ενδεικτική δραστηριότητα» για την υλοποίηση του στόχου σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές στην Α' δημοτικού «Ασκούνται ώστε να είναι σε θέση να αντιγράφουν πιστά και να γράφουν σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις» (ΑΠΣ 2003, σελ. 26). Οι δάσκαλοι αφιερώνουν λίγο χρόνο (2 λεπτά κατά μέσο όρο/ μέρα για 4 μέρες/ εβδομάδα) πιο συστηματικά, στη διάρκεια του πρώτου μήνα. Και εδώ όμως, όπως και στη διδασκαλία της στάσης σώματος, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, όπως οι ακόλουθες:

Εκπαιδευτικός N_22, ερώτηση N_54: «Δεν κάνω ατομική διδασκαλία σε καθημερινή βάση. Μόνο αν παρατηρήσω ότι υπάρχει μεγάλο «θέμα» και δυσκολεύεται το παιδί και δεν μπορεί να το διορθώσει»,

Εκπαιδευτικός N_44, ερώτηση N_54: «Το λέμε στην αρχή της χρονιάς. Από εκεί και έπειτα, μόνο όταν κάποιο παιδί έχει πρόβλημα, το επαναλαμβάνουμε εξατομικευμένα»

υπέδειξαν ενασχόληση στην αρχή της χρονιάς, η οποία με την πάροδο του χρόνου περιορίζεται σε λεκτικές υπενθυμίσεις όταν παρατηρηθεί κάτι δυσλειτουργικό.

Η έλλειψη συστηματικότητας στη διδασκαλία της στάσης σώματος και της λαβής μολυβιού παρατηρήθηκε και από τους Vander Hart et al. (2010), οι οποίοι σε διεξοδική μελέτη περιπτώσεων, εξέτασαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια και

συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς συνδυαστικά με την παρατήρηση εντός τάξης, τις διδακτικές πρακτικές τεσσάρων νηπιαγωγών από δύο σχολεία της Μασαχουσέτης. Κατέληξαν, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι βάση αναφορών των εκπαιδευτικών οι παράμετροι αυτές τυγχάνουν της προσοχής τους στην αρχή, η οποία προσοχή ωστόσο, φθίνει με την πάροδο της σχολικής χρονιάς. Ενδιαφέρον δε, παρουσιάζει το γεγονός ότι οι παρατηρήσεις εντός τάξης δεν επιβεβαίωσαν καν την ύπαρξη συστηματικής διδασκαλίας και ελέγχου του βαθμού κατάκτησης των δεξιοτήτων αυτών.

Ο σχηματισμός γραμμάτων δεν εντάσσεται βάση ΑΠ στους διδακτικούς στόχους του νηπιαγωγείου. Παρ' όλα αυτά είναι αρκετοί οι νηπιαγωγοί που αφιερώνουν κάποιο χρόνο σε υποδείξεις που αφορούν τη δεξιότητα, παρακινώντας τα παιδιά να σχηματίσουν όπως μπορούν τα γράμματα που τους δείχνουν . Δεν πρόκειται, ωστόσο, για συστηματική αλλά για περιστασιακή ενασχόληση με το σχηματισμό των γραμμάτων, εύρημα το οποίο είναι συναφές με αυτό των Puranik et al. (2014). Οι Puranik et al. ερευνώντας τη φύση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων γραφής στο νηπιαγωγείο, εξέτασαν 21 νηπιαγωγούς και 238 μαθητές από 9 σχολεία της Ν. Αμερικής, χρησιμοποιώντας της παρατήρηση εντός τάξης για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν πως ο περισσότερος χρόνος που αφιερωνόταν θεωρητικά στη διδασκαλία γραφής, στην πραγματικότητα περιελάμβανε ανεξάρτητη ενασχόληση των μαθητών με τη γραφή, παρά καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια προβληματική κατάσταση, καθώς η διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής στις πρώτες τάξεις θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό και ενασχόλησης των μαθητών με σχετικές δραστηριότητες, όπως τονίζεται από τους Cutler & Graham (2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (10/16) διδάσκουν κεφαλαία και πεζά ταυτόχρονα, αφιερώνοντας 13 λεπτά κατά μέσο όρο ανά παράδοση και κατανέμοντας ισότιμα το χρόνο σε κάθε κατηγορία. Ο χρόνος αυτός, βέβαια, δεν αφορά το σχηματισμό αποκλειστικά αλλά την εκμάθηση του γράμματος συνολικά. Τα ευρήματα αυτά ακολουθούν τα ευρήματα των Vander Hart et al. (2010), σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής στο νηπιαγωγείο ήταν ενσωματωμένη στο μάθημα της ανάγνωσης, καθώς αυτό προβλεπόταν από το ΑΠ του σχολείου, αλλά και της Asher (2006). Στην έρευνά της, η δεύτερη, εξέτασε τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής από το νηπιαγωγείο μέχρι την

έκτη δημοτικού, δίνοντας μεταξύ άλλων σε 17 εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και δημοτικού να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούσαν. Διαπίστωσε, μεταξύ άλλων, ότι μόνο 3/13 εκπαιδευτικούς διέθεταν χρόνο για την εξάσκηση στο σχηματισμό των γραμμάτων που διδάσκονταν.

Στο δημοτικό, ο σχηματισμός γραμμάτων διδάσκεται, βάση ΑΠ, συστηματικά και ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία κάθε γράμματος προσδιορίζεται σε δύο διδακτικές ώρες. Πιο συγκεκριμένα, για την ενσυνείδητη εξάσκηση στο σχηματισμό του γράμματος, η οποία γίνεται στο Τ.Ε προβλέπονται 30 λεπτά (Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 36). Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (ερώτηση 132), ο χρόνος που αφιερώνεται ημερησίως σε αυτή τη διαδικασία είναι 26 λεπτά κατά μέσο όρο, χρόνος που κατανέμεται σε ισότιμα μεταξύ πεζής και κεφαλαίας εκδοχής κάθε γράμματος. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα των Schoenfeld et al. (2009) και των Coker et al. (2015). Οι πρώτοι, εξέτασαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τις αντιλήψεις 270 δασκάλων πρώτης δημοτικού για το ρόλο τους στη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής. Μεταξύ άλλων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 45% των εκπαιδευτικών αφιέρωναν από 15 έως 30 λεπτά ημερησίως στη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής. Οι δεύτεροι, σε μια μελέτη παρατήρησης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων γραφής στην Α΄ δημοτικού, διεξήγαγαν ολοήμερες παρατηρήσεις σε 50 τάξεις Α΄ δημοτικού σχολείων της Αμερικής, διαπιστώνοντας, μεταξύ άλλων, ότι αφιερώνονταν κατά μέσο όρο 26 λεπτά ημερησίως στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής.

Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες γνώσεις;

Από τους νηπιαγωγούς, δεν υπήρξε κάποιος που να θεωρεί πως προετοιμάστηκε από τις βασικές σπουδές του για τη διδασκαλία της στάσης σώματος. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των αποκρίσεών τους αναφορικά με τις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για το πώς να κάθονται σωστά, σύμφωνα με τα οποία **οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα του τι συνιστά ορθή στάση σώματος κατά τη γραφή και επομένως οι οδηγίες που δίνουν είναι ελλιπείς**. Αυτό επιβεβαιώνεται εκ του αποτελέσματος, το οποίο σε αυτή την περίπτωση εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι μισοί κατά μέσο όρο μαθητές έχουν λανθασμένη στάση σώματος (ερώτηση 19).

Από τους δασκάλους ελάχιστοι (5/50) ήταν αυτοί που χαρακτήρισαν την προετοιμασία που έλαβαν κατά τις βασικές σπουδές τους ως επαρκή. Το εύρημα αυτό συνδέεται και με το γεγονός ότι η αντίληψή τους σχετικά με το τι συνιστά ορθή στάση σώματος είναι ελλιπής. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των αποκρίσεων τους αναφορικά με τις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για το πώς να κάθονται σωστά, ο μέσος όρος των ορθών αποκρίσεων ήταν χαμηλός, ενώ υπήρχαν αρκετές γενικόλογες τοποθετήσεις. Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα χέρια πρέπει να ακουμπούν στο θρανίο, αλλά δεν προσδιορίζουν το πώς ακριβώς πρέπει να ακουμπούν. Επιπλέον, οι οδηγίες περιλαμβάνουν αναφορές σε δευτερεύουσες παραμέτρους. Τέτοιες είναι για παράδειγμα τοποθετήσεις του τύπου «Δεν ξαπλώνω αλλά είμαι χαλαρός», οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση σε κάποιον που εισάγεται στην εκμάθηση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων.

Τα συμπεράσματα περί ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από το εύρημα που υποδεικνύει ότι οι το 29% κατά μέσο όρο των μαθητών στην Α΄ δημοτικού, υιοθετούν λανθασμένη στάση σώματος (ερώτηση 19).

Όπως ανέφεραν σχετικά με την ορθή στάση σώματος, έτσι και σχετικά με τον ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού, **δεν υπήρξε σχετική προετοιμασία για τους νηπιαγωγούς στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους**. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως η αντίληψή τους για το τι συνιστά ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού –και στην οποία δήλωσαν αρκετοί ότι στηρίζουν τη διδασκαλία τους– κρίθηκε ελλιπής κατόπιν αξιολόγησης των αποκρίσεων τους, στις οποίες απариθμούσαν τις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για το πώς να πιάσουν το μολύβι. Το ευρήματα αυτά ενισχύονται και από το γεγονός ότι όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν μεταξύ διαφορετικών λαβών, αυτή που χρησιμοποιούν, η λαβή που επιλέχθηκε από τους περισσότερους δε συνιστά ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού, καθώς σε αυτή ο δείκτης κάμπτεται, ασκώντας μεγάλη πίεση στο μολύβι.

Η **ελλιπής προετοιμασία από τις βασικές σπουδές** είναι επίσης μια κατάσταση αντιπροσωπευτική για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών **στο δημοτικό**, όπου μόλις το 21% (7/34) χαρακτήρισαν την προετοιμασία που έλαβαν από τις σπουδές τους ως επαρκή. Η δε προσωπική αντίληψη των δασκάλων αναφορικά με το τι συνιστά ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού, κρίθηκε ανεπαρκής κατόπιν αξιολόγησης των σχετικών αποκρίσεων στη βάση κοινώς αποδεκτών κριτηρίων. Και σε αυτή την περίπτωση,

υπήρχαν λάθη και γενικόλογες τοποθετήσεις στις απαντήσεις, όπως για παράδειγμα «πιάνω το μολύβι με τα τρία δάχτυλα, όπως κάνω το σταυρό μου» και «η λαβή να είναι όχι πολύ ψηλά αλλά όχι και πολύ χαμηλά». Επιπλέον, ο μέσος όρος των ορθών τοποθετήσεων (1/4) ήταν χαμηλός.

Το συμπέρασμα σχετικά με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι επέλεξαν ως λαβή την οποία χρησιμοποιούν μια λαβή, στην οποία ο δείκτης κάμπτεται, ασκώντας μεγάλη πίεση στο μολύβι, πράγμα που δεν συνιστά ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Graham et al. (2008), οι οποίοι εξέτασαν τις διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις 169 εκπαιδευτικών Α΄ - Γ΄ δημοτικού στις ΗΠΑ και μεταξύ άλλων διαπιστώθηκε ότι μόνο το 12% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι έλαβαν επαρκή προετοιμασία κατά τις σπουδές τους.

Η απάντηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που έχουν διδάξει κρατούν σωστά το μολύβι, τίθεται –βάση των παραπάνω συμπερασμάτων- υπό αμφισβήτηση, καθώς δεδομένου ότι οι οδηγίες που λαμβάνουν οι μαθητές δεν είναι αυτές που θα έπρεπε, το αποτέλεσμα δεν είναι επίσης αυτό που θα έπρεπε.

Η διδασκαλία του σχηματισμού γραμμάτων στο νηπιαγωγείο επαφίεται, τελικά, στην πρωτοβουλία κάθε εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η διδασκαλία στηρίζεται ως επί το πλείστον στην προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχηματισμό γραμμάτων, ενώ σημαντικό στοιχείο στη παρουσίαση των γραμμάτων αποτελεί και ο **αυτοσχεδιασμός**, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Εκτός αυτών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει χρήση και άλλων εγχειριδίων για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία. Επιπλέον, η αξιολόγηση των αποκρίσεων που δίνουν οι νηπιαγωγοί όταν ασχολούνται με το σχηματισμό των γραμμάτων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αντίληψή τους για το σχηματισμό γραμμάτων είναι αόριστη καθώς οι περισσότερες από τις οδηγίες που δίνουν δεν προσδιορίζονται επαρκώς.

Στο δημοτικό, η διδασκαλία στηρίζεται ως επί το πλείστον στον τρόπο που υποδεικνύει το βιβλίο. Μάλιστα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι στηρίζουν τη διδασκαλία του σχηματισμού γραμμάτων στις επίσημες οδηγίες (ΑΠ και Βιβλίο Δασκάλου) ήταν κατά πολύ υψηλότερο (28/34) σε σχέση με το ποσοστό

των εκπαιδευτικών που δήλωσαν το ίδιο για τη στάση σώματος (2/34) και τη λαβή μολυβιού (4/34). Παρ' όλα αυτά, ήταν αρκετοί αυτοί που δήλωσαν πως στη διάρκεια της θητείας τους ως διδάσκοντες έχουν κάνει χρήση κι άλλων εγχειριδίων για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία. Σε αντίθεση με τη στάση σώματος και τη λαβή μολυβιού, για την ορθή εκδοχή των οποίων οι εκπαιδευτικοί έδιναν ελλιπείς οδηγίες, οι οδηγίες που έδιναν για το σχηματισμό των γραμμάτων ήταν επαρκώς προσδιορισμένες. Αυτό σημαίνει ότι ανταποκρίνονταν σε αυτές που αναφέρονταν στις επίσημες πηγές καθώς περιελάμβαναν κατά μέσο όρο 3 σωστές τοποθετήσεις, ενώ ταυτόχρονα ο μέσος όρος των εσφαλμένων και των ανεπαρκώς προσδιορισμένων αποκρίσεων ήταν χαμηλός.

Αξιο προσοχής, ωστόσο, κρίνεται το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία ότι **θεωρούν τους εαυτούς τους αναποτελεσματικούς καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι**, ούτε έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται **για να διδάξουν το σχηματισμό γραμμάτων σε αριστερόχειρες και σε παιδιά που δυσκολεύονται**. Οι μη κατάλληλα προετοιμασμένοι από τις βασικές σπουδές τους εκπαιδευτικοί, ήταν κάτι που παρατηρήθηκε και από τους Graham et al. (2008), τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων έδειξαν ότι μόνο ένα 12% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν πως ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι, τους Schoenfeld et al. (2009), σύμφωνα με τους οποίους το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν έλαβαν επαρκή κατάρτιση και τους Vander Hart, Fitzpatrick & Cortesa (2010), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λάβει ελάχιστη εκπαίδευση αναφορικά με τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής.

Το ΑΠ και τα επίσημα εγχειρίδια παρέχουν επαρκείς οδηγίες;

Στο νηπιαγωγείο, η διδασκαλία της δεξιότητας δεν περιλαμβάνεται στους στόχους του ΑΠ και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν ανάλογες οδηγίες που να καθοδηγούν τους νηπιαγωγούς σχετικά με το πώς πρέπει να πράξουν.

Στο ΑΠ του δημοτικού υπάρχει μια σχετική αλλά πολύ γενικόλογη αναφορά στο ΑΠ: «Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής» (ΑΠΣ 2003, σελ. 26). Ωστόσο, η γενική αυτή αναφορά δεν συνοδεύεται από κάποιου είδους αναλυτικές οδηγίες στις οποίες να μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τη λαβή μολυβιού, στο νηπιαγωγείο, εφόσον δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία, δεν υπάρχουν και ανάλογες οδηγίες που να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς πρέπει να πράξουν.

Στο δημοτικό, το ΑΠ δεν παρέχει συγκεκριμένες οδηγίες για τη διδασκαλία λαβής του μολυβιού. Παρ' όλα αυτά, οι μισοί δάσκαλοι διαπιστώνουν πως οι οδηγίες είναι ανύπαρκτες, ενώ οι άλλοι μισοί τις χαρακτηρίζουν ως γενικόλογες και ασαφείς. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν μια ελλιπή αντίληψη σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο του ΑΠ, η οποία μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν το συμβουλευόμαστε τακτικά, πράγμα που με τη σειρά του μπορεί να είναι απόρροια της γενικότερης αίσθησης ότι το ΑΠ δεν έχει να προσφέρει κάτι σημαντικό. Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται και από αναφορές – παραδοχές των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως:

Εκπαιδευτικός Ν_19 (δημοτικό), ερώτηση Ν_60:

«Δεν γνωρίζω αν το Α.Π αναφέρεται διεξοδικά σε αυτόν τον τομέα (τη λαβή μολυβιού)».

Στο νηπιαγωγείο, ο σχηματισμός γραμμάτων αυτός καθ' αυτός δεν συγκαταλέγεται στους διδακτικούς στόχους του ΑΠ. Προβλέπεται ενασχόληση με το γραπτό λόγο, η οποία έχει ως πρωταρχικό στόχο «να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 108). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το πλαίσιο και σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, **το ΑΠ δεν εμπεριέχει αναλυτικές οδηγίες, οι οποίες να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς.**

Στο δημοτικό, οι στόχοι που καθορίζονται βάση ΑΠ αναφορικά με τη γραφή (και όχι με το σχηματισμό γραμμάτων συγκεκριμένα) είναι οι ακόλουθοι: «1. πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή με σχετική ταχύτητα και αισθητικώς αποδεκτά γράμματα λέξεων, φράσεων και προτάσεων, τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις» και «2. αναγνώριση και σύγκριση διάφορων τύπων γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά κ. α)» (ΑΠΣ, σελ. 26). Οι ενδεικτικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες αναμένεται η επίτευξη των παραπάνω στόχων έχουν ως εξής: «1. Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, τονισμού και στίξης», «2. Ασκήσεις αντιγραφής, καλλιγραφίας και ευανάγνωστης γραφής», «3. Γραφή ονόματος, γνωστών λέξεων, πινακίδων κτλ» (ΑΠΣ, 2003, σελ. 26). Το Βιβλίο

Δασκάλου της Α΄ δημοτικού, σχετικά με την ενσυνείδητη επεξεργασία των γραμμάτων στο Βιβλίο Μαθητή, αναφέρει ότι «θεωρείται σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου κάθε άσκησης, έτσι ώστε να αποφευχθεί κατά το δυνατόν η «μηχανιστική συμπλήρωση» (Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 18). Αναφορικά με το Γ. Ε, όπου συνεχίζεται κάθε φορά η επεξεργασία του νέου στοιχείου, σκοπός των ασκήσεων είναι μεταξύ άλλων η «εξάσκηση στη γραφή του γράμματος σε οργανωμένο χώρο» (Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 19), βάση του παρεχόμενου προτύπου, όπου αποτυπώνεται η σειρά και η κατεύθυνση των κινήσεων με αριθμημένα βέλη. Στη βάση αυτή, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι **το ΑΠ και το βιβλίο του Δασκάλου παρέχουν επαρκείς οδηγίες** (ερώτηση 84) στις οποίες μπορούν να στηρίξουν τη διδασκαλία τους για το σχηματισμό των γραμμάτων. Ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση, η απάντηση υποδεικνύει είτε ανεπαρκή εικόνα του περιεχομένου των επίσημων εγχειριδίων σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων είτε ελλιπή ενασχόληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς τα επίσημα εγχειρίδια πέρα από τις γενικόλογες αναφορές, παρουσιάζουν και ορισμένες ελλείψεις που μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για το πώς θα μάθουν τελικά οι μαθητές να σχηματίζουν κάθε γράμμα. Τέτοια έλλειψη είναι για παράδειγμα το γεγονός ότι δεν αναφέρεται πουθενά το ακριβές σημείο εκκίνησης για κάθε γράμμα αλλά υπάρχει απλώς ένα αριθμός που υποδεικνύει την πρώτη γραμμή. Το γεγονός ότι παρά το παραπάνω δεδομένο, το 85% των δασκάλων δήλωσαν ότι προσδιορίζουν το ακριβές σημείο εκκίνησης για κάθε γράμμα (ερώτηση 144), με το 74% από αυτούς να υποστηρίζουν πως επιμένουν σε αυτό (ερώτηση 145), αποδεικνύει την ελλιπή αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο των επίσημων εγχειριδίων.

Ποιες είναι οι εναλλακτικές πηγές ενημέρωσης;

Στο νηπιαγωγείο, παρά το γεγονός ότι δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία, ήταν αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι κάνουν σχετικές υποδείξεις. Ελλείψει διαθέσιμων πόρων, οι υποδείξεις βασίζονται σε πληροφορίες από εναλλακτικές πηγές, όπως το διαδίκτυο, απ' όπου αντλούνται δεδομένα κατόπιν αναζήτησης με λέξεις-κλειδιά βάση των προσωπικών κριτηρίων και αναγκών κάθε νηπιαγωγού. Εκτός αυτού, η διδασκαλία στηρίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην προσωπική αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού.

Στο δημοτικό, η άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά, ήταν και πάλι πρώτη στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη από την προσωπική τους αντίληψη.

Αναφορικά με τη λαβή μολυβιού, παρά το γεγονός ότι δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, και σε αυτή την περίπτωση υπήρξαν αρκετοί νηπιαγωγοί που υποστήριξαν πως αφιερώνουν χρόνο για να κάνουν σχετικές υποδείξεις, τις οποίες ελλείπει διαθέσιμων πόρων, στηρίζουν στην **προσωπική τους αντίληψη** για τον τρόπο λαβής του μολυβιού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων ανέφεραν το **διαδίκτυο** και την **προσωπική τους αντίληψη** ως πηγές στις οποίες στηρίζουν τη διδασκαλία τους για το σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού. Το πρόβλημα με αυτό, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, είναι ότι η μεν αναζήτηση στο διαδίκτυο βασίζεται ως επί το πλείστον –σύμφωνα με απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων- σε τυχαία αποτελέσματα, όπως αυτά προκύπτουν από τη χρήση λέξεων-κλειδιών που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Σχετικά με την προσωπική αντίληψη, οι Benson et al. (2010) υπογραμμίζουν ότι η προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας ανάλογα με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού δεν είναι ενδεδειγμένη καθώς μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συνέχειας και συνάφειας στη διδασκόμενη ύλη ανά βαθμίδα.

Το ζήτημα που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση, είναι ότι τόσο αναφορικά με τη στάση σώματος όσο και αναφορικά με τη λαβή μολυβιού, το διαδίκτυο παρέχει μεν πληθώρα πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές, ωστόσο, όπως προέκυψε κατόπιν χρήσεις σχετικών λέξεων κλειδιών (ορθή στάση σώματος, ορθός τρόπος λαβής του μολυβιού) και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που εμφανίζονται –βάση των κριτηρίων που αναφέρονται και στην παρούσα εργασία σχετικά με τη σωστή στάση σώματος και το σωστό τρόπο λαβής του μολυβιού (βλ. υποενότητες I. Γ. iv και II. Γ. iv)- δεν παρουσιάζουν με οργανωμένο και σαφή τρόπο τις παραμέτρους που συνιστούν τον ορθό τρόπο στάσης σώματος και λαβής μολυβιού.

Τι συμβαίνει μέσα στην τάξη;

Η εικόνα που αποτυπώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, περιλαμβάνει τους μισούς σχεδόν μαθητές τόσο στο

νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό να υιοθετούν –σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών- ορθή στάση σώματος όταν γράφουν. Η σύγκριση, ωστόσο, αυτών των αποκρίσεων με το γεγονός ότι βάση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, το 98% των συμμετεχόντων έκαναν κατά μέσο όρο δύο ορθές τοποθετήσεις (σε σύνολο δεκατριών) στις οδηγίες που έδιναν στους μαθητές για το πώς να κάθονται σωστά, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί, προσπάθησαν να παρουσιάσουν μια τουλάχιστον αποδεκτή εικόνα για την τάξη τους και άρα για τη διδασκαλία τους ή να καλύψουν ενδεχόμενη άγνοια/αμέλεια από την πλευρά τους για κάτι σημαντικό όπως είναι η στάση σώματος.

Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι, μέσα από τις απαντήσεις τους αποτύπωσαν μια εικόνα της τάξης στην οποία οι μισοί κατά μέσο όρο μαθητές από το σύνολο αυτών που έχουν διδάξει, υιοθετούν ορθό τρόπο λαβής του μολυβιού. Προσδιόρισαν, μάλιστα, ως συχνότερα συναντώμενη λαβή το τρίποδο. Οι διαπιστώσεις που έγιναν στην προηγούμενη υποενότητα με τίτλο «Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες γνώσεις;», ωστόσο, με το 92% των εκπαιδευτικών να κάνουν μόνο μια ορθή τοποθέτηση στις οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για το πώς να πιάσουν σωστά το μολύβι, έρχονται να καταρρίψουν την εικόνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους. Από τη στιγμή που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ορθή αντίληψη και άρα δεν δίνουν τις κατάλληλες οδηγίες αλλά ούτε μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπο, καθώς οι ίδιοι δεν πιάνουν σωστά το μολύβι, οι παραπάνω απαντήσεις δόθηκαν κατά πάσα πιθανότητα σκόπιμα, για να παρουσιάσουν μια εικόνα κοντά στο αναμενόμενο ως σωστό. Το εύρημα αυτό δεν φαίνεται να συμφωνεί με αυτό των Graham et al. (2008), σύμφωνα με τους οποίους οι τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι διδάσκουν στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πιάνουν το μολύβι. Μια πιθανή εξήγηση για αυτή την ασυμφωνία μεταξύ της παρούσας έρευνας και αυτής των Graham et al. (2008) αποτελεί το γεγονός ότι και οι δύο έρευνες εξαρτώνται από την ακρίβεια των αναφορών των ίδιων των συμμετεχόντων, η οποία ακρίβεια μπορεί να επηρεαστεί από τη δυσκολία υπολογισμού της συχνότητας των πρακτικών ή από την επιθυμία να παράσχουν κοινώς αποδεκτές απαντήσεις.

Αναφορικά με τη **διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων στο νηπιαγωγείο**, η συντριπτική πλειοψηφία (15/16) δήλωσαν ότι γίνεται απλή επίδειξη του τρόπου σχηματισμού, με πολύ λιγότερους να κάνουν αναφορές στο σημείο εκκίνησης, τη

φορά σχηματισμού και τα επίπεδα που καταλαμβάνει κάθε γράμμα στο χώρο. Οι πιο πολλοί, βέβαια, δεν επιμένουν στο να ακολουθήσουν οι μαθητές λεπτομερώς τον τρόπο που υποδεικνύεται, στη βάση του μη συστηματικού χαρακτήρα της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Η σειρά παρουσίασης των γραμμάτων καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό, συνήθως με βάση το θέμα της ημέρας ή της εβδομάδας, το οποίο πραγματεύονται μέσα στη τάξη, ενώ γίνεται ταυτόχρονη παρουσίαση των πεζών και των κεφαλαίων. Στην Αμερική, αντίθετα, τόσο οι Vander Hart et al. (2010) όσο και η Asher (2006), διαπίστωσαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζοταν στα σχολεία στα οποία διεξήγαγαν την έρευνά τους ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε τα γράμματα με παρόμοια χαρακτηριστικά στο σχηματισμό τους να ομαδοποιούνται κατά τη διδασκαλία και τα εύκολα (π. χ.. τα κεφαλαία) να διδάσκονται πρώτα και τα δυσκολότερα (π. χ.. τα πεζά) στη συνέχεια.

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι αριστερόχειρες μαθητές και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία γράφουν όπως μπορούν. Δεδομένου ότι στο νηπιαγωγείο δεν προβλέπεται η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων, **δεν υπάρχει βάση ΑΠ ιδιαίτερη μέριμνα στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος.** Το γεγονός αυτό, σχετίζεται και με το ότι οι νηπιαγωγοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία (15/16) δήλωσαν πως έχουν στην τάξη τους μαθητές με προβληματικό σχηματισμό γραμμάτων, το ποσοστό των οποίων μαθητών, ωστόσο, προσδιόρισαν ως χαμηλό (19% κατά μέσο όρο).

Οι διαδικασίες που ακολουθούνται από τους περισσότερους δασκάλους περιλαμβάνουν ακριβή επίδειξη του τρόπου σχηματισμού κάθε γράμματος, βάση του τρόπου και της σειράς που επιδεικνύεται στο βιβλίο, ακριβή προσδιορισμό του σημείου εκκίνησης, τη φοράς σχηματισμού αλλά και των επιπέδων που καταλαμβάνει κάθε γράμμα στο χώρο. Η λεπτομερής επίδειξη του τρόπου σχηματισμού των γραμμάτων είναι, μεταξύ άλλων, η τακτική που ακολουθείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (Graham et al., 2008. Asher , 2006) . Πρόκειται για στοιχεία στα οποία οι πιο πολλοί δάσκαλοι επιμένουν, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (ερωτήσεις 142, 145 και 150), μέχρι να κατακτηθούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό. Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι δάσκαλοι δήλωσαν σαφώς ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, πράγμα που σημαίνει πως η παραπάνω απαντήσεις, σύμφωνα με τις οποίες επιμένουν σε αυτό που διδάσκουν αποτυπώνουν μάλλον μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δώσουν αναμενόμενες και αποδεκτές απαντήσεις.

Άλλο ένα στοιχείο που συνηγορεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν απαντήσεις μέσα από τις οποίες προσπαθούν να καλύψουν τις ανεπαρκείς γνώσεις είτε την ελλιπή ενασχόληση από την πλευρά τους, αποτελεί το γεγονός ότι υποστηρίζουν πως προσδιορίζουν με ακρίβεια και επιμένουν σε παραμέτρους που αν και θα έπρεπε, δεν αναφέρονται στα επίσημα εγχειρίδια. Τέτοια είναι για παράδειγμα το σημείο εκκίνησης, το οποίο μάλιστα δεν είναι κοινό για όλα τα γράμματα και επομένως παίζει καθοριστικό ρόλο στο πως θα μάθουν τα παιδιά να σχηματίζουν τα γράμματα.

Αναφορικά με την εξάσκηση, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες, δήλωσαν ότι ζητούν από τους μαθητές να κάνουν επιπλέον εξάσκηση στο σχηματισμό με ασκήσεις πέρα από αυτές που υπάρχουν στο T. E., ενώ λιγότερο χρησιμοποιούνται τα τετράδια με διαγραμμίσεις και οι πλαστικές, βοηθητικές λαβές για το μολύβι, ευρήματα που συμφωνούν με αυτά των Graham et al. (2008) και Asher (2006).

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναφορικά με το σχηματισμό γραμμάτων, υπάρχει σύμφωνα με τους περισσότερους δασκάλους (24/34) μέριμνα, η οποία ωστόσο δεν προβλέπεται επίσημα αλλά λαμβάνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στις περιπτώσεις που εφαρμόζεται, αυτό γίνεται μέσα από κατ' ιδίαν υποδείξεις και περιλαμβάνει ως επί το πλείστον κάποιες γενικές οδηγίες, όπως η τοποθέτηση του χαρτιού. Τα ευρήματα αυτά είναι συναφή με εκείνα των Graham et al. (2008) σύμφωνα με τα οποία το 72% των εκπαιδευτικών πραγματοποιούσε ατομική διδασκαλία στις περιπτώσεις που έκκρινε ότι υπήρχε ανάγκη και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική ήταν οι οδηγίες για την τοποθέτηση του χαρτιού. Όπως τονίζεται, όμως, ο χρόνος δεν επαρκεί οπότε, όποιοι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν αναγκάζονται να παρέχουν την όποια υποβοήθηση είτε ταυτόχρονα με άλλες δραστηριότητες, είτε στο διάλειμμα και φυσικά ο τρόπος επαφίεται στην κρίση τους και στις γνώσεις τους.

Η ύπαρξη μέριμνας για τους αριστερόχειρες στο καθημερινό μάθημα, υποστηρίχθηκε από πολύ λιγότερους εκπαιδευτικούς (10/34). Η διαφοροποίηση που δήλωσαν σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί ότι κάνουν όταν δίνουν οδηγίες σε αριστερόχειρες, περιλαμβάνει κυρίως την υπενθύμιση ότι πρέπει να ακολουθούν φορά σχηματισμού αντίθετη από αυτή των δεξιόχειρων. Πρόκειται, ωστόσο για μια

λανθασμένη οδηγία, καθώς η φορά σχηματισμού των γραμμάτων παραμένει ίδια και για τους δεξιόχειρες και για τους αριστερόχειρες. Μια τέτοια, λανθασμένη προσέγγιση, επιβεβαιώνει την παντελή έλλειψη πρόβλεψης για αυτούς τους μαθητές και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισής τους.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει είναι ότι **δεν λαμβάνεται από το σχολείο συστηματική μέριμνα για τους μαθητές που δυσκολεύονται και για τους αριστερόχειρες**. Η όποια παρέμβαση επαφίεται στην πρωτοβουλία και την κρίση των εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί να αποδειχθεί **εξαιρετικά προβληματικό** για δύο λόγους: 1) Η ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου που διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από αυτή των Schoenfeld et al. (2009), πιθανότατα σημαίνει πως η όποια παρέμβαση λαμβάνει χώρα περιστασιακά και από εκεί και πέρα ο μαθητής αφήνεται στην τύχη του, πρακτική που προφανώς δεν είναι αποτελεσματική. 2) Η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων σε μαθητές με δυσκολίες και σε αριστερόχειρες σε συνδυασμό με την έλλειψη καθοδήγησης, μπορεί να τους οδηγήσει σε υποδείξεις που στηρίζονται στο πως οι ίδιοι ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται τι είναι σωστό και τι λάθος, πράγμα που επίσης υπονομεύει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στάσης σώματος

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το πότε πρέπει να ξεκινά η συστηματική διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής, δηλαδή της σωστής στάσης σώματος, του σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού και του σωστού τρόπου σχηματισμού των γραμμάτων, το εάν ο χρόνος που αφιερώνεται είναι αρκετός και το εάν γίνεται με τον τρόπο που θα έπρεπε.

Στο νηπιαγωγείο, η άποψη που επικρατεί σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής και η οποία προέρχεται από το ίδιο το ΑΠ, είναι πως αυτή πρέπει να έχει παιγνιώδη μορφή και να ενθαρρύνει τα παιδιά να γράψουν όπως μπορούν, χωρίς διορθωτικές παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να αποθαρρύνει τα παιδιά από το να «εμπλακούν» με το γραπτό λόγο. Στη βάση αυτής της άποψης, κάποιοι εκπαιδευτικοί είτε «αφήνουν τα παιδιά να επιλέξουν πως θα γράψουν, αν δεν διακρίνουν κάτι προβληματικό», είτε «κάνουν αναφορά στην αρχή της χρονιάς, αλλά

δεν ασχολούνται συστηματικά, καθώς η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμμάτων θα λάβει χώρα στο δημοτικό».

Αυτό σχετίζεται με τη φιλοσοφία που διέπει αφενός το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και αφετέρου τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή, οι νηπιαγωγοί δεν πρέπει να προβαίνουν σε συστηματική διδασκαλία τέτοιων παραμέτρων, καθώς αυτό είναι δουλειά των δασκάλων της Α΄ δημοτικού.

Μεταξύ των δασκάλων, αρκετές φορές επικρατεί η αντίληψη πως πρόκειται για κάτι που τα παιδιά γνωρίζουν ήδη πριν πάνε στην Α΄ δημοτικού (ερώτηση 39), κάτι που ωστόσο καταρρίπτεται καθώς ήταν λίγοι οι δάσκαλοι που δήλωσαν ότι τα παιδιά ξέρουν πώς να κάθονται σωστά όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους (ερώτηση 15). Μια τέτοια αντίληψη όμως, συνδυαστικά με το γεγονός ότι ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι μεγάλος και ο προβλεπόμενος χρόνος δεν επαρκεί, έχει ως αποτέλεσμα η δεξιότητα να μην τυγχάνει της προσοχής των δασκάλων και είτε να μην αφιερώνεται όσος χρόνος χρειάζεται στη διδασκαλία, είτε να γίνονται υποδείξεις εμβόλιμα, σε άλλες δραστηριότητες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42/50) θεωρούν πως η διδασκαλία της ορθής στάσης σώματος πρέπει να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής. Μάλιστα, θα έπρεπε να ξεκινά πριν την υποχρεωτική φοίτηση, δηλαδή από τον παιδικό σταθμό αλλά και από την οικογένεια, όπως υποστηρίχθηκε από τους 24/50 εκπαιδευτικούς στην ερώτηση 27.

Η έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας του σωστού τρόπου λαβής του μολυβιού θα έπρεπε να γίνεται στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με την απάντηση των περισσότερων εκπαιδευτικών (30/50) στην ερώτηση 46. Αυτό γιατί στο νηπιαγωγείο τα παιδιά επιδίδονται σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μολύβι και χαρτί και πρόκειται για μια δεξιότητα που αν δεν κατακτηθεί σωστά από την αρχή, είναι δύσκολο να αλλάξει στη συνέχεια.

Και για τη λαβή μολυβιού, όπως και για τη στάση σώματος, επικρατεί σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση 72, η αντίληψη ότι όταν τα παιδιά πηγαίνουν στην Α΄ δημοτικού ξέρουν ήδη πώς να πιάνουν το μολύβι, πράγμα που πάλι καταρρίφθηκε από την απάντηση που έδωσαν οι ίδιοι στην ερώτηση 45, όπου

ήταν λίγοι οι δάσκαλοι που δήλωσαν ότι οι μαθητές ξέρουν πώς να κρατούν σωστά το μολύβι όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους. Η αντίληψη αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά που πρέπει να διδαχθούν και ο προβλεπόμενος χρόνος δεν επαρκεί, έχει ως αποτέλεσμα η δεξιότητα να μην τυγχάνει της προσοχής των δασκάλων και είτε να μην αφιερώνεται όσος χρόνος χρειάζεται στη διδασκαλία, είτε να γίνονται υποδείξεις εμβόλιμα, σε άλλες δραστηριότητες, όπως γίνεται και με τη στάση σώματος.

Η άποψη, βέβαια, των περισσότερων νηπιαγωγών αλλά και της πλειοψηφίας των δασκάλων (ερώτηση 64) ήταν ότι είναι ότι **η διδασκαλία της δεξιότητας θα έπρεπε να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής**, εύρημα που συνάδει με αυτό των Schoenfeld et al. (2009).

Τέλος, σε ότι έχει να κάνει με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχηματισμό γραμμάτων, οι **περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν** (ερώτηση 82) **πως η συστηματική διδασκαλία της δεξιότητας πρέπει να ξεκινά** πριν την Α΄ δημοτικού, **στο νηπιαγωγείο**, γιατί εκεί τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να σχηματίσουν αν όχι όλα έστω κάποια γράμματα, επομένως υιοθετούν έναν τρόπο σχηματισμού, ο οποίος αφενός τις περισσότερες φορές είναι λανθασμένος γιατί τον επιλέγουν τα παιδιά από μόνα τους και αφετέρου είναι δύσκολο να αλλάξει στη συνέχεια, πηγαίνοντας δηλαδή στο δημοτικό. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θα πρέπει η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων να ξεκινά πριν την Α΄ δημοτικού; Αιτιολογείστε το γιατί»:

Εκπαιδευτικός N_32 (δημοτικό), ερώτηση N_83:

«Γιατί (στο νηπιαγωγείο) μπαίνουν στη διαδικασία να σχηματίσουν γράμματα»

Εκπαιδευτικός N_30 (δημοτικό), ερώτηση N_83:

«Αν το παιδί συνηθίσει να γράφει τα γράμματα με λάθος φορά, δύσκολα θα μάθει τη σωστή φορά των γραμμάτων».

Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που περισσότεροι από τους μισούς δάσκαλοι δήλωσαν (ερώτηση 94) πως **η διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων δεν**

είναι αυτή που θα έπρεπε και είναι απαραίτητο να βελτιωθεί, τόσο από άποψη χρόνου που αφιερώνεται, όσο και από άποψη τρόπου που διενεργείται.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί, από την άλλη, υποστηρίζουν (ερώτηση 82) πως η **συστηματική διδασκαλία** (και ότι αυτή συνεπάγεται) δεν πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο, για να αποφευχθεί η «σχολειοποίηση», αλλά **στο δημοτικό**, όπου τα παιδιά είναι περισσότερο έτοιμα αναπτυξιακά και το περιβάλλον και το πρόγραμμα κατάλληλα προσαρμοσμένα. Αυτή η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας παρατηρήθηκε και από την Asher (2006), όπου οι επτά στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς είχαν την άποψη ότι πρέπει να διδάσκεται και κατ' επέκταση δίδασκαν το σχηματισμό γραμμάτων από το νηπιαγωγείο ενώ έξι στους δεκατρείς είχαν την άποψη ότι πρέπει να διδάσκεται –και το δίδασκαν- στο δημοτικό. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θα πρέπει η συστηματική διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων να ξεκινά πριν την Α' δημοτικού; Αιτιολογείστε το γιατί»:

Εκπαιδευτικός N_07 (νηπιαγωγείο), ερώτηση N_83:

«Όχι γιατί δεν είναι βασικός στόχος του ΑΠ του νηπιαγωγείου. Επίσης το απαγορεύουν οι σύμβουλοι»,

Εκπαιδευτικός N_08 (νηπιαγωγείο), ερώτηση N_83:

«Πολλά παιδιά δεν είναι έτοιμα και δεν έχει νόημα να μπούμε στη διαδικασία προτού κατακτήσουν τη λεπτή κινητικότητα»,

Κλείνοντας, η αίσθηση που αποκομίζει κανείς εξετάζοντας τον τρόπο που διδάσκονται οι δεξιότητες γραφής στις πρώτες τάξεις του σχολείου στην Ελλάδα, είναι ότι κυρίως η στάση σώματος και η λαβή μολυβιού και λιγότερο ο σχηματισμός γραμμάτων δεν αποτελούν διδακτική προτεραιότητα, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ο τρόπος που προσεγγίζονται είναι ελλιπής και αναποτελεσματικός, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την εικόνα που επικρατεί εντός τάξης. Επιπλέον, επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με το τίνας αρμοδιότητα είναι και τίνας θα έπρεπε να είναι η διδασκαλία κάθε δεξιότητας, πράγμα που έχει άμεσες και αρνητικές συνέπειες στη διδασκαλία και κατ' επέκταση στα αποτελέσματα αυτής.

Συνολική εκτίμηση του τρόπου διδασκαλίας των δεξιοτήτων γραφής

Συνεξετάζοντας τα παραπάνω επιμέρους συμπεράσματα, εξάγεται το γενικότερο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματική. Σε θεωρητικό επίπεδο, **το ΑΠ και τα επίσημα εγχειρίδια δεν παρέχουν καθόλου οδηγίες** που να καθοδηγούν με συγκεκριμένο τρόπο τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν τη στάση σώματος και τη λαβή μολυβιού, ενώ για την περίπτωση του σχηματισμού γραμμάτων, υπάρχουν κάποιες **γενικόλογες αναφορές** στο ΑΠ. Η απουσία συγκεκριμένων οδηγιών στο ΑΠ, έχει ως αποτέλεσμα αρκετά υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που αντλούν τις πληροφορίες που χρειάζονται από πηγές όπως το διαδίκτυο, τα βιβλία που υπάρχουν στο εμπόριο, ακόμα και η προσωπική τους αντίληψη για το θέμα. Οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο, ωστόσο δεν αποτυπώνουν πάντα ολοκληρωμένα (συνήθως κάποια σημαντικά στοιχεία δεν αναφέρονται ή παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις) τις οδηγίες. Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε η προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ορθή εκδοχή των δεξιοτήτων γραφής, χαρακτηρίζεται από γενικόλογες τοποθετήσεις και ελλείψεις. Τα παραπάνω δεδομένα καταδεικνύουν την ανάγκη για κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν σαφείς οδηγίες και θα προτείνουν συγκεκριμένες, τεκμηριωμένες μεθόδους για τη διδασκαλία της γραφής. Σε ανάλογο κλίμα κινούνται και τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Η Asher (2006) υποστηρίζει πως η συνέπεια στη διδασκαλία συνδυαστικά με επαρκή χρόνο για εξάσκηση μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση των διδασκόμενων δεξιοτήτων. Οι Vander Hart et al. (2010) υπογραμμίζουν ότι τα εφαρμοζόμενα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να αναβαθμίσουν το περιεχόμενό τους τόσο για την ανάγνωση, όσο και για τη γραφή, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα επιστημονικά ευρήματα. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς οδηγίες τις οποίες να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, ειδικά εφόσον η διδασκαλία της γραφής είναι σχεδόν ενσωματωμένη σε αυτήν της ανάγνωσης.

Επιπρόσθετα, **οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής**, πράγμα που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Cutler & Graham, 2008. Graham et al., 2008. Vander Hart et al., 2010. Puranik et al., 2014). Η έλλειψη, μάλιστα, εντείνεται όταν η διδασκαλία απευθύνεται σε αριστερόχειρες και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων.

Σε πρακτικό επίπεδο, **ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής δεν επαρκεί** ώστε να γίνεται σωστή κατανομή των εργασιών, πράγμα που είναι περισσότερο εμφανές στην Α΄ δημοτικού, όπου προβλέπεται βάση ΑΠ η συστηματική διδασκαλία της δεξιότητας, ταυτόχρονα με ένα μεγάλο όγκο ύλης που πρέπει να διεκπεραιωθεί. Προβληματισμό για την επάρκεια και την κατανομή του διδακτικού χρόνου εξέφρασαν –βάση των ερευνητικών τους ευρημάτων- και άλλοι ερευνητές. Οι Cutler & Graham (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής ήταν λιγότερος από αυτόν που αφιερωνόταν στη διδασκαλία άλλων θεματικών όπως η γραμματική, το συντακτικό και η ορθογραφία, έκαναν συστάσεις για ισορροπημένη κατανομή του χρόνου για τη διδασκαλία κάθε θεματικής, έτσι ώστε να αφιερώνεται σε όλες τις διαδικασίες ο απαιτούμενος χρόνος. Οι Graham et al. (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι αν και μικρή υπήρξε μια μερίδα εκπαιδευτικών που αφιέρωναν χρόνο στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής μόνο μια φορά την εβδομάδα, τόνισαν πως η διδασκαλία ανά τακτά χρονικά διαστήματα είναι αποτελεσματικότερη από το να αφιερώνεται πολύς χρόνος για λίγο διάστημα (π. χ το πρώτο τρίμηνο).

Τέλος, σημαντικό εύρημα, καθώς και σημείο σύγκλισης απόψεων αποτελεί η **ανεπαρκής έως ανύπαρκτη διασύνδεση ανάμεσα στα ΑΠ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού** (ερώτηση 93). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συνέχεια σε ότι διδάσκεται, πράγμα που εγείρει προβληματισμούς σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματική η διδασκαλία, καθώς το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της μιας βαθμίδας τι διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί της άλλης βαθμίδας κρίνεται απαραίτητο για να είναι η όλη διαδικασία επιτυχής. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν τόσο οι Coker et al. (2009), όσο και οι Vander Hart et al. (2010). Και οι δύο έρευνες κατέδειξαν ασυνέπειες και κενά στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής μεταξύ των τάξεων, στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν στη μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη χωρίς να έχουν κατακτηθεί απαραίτητες δεξιότητες, όπως διαπιστώνει η Asher (2006). Εξάλλου, ένα τέτοιο κενό αφήνει περιθώριο για παρερμηνείες αναφορικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε παραλείψεις και λανθασμένη διαχείριση, προκαλώντας τελικά μια προβληματική κατάσταση, η οποία αν μη τι έχει αρνητικές επιπτώσεις στο τελικό αποτέλεσμα.

Εν κατακλείδι, η ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η υιοθέτηση και η παγίωση μη συμβατικών ή ακόμα και δυσλειτουργικών τρόπων γραφής σχετίζεται με την ανεπαρκή -σε επίπεδο συστηματικής εκπαίδευσης- διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής, επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Όπως αναφέρουν οι Medwell & Wray, (2008), εκμάθηση της γραφής και των σχετικών με αυτή δεξιοτήτων παραμένει ζητούμενο –ακόμα και αν αυτό συμβαίνει θεωρητικά, σε επίπεδο στοχοθεσίας- στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων στην Ευρώπη. Δεδομένης της σημασίας της δεξιότητας τόσο εντός όσο και εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου, τα ευρήματα αυτής της έρευνας έχουν εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Συγκεκριμένα, τα κενά που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπογραμμίζουν την ανάγκη για αναμόρφωση του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται οι δεξιότητες γραφής, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Βάση των ευρημάτων της έρευνας, σημεία-κλειδιά προς βελτίωση αποτελούν:

- 1) το περιεχόμενο του ΑΠ, έτσι ώστε πρωτίστως να οριοθετηθούν με σαφήνεια οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα. Δευτερευόντως, οι στόχοι που τίθενται πρέπει να εναρμονίζονται με τις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών σε κάθε βαθμίδα και να συνοδεύονται από αντίστοιχες αναλυτικές οδηγίες που θα καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην πράξη. Τέλος, σημαντική κρίνεται και η λήψη μέριμνας για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων σε μαθητές όπως οι αριστερόχειρες και αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

- 2) η κατανομή του διδακτικού χρόνου και πιθανόν η αναδιαμόρφωση της διδακτέας ύλης μεταξύ των τάξεων, έτσι ώστε να μην αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν πολλά σε λίγο χρόνο και κατ' επέκταση να μην γίνονται «εκπτώσεις» στην ποιότητα της διδασκαλίας. Εξάλλου, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος που απαιτείται για εξάσκηση και επίβλεψη για να κατακτηθεί επαρκώς κάθε δεξιότητα. Δεν είναι λογικό μια απαιτητική διαδικασία όπως είναι η κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής, να αναμένεται να ολοκληρωθεί και μάλιστα επιτυχώς στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, ταυτόχρονα με ένα μεγάλο όγκο ύλης που πρέπει να διεκπεραιωθεί.

3) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει απαραίτητα να ξεκινά και φυσικά να μην σταματά στις βασικές σπουδές. Είναι σημαντικό η κατάρτισή τους να ακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο, ενσωματώνοντας επιστημονικά αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας μεθόδους και μέσα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

4) η διασύνδεση των ΑΠ νηπιαγωγείου και δημοτικού, η οποία πρέπει να γίνει ουσιαστική και δεσμευτική για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, έτσι ώστε να διασφαλιστεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη αφού πρώτα κατακτηθούν επαρκώς οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και κατ' επέκταση να έχει επιτυχία η εκπαιδευτική διαδικασία.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι στηρίζεται στην ακρίβεια των αναφορών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία επηρεάζεται από την τάση να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (όπως για παράδειγμα ότι κάνουν κάτι το οποίο στην πραγματικότητα δεν κάνουν) για να μην σχηματιστεί αρνητική εικόνα για τους ίδιους ή για τον τρόπο που διδάσκουν. Είναι, επομένως, απαραίτητο να γίνουν περισσότερες έρευνες που θα περιλαμβάνουν στη μεθοδολογία τους την παρατήρηση εντός τάξης, κάτι που θα δώσει μια ακόμη πιο αντιπροσωπευτική εικόνα για το τι συμβαίνει και τη όχι μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των συμμετεχόντων, ο οποίος ήταν τέτοιος ώστε να καθιστά δυνατή την επεξεργασία όχι μόνο ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Είναι σημαντικό, να γίνουν ανάλογες έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας, με δεδομένα από τον ελληνικό χώρο, τα αποτελέσματα των οποίων θα επεκτείνουν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Accardo, A. P., Genna, M. & Borean, M. (2013). Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics. *Human Movement Science*, 32(1), 136-146.

Arslan, D. (2012). Examining first grade teachers' handwriting instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2839-2846.

Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471.

Bara, F. & Gentaz, E. (2011). Haptics in teaching handwriting: the role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, 30(4), 745-59.

Benson, J. D., Salls, J., & Perry, C. (2010). A pilot study of teachers' perceptions of two handwriting curricula: Handwriting Without Tears and the Peterson Directed Handwriting Method. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3, 319-330.

Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3-30.

Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Eds), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 293-309). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Cahill, S. M. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223-228.

Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14.

Chomsky, N. (1957). *Συντακτικές Δομές*. (Φ. Α. Καβουκόπουλος, Μτφρ). Νεφέλη.

Clark, G. J. (2010). The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners. (Graduate Dissertation). Ανακτήθηκε 16

Σεπτεμβρίου 2015, από

<http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2432&context=etd>

Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2015). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 1-40.

Coker, D. L., & Ritchey, K. D. (2010). Curriculum-Based Measurement of Writing in Kindergarten and First Grade: An Investigation of Production and Qualitative Scores. *Exceptional Children*, 76(2), 175-193.

Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A National survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919.

Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Brief report - Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 459–462.

Danna, J., & Velay, J. L. (2015). Basic and supplementary sensory feedback in handwriting. *Frontiers in Psychology*, 6(169), 1-11.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 175–183.

Dinehart, L. H. (2014). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-22.

Ebied, A. M., Kemp, G. J., Frostick, S. P. (2004). The role of cutaneous sensation in the motor function of the hand. *Journal of Orthopaedic Research*, 22(4), 862-6.

Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. & Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.

Fitzpatrick, P., Vander Hart, N., & Cortesa, C. (2013). The influence of instructional variables and task constraints on handwriting performance. *The Journal of Educational Research*, 106, 216–234.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 85-95.

Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 33(4), 20–40.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012a). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (No. NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Ανακτήθηκε από: <http://ies.ed.gov/ncee/>

Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49–69.

Grissmer, D., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., Grimm, K. J., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017.

Hepp - Reymond, M. C., Chakarov, V., Schulte-Möntingd, J., Huethe, F., & Kristeva, R. (2009). Role of proprioception and vision in handwriting. *Brain Research Bulletin*, 79(6), 365–370.

Hoy, M. M., Egan, M. Y., & Feder, K. P. (2011). A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 13-25.

Kaiser, M. L., Albaret, J. M., & Doudin, P. A. (2009). Relationship between visual-motor integration, eye-hand coordination, and quality of handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2(2), 87-95.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.

Koziatek, S. M., & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(3), 284-288.

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.

Lang, J. S. (2013). Positioning: people and work surfaces. In D. E Penso's (Eds.) *Keyboard, Graphic and Handwriting Skills: Helping people with motor disabilities*. (pp 46-59). US: Springer.

Mackenzie, N. M., Scull, J., & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling. *Issues in Educational Research*, 23(3), 375-393.

Maldarelli, J. E., Kahrs, B. A., Hunt, S. C., & Lockman, J. J. (2015). Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Developmental psychology*, 51(7), 879-888.

Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine motor activities in head start and kindergarten classrooms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57, 550-557.

Marquardt, C., Gentz, W., & Mai, N. (1999). Visual control of automated handwriting movements. *Experimental Brain Research*, 128, 224-228.

McCarthy, S. J. (2008). The impact of no child left behind on teachers' writing instruction. *Written Communication*, 25(4), 462-505.

Medwell, J., & Wray, D. (2008). Handwriting—A forgotten language skill? *Language and Education*, 22, 34–47.

Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: what do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41(1), 10-15.

Molfese, V., Beswick, J., Molnar, A. & Jacobi - Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, 5-19.

No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002). U.S. Department of Education. General Information Resources About Education in the United States. By International Affairs Office. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2015 από: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html>

Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.

Palluel - Germain, R., Bara, F., de Boisferon, A. H., Hennion, B., Gouagour, P., & Gentaz, E. (2007). A Visuo-Haptic Device - Telemaque - Increases Kindergarten Children's Handwriting Acquisition. EuroHaptics Conference and Symposium on Haptic Interfaces for Virtual Environment and Teleoperator Systems. World Haptics 2007. Second Joint, Tsukuba, pp. 72-77. doi: 10.1109/WHC.2007.13

Peeverly, S. T. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 197–216.

Planton, S., Jucla, M., Roux, F. E. & Demonet, J. F. (2013). The "handwriting brain": a meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. *Cortex*, 49(10), 2772-2787.

Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development. (2012). Guidelines for Handwriting Instruction: Printing and Cursive-Kindergarten to Grade 6. Canada: Holman Centre. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2015 από: http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_printcurk6.pdf

Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., & Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing, 27*(2), 213-236.

Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and Writing, 21* (1), 27–47.

Roll, J. R., Albert, F., Ribot-Ciscar, E., & Bergenheim, M. (2004). “Proprioceptive signature” of cursive writing in humans: a multi-population coding. *Experimental Brain Research, 157*(3), 359-368.

Rosenblum, S., Goldstand, S., & Parush, S. (2006). Relationships among biomechanical ergonomic factors, handwriting product quality, handwriting efficiency, and computerized handwriting process measures in children with and without handwriting difficulties. *American Journal of Occupational Therapy, 60*, 28–39.

Santangelo, T., & Graham, S. (2015). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review, 1*-41.

Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy, 44*(10), 893-900.

Schoenfeld, H. B., Coppola, C., Kertis, N., & Barnes, K. J. (2009). A Pilot Study: Impacting first grade written literacy through teacher education. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 2*, 6–19.

Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C., & Chau, T. (2012). Effect of pencil grasp on the speed and legibility of handwriting in children. *American Journal of Occupational Therapy, 66*, 718–726.

Selin, A. S. (2003). Pencil Grip. A Descriptive model and four empirical studies. Åbo Akademis Förlag – Åbo Akademi University Press.

Spanaki, I. E., Nikolopoulos, A., Skordilis, E., & Koutsouki, D. (2008). Motor and graphomotor performance of students aging from 5 to 10 years old. *Motor and Graphomotor Performance*, 1(2), 38-45.

Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A., Tickle-Degnen, L. (2002). Testing the effect of kinesthetic training on handwriting performance in first-grade students. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 26-33.

Tainturier, M. J. & Rapp, B. (2001). The spelling process. In B. Rapp (Eds), *The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind*, (pp. 263-289). USA: Psychology Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). A Human Rights-Based Approach to Education. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου 2015, από http://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

U. S. Department of Education. (2008). Organization of U.S. Education: State Role I - Primary and Secondary Education. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2015, από <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>

Vander Hart, N., Fitzpatrick, P., & Cortesa, C. (2010). In-depth analysis of handwriting curriculum and instruction in four kindergarten classrooms. *Reading and Writing*, 23(6), 673-699.

Volman, M. J., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-460.

Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, Washington State Department of Early Learning, Thrive by Five Washington. (2012). Washington State Early Learning and Development Guidelines: Birth Through 3rd Grade. U. S. Washington State Department of Early Learning. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2015, από: <http://www.del.wa.gov/development/guidelines/>

Zuzovsky, N. S., & Exner, C. E. (2004). The effect of seated positioning quality on typical 6- and 7-year-old children's object manipulation skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 380-388.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα. Ατραπός.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Αναλυτικά προγράμματα – σχολικά εγχειρίδια. Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών – νέες τάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας». Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2016, από:
<http://conf2007.edu.uoi.gr/>

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση - γραφή : Ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κακανά, Δ., & Τσολάκη, Κ. (1999). *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία. Δραστηριότητες. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Βιβλίο Μαθητή Α΄ τεύχος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Βιβλίο Μαθητή, Β΄ τεύχος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Τετράδιο εργασιών, Α΄ τεύχος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Τετράδιο εργασιών, Β΄ τεύχος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.

Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ.). (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Ξεφτέρη, Ε. (2009). *Ανάλυση, αξιολόγηση και πρακτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας της Α΄ τάξης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο*. (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ξηρού, Π. (2009). Εργονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή και εργοθεραπευτικές προσαρμογές. *Εργοθεραπεία*, 38, 66-70.

Παπούλια – Τζελέπη (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα : Καστανιώτη.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση: από την εικόνα στη λέξη. Στο Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επίμ.), *Συζητήσεις για το λόγο* (σελ. 199-218) . Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/ Κοινός Τόπος.

ΦΕΚ, τεύχος Α΄, αρ. φύλλου 272/21-12-2006, Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ. ΠΙ.

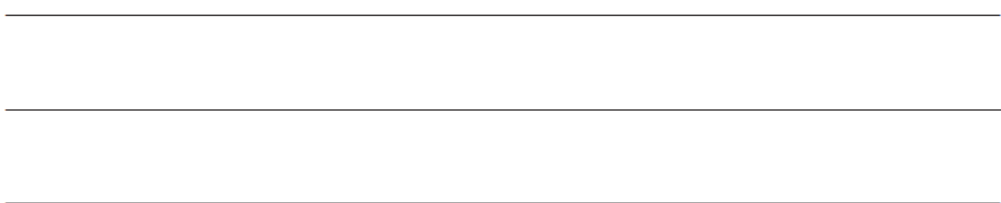
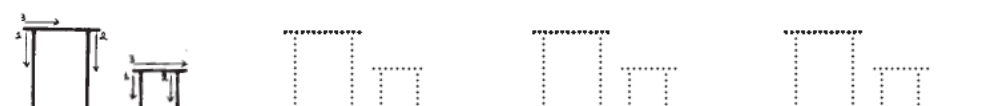
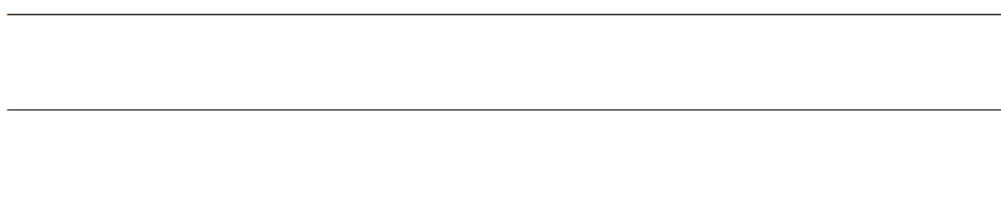
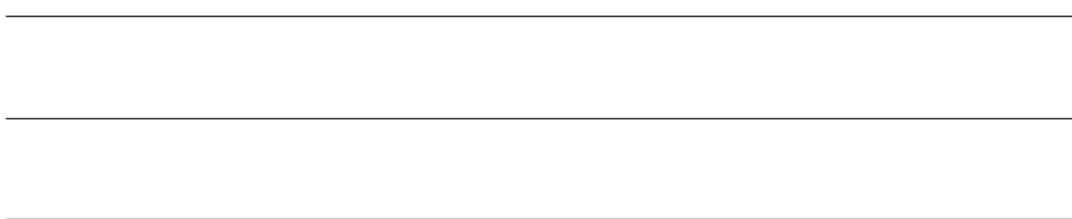
ΦΕΚ, τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 303-304/13-03-03, Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. ΥΠΕΠΘ. ΠΙ.

ΦΕΚ, τεύχος Α΄, αρ. φύλλου 156/1995, Θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ. ΠΙ.

ПАРТИМА

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΕΖΩΝ ΚΑΙ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ⁹



⁹ Ακολουθείται η σειρά με την οποία παρατίθενται τα γράμματα στο Τετράδιο Εργασιών. Στο υπόδειγμα αυτό καλούνται να βασιστούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων.

E e E e E e

Σ σ Σ σ Σ σ

K k K k K k

Oo Oo Oo Oo

Nn Nn Nn Nn

Pp Pp Pp Pp

↓ u u u u

⊖ ⊖ ⊖ ⊖

M m M m M m

H h H h H h

Г г Г г Г г

Blank handwriting lines for practice.

А а А а А а

Blank handwriting lines for practice.

Х х Х х Х х

Blank handwriting lines for practice.

Z z Z z Z z Z z

Blank handwriting lines for Z z practice.

Y y Y y Y y Y y

Blank handwriting lines for Y y practice.

O o O o O o O o

Blank handwriting lines for O o practice.

B b B b B b B b

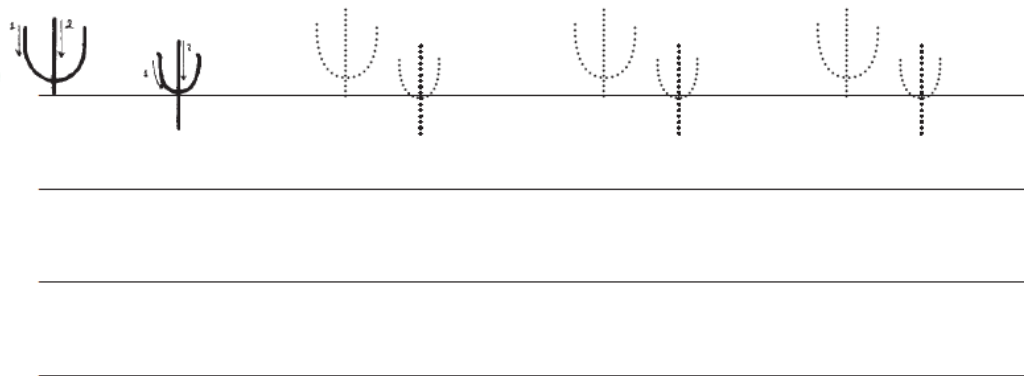
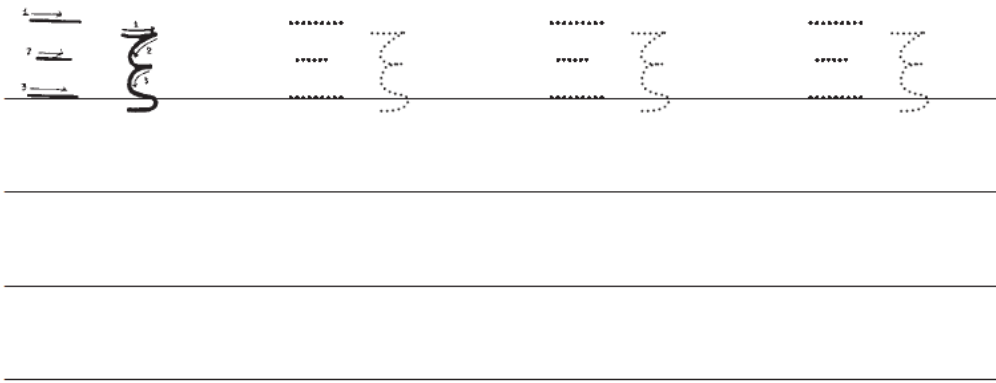
Blank handwriting lines for B b practice.

Q q Q q Q q Q q

Blank handwriting lines for Q q practice.

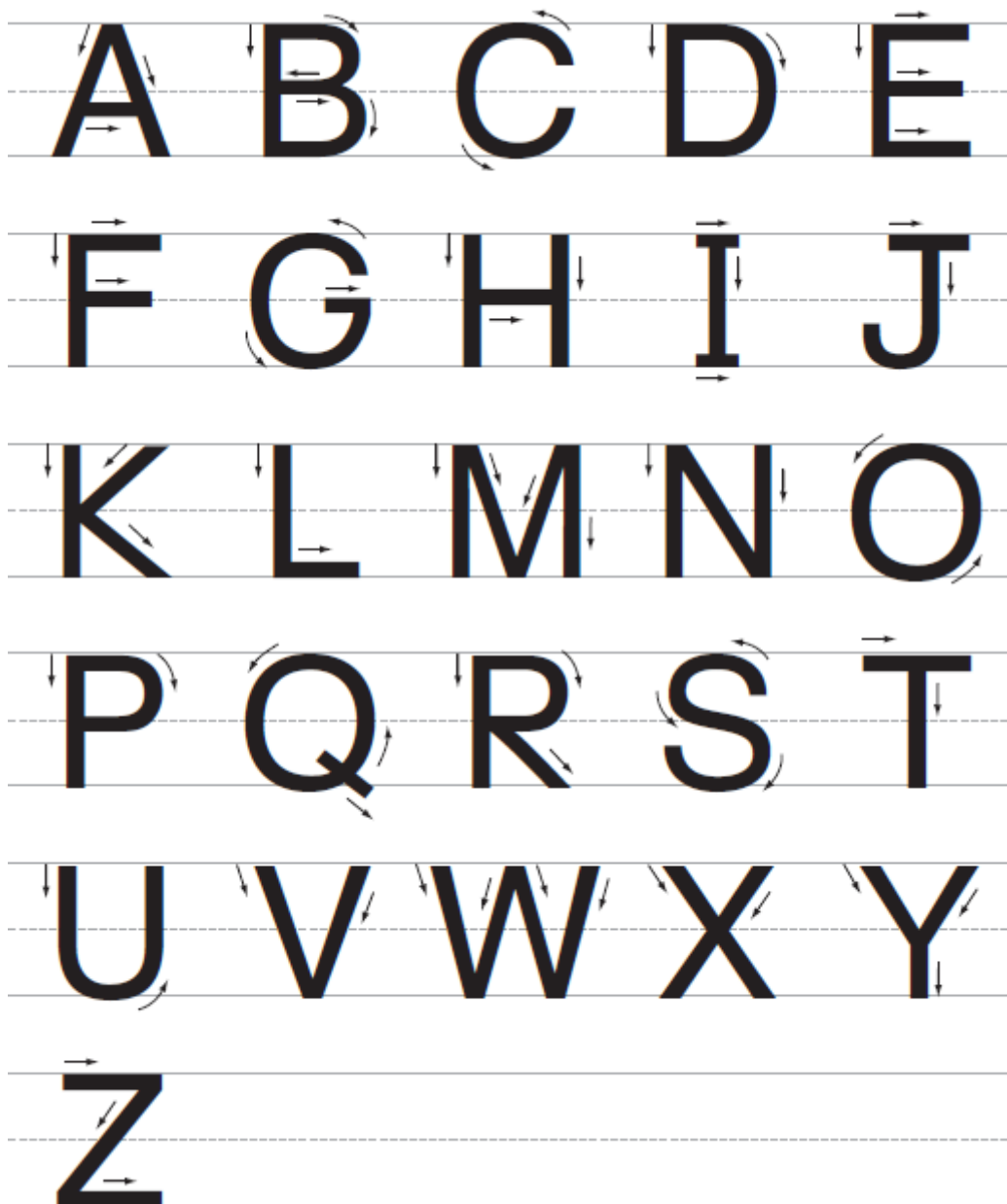






ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΕΖΩΝ ΚΑΙ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ¹⁰



¹⁰ Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development, 2012 (σελ. 266-267).

a b c d e

f g h i j

k l m n o

p q r s t

u v w x y

z

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΟΛΥ ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΟΣΟ ΤΟ ΔΥΝΑΤΟΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ _____ 2. ΣΧΟΛΕΙΟ _____
3. ΠΕΡΙΟΧΗ/ΠΟΛΗ _____
4. ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ _____ 5. ΕΤΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ _____
6. ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: _____

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ – ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ - ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΕΙΣ

7. 1ο ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ _____ 8. ΣΧΟΛΗ/ ΤΜΗΜΑ _____
9. ΛΟΙΠΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: ΠΑΝ/ΜΙΟ _____ 10. ΣΧΟΛΗ/ΤΜΗΜΑ _____
11. ΛΟΙΠΕΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΕΙΣ (ΕΑΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ) _____

12. ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ :

ΝΑΙ – ΟΧΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ)

- 13. ΕΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ:** _____ Α) ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ____ Β) Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ _____

14. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΠΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΕΑΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟΝ _____

Ι .ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- 15. ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΑΝΑΛΟΓΑ) ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ / Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΚΑΘΟΝΤΑΙ ΣΩΣΤΑ;** **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

- 16. ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΞΕΙ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΙΟ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ % ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΣΩΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙ:** _____

- 17. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΦΕΤΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΚΑΤΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΣΩΣΤΗ ΘΕΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ:** _____

- 18. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ;** **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

19. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ _____

20. ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΓΧΑΝΟΥΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΠΩΣ ΝΑ ΚΑΘΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΡΑΝΙΟ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΟΥΝ/ΓΡΑΦΟΥΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (Π.Χ. ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ, ΘΕΣΗ ΠΟΔΙΩΝ, ΘΕΣΗ ΧΕΡΙΩΝ, ΚΛΠ); **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

21. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΕΣΕΙΣ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ ΧΡΟΝΟ ΣΤΗ ΔΙΔ/ΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΣΤΑΣΗΣ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

22. ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ: ΣΕ ΗΜΕΡΙΣΙΑ ΒΑΣΗ _____ **23. ΠΟΣΕΣ ΗΜΕΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ** _____

24. ΓΙΑ ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ; _____

25. ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΕΠ ΑΥΤΟΥ: _____

26. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ) ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΣΧΕΤΙΚΑ)

(26Α) ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΣΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ/ΒΙΒΛΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

(26Β) ΣΤΗ ΔΙΚΗ ΣΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΘΕΤΑΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

(26Γ) ΣΕ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ: ΑΡΙΘΜΕΙΣΤΕ ΚΑΤΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ – ΒΑΛΤΕ (X) ΕΑΝ ΟΧΙ: **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

(26 i) () ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ (26 ii) () ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦ.

(26 iii) () ΣΧΕΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΕΧΩ ΑΓΟΡΑΣΕΙ (26 iv) () ΒΙΒΛΙΑ ΕΚΔΟΤΙΚΩΝ ΟΙΚΩΝ,

(26v) () ΑΛΛΟ: _____

27. ΠΟΤΕ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑ Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΠΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ; ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ: _____

28. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΥ ΥΠΕΘΣΑΣ ΠΑΡΕΧΕΙ ΕΠΑΡΚΕΙΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΟΠΟΙΕΣ ΝΑ ΣΑΣ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ (ΜΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΡΟΠΟ) ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΔΙΔΑΞΕΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΚΑΘΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΡΑΝΙΟ;** **ΝΑΙ -ΟΧΙ**

29. ΣΧΟΛΙΑ ΕΠ' ΑΥΤΟΥ: _____

30. ΜΗ ΠΩΣ ΟΙ ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΙΝΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ) (i) ΑΝΥΠΑΡΚΤΕΣ (ii) ΓΕΝΙΚΟΛΟΓΕΣ & ΑΣΑΦΕΙΣ?

31. ΣΧΟΛΙΑ: _____

32. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΑΝ ΕΠΑΡΚΩΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ; **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

33. ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑ ΝΑ ΕΙΧΑΝ ΕΣΤΙΑΣΕΙ ΣΕ ΑΥΤΟ ΠΟΛΥ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΝΑΙ - ΟΧΙ

34. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΥΓΧΑΝΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ (Π.Χ. ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΔ/ΛΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ / ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣΑΠΟ ΟΤΙ ΣΗΜΕΡΑ; ΝΑΙ - ΟΧΙ

34. ΠΟΤΕ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΠΩΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΟΡΘΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ; _____

35. ΛΟΙΠΑ ΣΧΟΛΙΑ; _____

36. ΜΗΠΩΣ ΘΕΩΤΕΙΤΕ ΠΩΣΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΕΣ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ ΣΤΟΧΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ; ΝΑΙ - ΟΧΙ

ΜΕ ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ: ΑΦΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ - ΒΑΛΤΕ ΣΤΗΝ ΚΕΝΗ ΠΑΡΕΝΘΕΣΗ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣΜΕ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΑΡΙΘΜΟ- Π.Χ. (1) (2)(3)- 0 ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ

(37) () ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΠΟΛΥΣ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΜΑΘΟΥΝΕΤΣΙ ΚΙ ΑΛΛΙΩΣ ΑΠΟ ΜΟΝΑ ΤΟΥΣ _ _ _ _ _ **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

(38) () ΓΙΑΤΙΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΝΑ ΚΑΘΕΤΑΙ ΟΠΩΣ ΘΕΛΕΙ _ _ _ _ _ **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

(39)() **ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΟΥΤΩΣ Η ΑΛΛΙΩΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΧΟΝΤΑΣ ΗΔΗ ΜΑΘΕΙ/ΣΥΝΗΘΙΣΕΙ ΠΩΣ ΝΑ ΚΑΘΟΝΤΑΙ** (Π.Χ. ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ/ΣΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΗΛΙΚΙΑ) **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

(40)() **ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ&Ο ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΕΧΩ ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΜΕ ΑΝΑΓΚΑΖΟΥΝ ΩΣΤΕ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΧΡΟΝΟ ΑΠΟ ΟΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΑ, ΩΣΤΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΝΩ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥ ΣΕ ΑΛΛΑ** **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

(41)() **ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΩ &ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΑΠΑΙΤΗΘΕΙ, ΩΣΤΕ ΝΑ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΩ ΠΩΣ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΤΙΣ ΜΑΘΟΥΝ ΣΩΣΤΑ** **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

(42)() ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΠΟΛΥ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑΤΙ ΑΥΤΕΣ ΘΑ ΔΙΔΑΧΤΟΥΝ ΜΕΤΑΓΕΝΕΣΤΕΡΑ (Π.Χ. Α ΔΗΜ) **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

(43) () **ΑΛΛΟ – ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ** _____

44.ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΔΩΣΤΕ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΕΣΑΣ ΟΡΘΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ ;(ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΟΔΗΓΙΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΑΠΕΥΘΥΝΑΤΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ;)

Π.Χ. ΤΑ ΠΟΔΙΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ /ΚΑΤΑΓΡΑΦΤΕ ΜΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΝΕΤΕ ΣΥΝΗΘΩΣ

II. ΤΡΟΠΟΣ ΛΑΒΗΣ ΜΟΛΥΒΙΟΥ

45. **ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ**(ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΑΝΑΛΟΓΑ) **ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ / Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΚΡΑΤΟΥΝ ΣΩΣΤΑ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ; ΝΑΙ - ΟΧΙ**

46. **ΠΟΤΕ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑ Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΛΑΒΗΣ;**ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ: _____

47. **ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΞΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟ % ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ ΚΡΑΤΑ ΣΩΣΤΑ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΕΙ:**

48. **ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΦΕΤΟΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ ΛΑΒΗΣ; ΝΑΙ - ΟΧΙ**

49. **ΠΡΟΣΔΙΟΕΙΣΤΕ ΤΟ (%) ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΛΑΒΗ**

50. **ΕΣΕΙΣ, ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ, ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ ΧΡΟΝΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΑΒΗΣ; ΝΑΙ - ΟΧΙ**

ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΔ/ΛΙΑ ΟΡΘΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΛΑΒΗΣ

51. **ΣΕ ΗΜΕΡΙΣΙΑ ΒΑΣΗ;** _____ 52. **ΠΟΣΕΣ ΗΜΕΡΕΣ ΤΗΝ ΒΔΟΜΑΔΑ;** _____

53. **ΓΙΑ ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ;** _____

54. **ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΕΠ ΑΥΤΟΥ:** _____

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΟΡΘΟ ΤΡΟΠΟ ΛΑΒΗΣ ΜΟΛΥΒΙΟΥ) ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΣΧΕΤΙΚΑ)) 55. ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΣΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ/ΒΙΒΛΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ; ΝΑΙ - ΟΧΙ

56 **ΣΤΗ ΔΙΚΗ ΣΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΙΑΝΕΙ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΝΑΙ - ΟΧΙ**

57 **ΣΕ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ; ΙΕΡΑΡΧΕΙΣΤΕ ΑΡΙΘΜΩΝΤΑΣ ΚΑΤΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ – ΒΑΛΤΕ (X) ΕΑΝ ΟΧΙ:**

(i) () ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ (ii) () ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ/ΑΡΘΡΑ/
iii) () ΣΧΕΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΕΧΩ ΑΓΟΡΑΣΕΙ (iv) () ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ (v) () ΆΛΛΟ: _____

**58. ΔΥΣΤΥΧΩΣ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΟΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΜΑΙ ΣΤΗ ΔΙΚΗ ΜΟΥ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ** **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

**59. ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΑΣ, ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΕΘ ΣΑΣ
ΠΑΡΕΙΧΕ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΟΠΟΙΕΣ ΝΑ ΣΑΣ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ (ΜΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ
ΤΡΟΠΟ) ΤΟ ΠΩΣ ΔΙΔΑΞΕΤΕ/ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΕΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΣΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΠΙΑΝΟΥΝ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ;** **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

60. ΣΧΟΛΙΑ ΕΠ' ΑΥΤΟΥ: _____

**61. ΟΙ ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΙΝΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ) (i) ΑΝΥΠΑΡΚΤΕΣ (ii)
ΓΕΝΙΚΟΛΟΓΕΣ & ΑΣΑΦΕΙΣ?**

62. ΛΟΙΠΑ ΣΧΟΛΙΑ: _____

**62. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΑΝ ΕΠΑΡΚΩΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΛΑΒΗ
ΜΟΛΥΒΙΟΥ;** **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

63. ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑ ΝΑ ΕΙΧΑΝ ΕΣΤΙΑΣΕΙ ΣΕ ΑΥΤΟ ΠΟΛΥ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ
ΝΑΙ- ΟΧΙ

**64. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΑΒΗΣ ΤΟΥ ΜΟΛΥΒΙΟΥ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ
ΤΥΓΧΑΝΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Π.Χ. ΝΑ
ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ) ΔΙΔ/ΛΙΑΣ ΑΠΟ ΟΤΙ ΣΗΜΕΡΑ;** **ΝΑΙ -ΟΧΙ**

65. ΣΧΟΛΙΑ _____

66. ΠΟΤΕ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΠΩΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔ/ΛΙΑ ΛΑΒΗΣ;

67. ΛΟΙΠΑ ΣΧΟΛΙΑ;

**68. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΡΟΠΟΥ ΛΑΒΗΣ ΜΟΛΥΒΙΟΥ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΥΓΧΑΝΕΙ
ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ / ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΔ/ΛΙΑΣ
ΑΠΟ ΟΤΙ ΣΗΜΕΡΑ;** **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

69. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΩΣ Η ΛΑΒΗ ΜΟΛΥΒΙΟΥ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΤΥΓΧΑΝΕΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ;
ΝΑΙ - ΟΧΙ

**ΤΙ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΚΩΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ – ΤΙ ΣΑΣ
ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ - ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ & ΥΣΤΕΡΑ ΒΑΛΤΕ ΣΤΗΝ ΚΕΝΗ
ΠΑΡΕΝΘΕΣΗ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΑΡΙΘΜΟ– ΙΕΡΑΡΧΟΝΤΑΣ ΜΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ – Π.Χ.
(1), (2),(3)Η (X) ΕΑΝ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ**

**70. ΔΕΝ ΠΑΡΕΜΒΑΙΝΩ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΤΟ ΜΑΘΟΥΝ ΟΥΤΩΣ Ή ΑΛΛΙΩΣ ΑΠΟ
ΜΟΝΑ ΤΟΥΣ** **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

71.ΤΟ **ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΝΑ ΠΙΑΝΕΙ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ ΟΠΩΣ ΘΕΛΕΙ** **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

72. ΟΤΑΝ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ **/ΞΕΡΟΥΝ ΗΔΗ ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΠΙΑΝΟΥΝ ΤΟ Μ** (Π.Χ. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ) **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

73. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ **/Ο ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΕΧΩ** ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΔΟΣΗ **ΜΕ ΑΝΑΓΚΑΖΟΥΝ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΧΡΟΝΟ ΑΠΟ ΟΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΑ**, ΩΣΤΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΝΩ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥ ΣΕ ΑΛΛΑ **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

74. **ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΩ & ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΟΣΟ ΧΡΟΝΟ ΑΠΑΙΤΗΘΕΙ**, ΩΣΤΕ ΝΑ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΩ ΠΩΣ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΤΙΣ ΜΑΘΟΥΝ ΣΩΣΤΑ **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

75. ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΠΟΛΥ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑΤΙ ΑΥΤΕΣ **ΘΑ ΔΙΔΑΧΤΟΥΝ ΜΕΤΑΓΕΝΕΣΤΕΡΑ** (Π.Χ. Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ) **ΝΑΙ- ΟΧΙ ()**

76. **ΑΛΛΟ** – ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ _____

77. ΛΟΙΠΑ ΣΧΟΛΙΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ: _____

78. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΔΩΣΤΕ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΙΑΝΕΙ ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ (ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΟΔΗΓΙΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΑΠΕΥΘΥΝΑΤΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ;) Π.Χ. ΤΟ ΜΟΛΥΒΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ - ΙΕΡΑΡΧΕΙΣΤΕ ΜΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ -

79. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΠΑΝΩ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΙΚΟΝΑ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΑΤΕ / ΕΧΕΤΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗΤΗΝ ΚΑΘΕ ΛΑΒΗ

5= Η ΠΙΟ ΣΥΧΝΗ ΛΑΒΗ ΑΠΟ ΟΛΕΣ ,
(ΠΟΛΥ ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ)

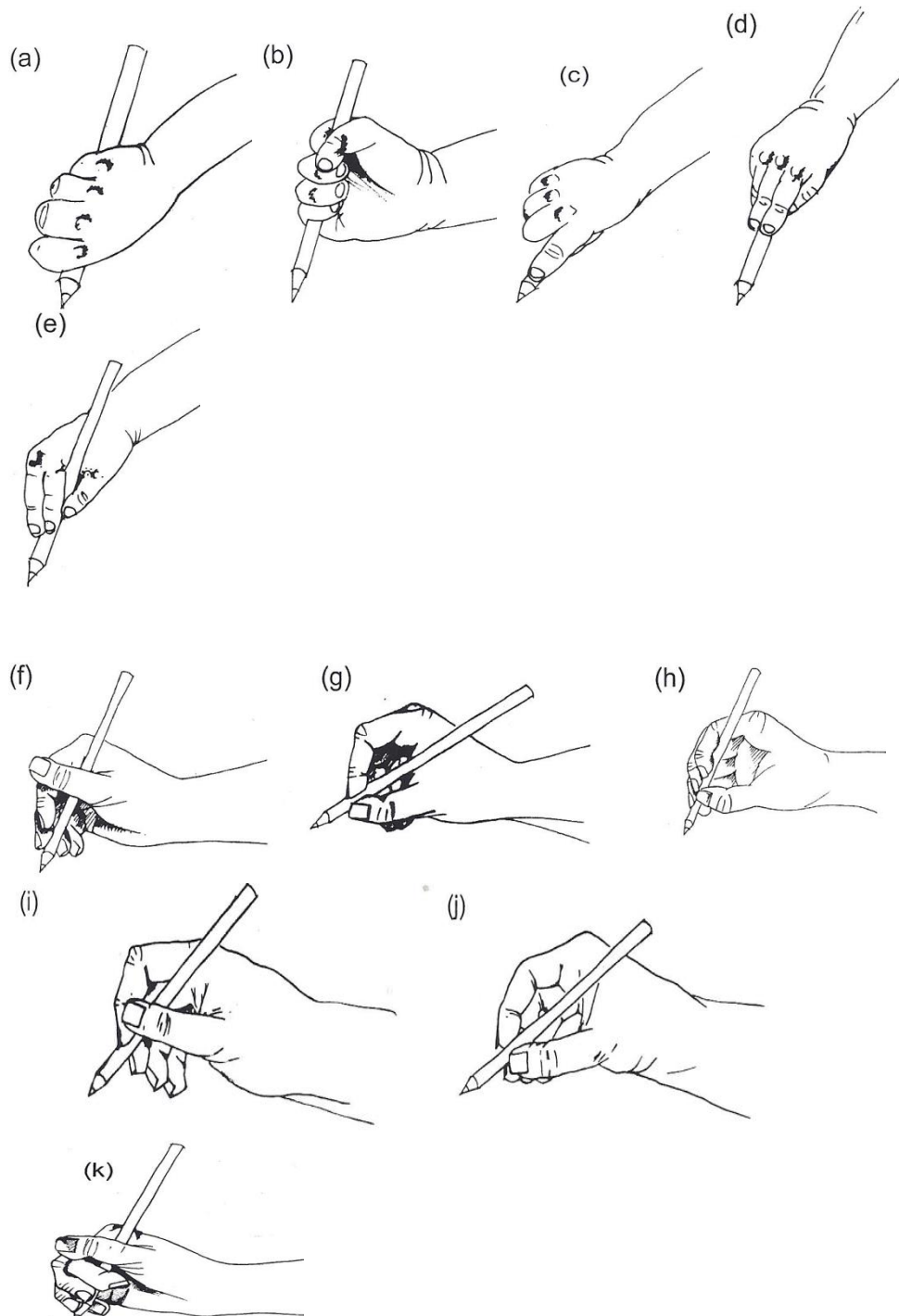
4= ΛΑΒΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ ΤΟ 5 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ,
(1 ΦΟΡΑ)

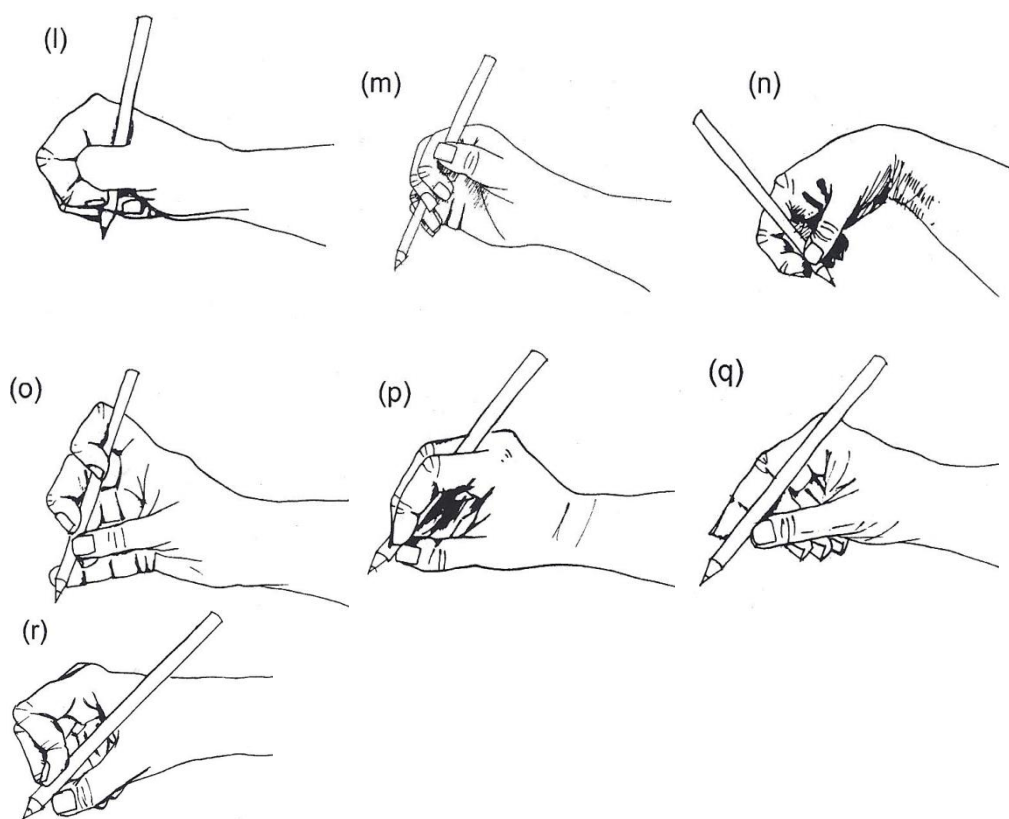
3= ΛΑΒΗ ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ,

2= ΛΑΒΗ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

1= ΛΑΒΗ ΜΕ ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

0= ΔΕΝ ΤΗΝ ΕΧΩ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙ ΠΟΤΕ





80.ΕΣΕΙΣ ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΛΑΒΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ _____

III. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

81.ΠΟΤΕ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ; ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ: _____

82.ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ; _ _ _ **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

83. ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΟ ΓΙΑΤΙ _____

84 .ΤΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ/ΒΙΒΛΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΟΙ ΟΠΟΙΕΣ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΠΡΑΞΕΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

85. ΟΙ ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΙΝΑΙ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ) (i) ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ/ΕΠΑΡΚΟΥΝ (ii) ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΣ (iii) **ΑΛΛΟ** ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ _____

86. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΧΟΛΙΑ: _____

87. Ο ΑΚΡΙΒΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΠΑΦΙΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΔΑΣΚΑΛΟΥ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

88. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΧΟΛΙΑ: _____

89. ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΑΣ ΒΗΜΑΤΑ, ΕΧΕΤΕ ΚΑΝΕΙ ΧΡΗΣΗ & ΑΛΛΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ/ΠΗΓΩΝ ΩΣΤΕ ΝΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΕΤΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ; **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

90. ΠΟΙΕΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΗΓΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ;
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ: _____

91. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΣΧΕΔΟΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ:

i)(Α) ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΥΠΟΔΕΙΚΝΥΕΙ ΤΟ ΕΠΙΣΗΜΟ ΒΙΒΛΙΟ **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

ii)(Β) ΣΤΟΝ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

iii)(Γ) ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

iv)(Δ) ΤΟ ΠΩΣ ΕΓΩ ΔΙΔΑΧΤΗΚΑ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΣΕ ΑΝΑΛΟΓΗ ΗΛΙΚΙΑ, **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

v)(Ε) ΑΛΛΟ – ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ: _____

92. ΕΠΙΠΛΕΟΝ
ΣΧΟΛΙΑ: _____

93. ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΑΣ, ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΡΚΗΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ & Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (Π.Χ. ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΟΤΕ ΚΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΞΗ ΤΟ ΚΑΘΕ ΤΙ) ΩΣΤΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ «ΣΥΝΕΧΕΙΑ» ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΤΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ- ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΕΤΣΙ ΩΣΤΕ Η ΟΛΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΤΥΧΗΣ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

94. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

95. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ ? **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

96. ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΗΜΕΙΑ ;

97. ΟΤΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ (ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΑΝΑΛΟΓΑ) ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ / Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΠΩΣ ΝΑ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ ΚΑΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ

ΓΡΑΜΜΑΤΑΤΗΣ Α/Β

ΝΑΙ – ΟΧΙ

98. ΣΥΝΗΘΩΣ ΠΟΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ; _____

99. ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ % ΑΥΤΩΝ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΛΗ ΤΗΝ Α/Β: _____

ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΞΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ **ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ % ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ ΣΧΗΜΑΤΙΖΕΙ (Α)(100) ΕΥΔΙΑΚΡΙΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ _____ & (101) ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΑ _____**

102. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ, ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΤΟΜΑ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟΣ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

103. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟ % ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΚΑΝΟΥΝ ΔΥΣΔΙΑΚΡΙΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ: _____

104. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟ % ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ Ο ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΑΡΓΟΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΗΝ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟΝ ΡΥΘΜΟ ΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ / ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ _____

105. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟ % ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΠΟΙΑ ΑΛΛΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ: _____

106. ΣΧΟΛΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:

107. ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΜΕΡΙΜΝΑΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

108. ΜΗΠΩΣ Ο ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΕΠΙΤΡΕΠΕΙ ΚΑΤΙ ΤΕΤΟΙΟ ? **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

109. ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΤΙ ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ _____

110. ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΡΙΣΤΕΡΟΧΕΙΡΕΣ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΟΥΣΙΑΤΙΚΗ ΜΕΡΙΜΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ; **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

111. ΜΗΠΩΣ Ο ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΝ ΕΠΙΤΡΕΠΕΙ ΚΑΤΙ ΤΕΤΟΙΟ ? **ΝΑΙ – ΟΧΙ**

112. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ:

113. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ **ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕ ΠΙΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ /ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΡΟΠΟ ΑΠΟ ΟΤΙ ΣΗΜΕΡΑ;**

ΝΑΙ – ΟΧΙ

114. ΜΗΠΩΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΟ ΟΤΙ ΣΗΜΕΡΑ;

ΝΑΙ - ΟΧΙ

115. ΜΗΠΩΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΠΩΣ **Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΔΙΑΤΙΘΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ;**

ΝΑΙ - ΟΧΙ

ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ/ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΟΤΑΝ ΚΑΝΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑ, ΑΦΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΙΕΡΑΡΧΕΙΣΤΕ ΜΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΕΝΗ ΠΑΡΕΝΣΘΕΣΗ

116. **ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΜΑΘΟΥΝ ΤΟΝ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΟΥΤΩΣ Ή ΑΛΛΙΩΣ ΑΠΟ ΜΟΝΑ ΤΟΥΣ**

ΝΑΙ – ΟΧΙ ()

117. ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑΤΙ ΤΟ **ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΝΑ ΚΑΘΕΤΑΙ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΕΙ ΟΠΩΣ ΘΕΛΕΙ**

ΝΑΙ – ΟΧΙ ()

118. ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟΝ ΓΙΑΤΙ **ΕΧΟΥΝ ΗΔΗ ΔΙΔΑΧΤΕΙ ΤΟ ΠΩΣ ΝΑ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΑ** (Π.Χ. ΣΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΗΛΙΚΙΑ)

ΝΑΙ – ΟΧΙ ()

119. ΔΕΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟ **ΕΠΕΙΔΗ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ & ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΩ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

ΝΑΙ – ΟΧΙ ()

120. **ΑΛΛΟ** – ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ _____

121. ΛΟΙΠΑ ΣΧΟΛΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΠ ΑΥΤΟΥ: _____

ΕΞΕΙΣ ΟΤΑΝ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

122. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΤΩ ΕΙΝΑΙ Ο ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ;

ΝΑΙ – ΟΧΙ

123. ΑΚΟΛΟΥΘΩ ΠΙΣΤΑ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΤΑ ΓΡΑΜΜ. ΠΑΡΑΤΙΘΕΝΤΑΙ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ;

ΝΑΙ – ΟΧΙ

124. ΟΧΙ ΠΑΝΤΟΤΕ, ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΡΟΤΑΞΩ ΚΑΠΟΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΠΟΥ ΘΕΩΡΩ ΣΠΟΥΔΑΙΑ)

ΝΑΙ – ΟΧΙ

125. ΑΛΛΟ/ΣΧΟΛΙΑ: _____

126. ΔΙΔΑΣΚΩ ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΖΑ ΚΑΙ ΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ

ΝΑΙ – ΟΧΙ

127. ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ & ΠΕΖΩΝ

ΝΑΙ- ΟΧΙ

128. ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΧΡΟΝΟ ΣΤΑ ΠΕΖΑ ΚΑΙ ΔΙΝΩ ΛΙΓΟΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ (ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ) **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

129. Η ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΕΖΩΝ/ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΣΥΓΧΥΣΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ? **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

130.ΔΙΝΩ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΠΕΖΩΝ ΚΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΗ ΣΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

131. ΠΡΟΤΙΜΩ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΩ ΠΡΩΤΑ ΤΑ ΠΕΖΑ ΚΑΙ ΣΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

132. Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΝΑΙ _____ ΛΕΠΤΑ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΔΟΣΗ

133.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ ΣΤΑ (Α) ΠΕΖΑ _____ (Β) ΚΕΦΑΛΑΙΑ _____

134.ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ - ΔΕΙΧΝΩ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΛΑΓΙΑ ΕΝΩΜΕΝΗ (ΚΑΛΛΙΓΡΑΦΙΑ) **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

135.ΖΗΤΑΤΩ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΚΑΠΟΙΑ ΒΗΘΗΜΑΤΑ π.χ. (i) πλαστικές λαβές για μολύβι (ii) κάποιου είδους μολύβι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, (iii)τετράδια με διαγραμμίσεις ; **ΝΑΙ- ΟΧΙ**

136. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΠΟΙΑ: _____

137. ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ, ΣΥΝΗΘΩΣ ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΚΓΥΜΝΑΣΗ ΣΤΟΝ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΑΣΚΗΣΕΙΣ (Π.Χ. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ/ΣΠΙΤΙ) ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΕΜΠΕΔΩΣΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΑ **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

138. ΠΕΡΙΓΡΑΨΤΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ /ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ/ΕΠΙΔΕΙΚΝΥΕΤΕ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΕΝΟΣ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

π.χ. α) ξεκινώ με το να γράφω το γράμμα στον πίνακα β) δείχνω...

ΟΤΑΝ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΓΡΑΜΜ.ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΤΕ; (ΑΠΑΝΤΕΙΣΤΕ ΑΦΟΥ ΔΙΑΒΑΣΕΤΕ ΠΡΩΤΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ – ΚΥΚΛΩΣΤΕ (ΣΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ) ΟΣΕΣ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ ΣΥΧΝΑ ΚΑΙ ΒΑΛΤΕ (ΠΑΛΙ ΑΡΙΣΤΕΡΑ) ΕΝΑΧ ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ / ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΙΚΑ ΑΠΟ ΕΣΑΣ)

139. ΕΠΙΔΕΙΚΝΩ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΠΙΣΗΜΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

140. ΕΠΙΔΕΙΚΝΩ ΜΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ ΤΟ ΠΩΣ ΣΧΗΜΑΤΙΖΕΤΑΙ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑΣΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

141. ΚΑΝΩ ΤΗΝ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ, ΤΗΝ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΩ ΑΝ ΧΡΕΙΑΣΤΕΙ, ΩΣΤΟΣΟ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΜΕΙΝΩ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΜΟΥ ΓΙΑΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΞΩ ΑΛΛΑ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

142. ΕΜΜΕΝΩ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΜΟΥ ΜΕΧΡΙ Ο ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗΣ ΝΑ ΥΙΟΘΕΤΗΣ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΤΟΥ ΔΕΙΧΝΩ ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΣΧΗΜΑΤΙΖΕΤΑΙ ΚΑΙ ΤΟ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

143. ΔΕΝ ΕΜΜΕΝΩ - ΕΚΤΙΜΩ ΠΩΣ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΤΟ ΠΩΣ ΘΑ ΓΡΑΨΕΙ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

144. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΩ ΕΠΑΚΡΙΒΩΣ ΤΟ ΣΗΜΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΞΕΚΙΝΑ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Π.Χ. ΜΕ ΚΑΠΟΙΑ ΤΕΛΕΙΑ/ΚΑΠΟΙΟ ΣΗΜΑΣΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑ)
ΝΑΙ – ΟΧΙ

145. ΕΜΜΕΝΩ ΣΕ ΑΥΤΟ ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΘΕΩΡΩ ΣΠΟΥΔΑΙΟ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

146. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΩ ΕΠΑΚΡΙΒΩΣ ΤΗ ΦΟΡΑ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Π.Χ ΔΕΞΙΟΣΤΡΟΦΗ/ΑΡΙΣΤΕΡΟΣΤΡ)
ΝΑΙ – ΟΧΙ

147. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΟ ΞΑΚΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΔΕΙΞΩ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

148. ΑΛΛΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ; ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ _____

149. ΔΕΝ ΕΠΙΜΕΝΩ ΤΟΣΟ ΠΟΛΥ ΣΤΗ ΦΟΡΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑΤΟΣ - ΑΦΗΝΩ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΜΕ ΠΟΙΑ ΦΟΡΑ ΘΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΕΙ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

150. ΕΜΜΕΝΩ ΩΣΤΕ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΦΟΡΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΕΔΕΙΞΑ
ΝΑΙ – ΟΧΙ

151. ΣΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΧΩΡΟ/ΕΠΙΠΕΔΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΘΕ ΓΡΑΜΜΑ (Π.Χ. ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΓΡΑΜΜΗ, ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗ ΓΡΑΜΜΗ, ΜΙΣΟ ΠΑΝΩ ΜΙΣΟ ΚΑΤΩ) ?
ΝΑΙ – ΟΧΙ

152. ΑΝ ΔΕΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΚΑΤΙ ΣΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΠΡΟΣΘΕΣΤΕ:

153. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΩ (ΜΕ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ) ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕ Σ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΥΣ ΑΡΙΣΤΕΡΟΧΕΙΡΕΣ
ΝΑΙ-ΟΧΙ

154. ΔΩΣΤΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ: _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 01) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

01. 26B. Τα σύγχρονα προγράμματα (π. χ. μέθοδος project) λένε ότι δεν πρέπει η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο να είναι τυποποιημένη. Έτσι, αν δεν διακρίνω κάτι ιδιαίτερα προβληματικό, αφήνω τα παιδιά να επιλέξουν το πώς θα κάτσουν.

01. 57. Σε πρώτη φάση ψάχνω σε βιβλία για πιο εμπειριστατωμένες απόψεις. Ψάχνω και στο διαδίκτυο σε ιστότοπους με θέματα που αφορούν νηπιαγωγούς στα οποία εκθέτουν τις εμπειρίες τους αλλά και ιδέες άλλοι συνάδελφοι. Πολύ συχνά χρησιμοποιώ συνδυαστικά τις πληροφορίες που αντλώ από αυτά.

01. 72. Κάποια παιδάκια που έχουν πάει προνήπιο.

01. 75. Αφιερώνω χρόνο γιατί πρέπει να είναι έτοιμα όταν πάνε στο δημοτικό.

01. 83. Δεν είναι κατάλληλο για την ηλικία και την ανάπτυξή τους (π. χ. συντονισμός χεριού-ματιού)

01. 92. Πρόκειται για άποψη που έχω σχηματίσει συνδυάζοντας πληροφορίες από βιβλία και διαδίκτυο.

01. 93. Αναλόγως τους εκπαιδευτικούς. Είναι στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αν θα υπάρξει επαφή. Υπάρχει λάθος αντίληψη στους δασκάλους για το τι διδάσκουμε στο νηπιαγωγείο. Εμείς διδάσκουμε προκαταρκτικά για τη γραφή.

01. 97. Τα γράμματα που έχουν στο όνομά τους και τα φωνήεντα Α, Ο, Ι.

01. 109. Δεν το δείχνω γιατί δεν είναι στη φιλοσοφία του προγράμματος η συστηματική διδασκαλία.

01. 112. Δεν χρειάστηκε να το κάνω αλλά και γιατί δεν είναι αυτός ο σκοπός.

01. 117. Μόνα τους θα εξελίξουν τη γραφή τους κι αυτό θα γίνει αργότερα. Στο νηπιαγωγείο τα αφήνουμε να γράφουν όπως μπορούν.

01. 125. Με βάση το θέμα της εβδομάδας.

01. 132. Κατά προσέγγιση. Ο χρόνος εδώ δεν είναι προκαθορισμένος και απόλυτος όπως σε μεγαλύτερες τάξεις.

01. 140. Δεν δίνω έμφαση στον τρόπο σχηματισμού των γραμμάτων. Στα φύλα εργασίας τους βάζω να αναγνωρίσουν και κυκλώσουν γράμματα ή αριθμούς που είναι ίδια μεταξύ τους.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 02) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

- 02. 26ii.** Τυχαία αναζήτηση με λέξεις κλειδιά στο διαδίκτυο.
- 02. 83.** Γιατί δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς η επιλογή χεριού και η λεπτή κινητικότητα.
- 02. 86.** Στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκεται σχηματισμός οπότε δεν υπάρχουν και συγκεκριμένες οδηγίες που θα πρέπει να εφαρμόσουμε.
- 02. 98.** Αυτά που είναι στο όνομά τους.
- 02. 109.** Σε αυτή την ηλικία πολλές φορές δεν έχουν καταλήξει στο ποιο χέρι θα χρησιμοποιούν. Γι' αυτό δεν επιμένουμε.
- 02. 115.** Ναι, γιατί δεν διδάσκουμε γραφή συστηματικά. Προσφέρουμε εμπειρίες που σχετίζονται με τη γραφή.
- 02. 120.** Θα το διδαχθούν αργότερα (στο δημοτικό).
- 02. 123.** Εστιάζουμε στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας γενικότερα. Προς το τέλος (τελευταίοι δύο μήνες) της χρονιάς μπορεί να δείξουμε και λίγο αναλυτικότερα κάποια γράμματα (κυρίως φωνήεντα και τα αρχικά του ονόματός τους- αυτή είναι η αφορμή μας). Πρώτα τα σχηματίζουμε με υλικά (π. χ. μακαρόνια), στο πάτωμα, στον αέρα και τέλος μερικές φορές τους δίνουμε φύλλα εργασίας με βελάκια που δείχνουν πως σχηματίζεται το γράμμα αλλά δεν δίνουμε σημασία στον τρόπο που το γράφουν τα παιδιά (πως πιάνουν το μολύβι, ποιες κινήσεις κάνουν κλπ).
- 02. 132.** Ενδεικτικά. Δεν είναι συγκεκριμένος χρόνος πάντα.
- 02. 139.** Το δείχνουμε και τα παιδιά το αναπαράγουν όπως μπορούν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 03) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

- 03. 25 & 03. 45.** Συνήθως κάνω μια αναφορά στην αρχή της χρονιάς, αλλά δεν υπάρχει αρκετός χρόνος μέσα στη μέρα για να ασχοληθώ με αυτό συστηματικά. Εξάλλου, θα γίνει πιο συστηματική διδασκαλία και θα δοθεί η ανάλογη προσοχή στο δημοτικό, όπου θα διδαχθούν συστηματικά το σχηματισμό γραμμάτων και ότι αυτός περιλαμβάνει. Αναφορικά με τη λαβή, αυτό είναι κάτι που θα «βρουν» λίγο-πολύ και από μόνα τους, είτε με βάση το τι τα βολεύει, είτε παρατηρώντας και μιμούμενα άλλους ενήλικες ή συνομηλίκους. Όταν, αργότερα σε μεγαλύτερες τάξεις τους ζητηθεί να γράψουν γρηγορότερα, το κάθε παιδί θα δοκιμάσει διάφορους τρόπους και θα βρει τον τρόπο που είναι πιο αποδοτικός για το ίδιο.
- 03. 44.** Δεν αφιερώνω χρόνο σε αυτό συστηματικά.
- 03. 78.** Δεν αφιερώνω χρόνο σε αυτό συστηματικά.
- 03. 83.** Για να είναι τα παιδιά όσο το δυνατόν πιο έτοιμα αναπτυξιακά.
- 03. 92.** Στις περιπτώσεις που θα διδάξω κάποιο γράμμα (κυρίως για λόγους φωνολογικής ενημερότητας), θα αυτοσχεδιάσω στο πως θα το παρουσιάσω (μέσα από μια ιστορία, ένα τραγουδάκι, ένα παιχνίδι) και δεδομένου ότι δεν υπάρχουν

συγκεκριμένες οδηγίες για το σχηματισμό των γραμμάτων στο ΑΠ του νηπιαγωγείου (δεν αποτελεί, εξάλλου αυτό και στόχο του νηπιαγωγείου), αν χρειαστεί να σχηματίσω κάποιο γράμμα για να το δουν, θα το κάνω με τον τρόπο που διδάχτηκα και έμαθα κι εγώ στο σχολείο.

03. 98. Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ο, Ι.

03. 121. Οι σύμβουλοι επιμένουν ότι δεν πρέπει να «πιέζουμε» τα παιδιά βάζοντάς τα να γράφουν με τυποποιημένο τρόπο σε αυτή τη φάση. Δεν εγκρίνουν τη συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο.

03. 125. Όπως είπα και πριν, η διδασκαλία των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο περιορίζεται στη διάσταση της φωνολογικής ενημερότητας. Να μάθουν δηλαδή, τα παιδιά, τις φωνούλες των γραμμάτων και να αποκτήσουν την οπτική αναπαράσταση (πως μοιάζει κάθε γράμμα). Στο πλαίσιο αυτό, η σειρά που παρουσιάζονται τα γράμματα δεν είναι προκαθορισμένη με κάποια λογική. Αν π. χ. μια μέρα ασχολούμαστε με ένα θέμα και συναντάμε συχνά ένα γράμμα (συνήθως το αρχικό), μαθαίνουμε αυτό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 04) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

04. 27. Από όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν και να αντιλαμβάνονται τα μέρη του σώματος. Αυτό συστηματικά γίνεται στο νηπιαγωγείο αλλά δεν θα ήταν κακό και οι γονείς να κάνουν κάποιες αναφορές-υποδείξεις στο σπίτι, τις οποίες θα επαναλαμβάνουν συχνά. Αυτό βέβαια προϋποθέτει να έχουν κάποιες βασικές πληροφορίες για τη σωστή στάση του σώματος (τις οποίες μπορούν σε κάθε περίπτωση να βρουν είτε σε βιβλία, είτε στο διαδίκτυο) και να είναι διατεθειμένοι να ασχοληθούν και να παρατηρούν πως κάθεται το παιδί όταν κάνει διάφορες δραστηριότητες (ακόμα και όταν τρώει).

04. 29. Συμπληρώνω τις γνώσεις μου από άλλα βιβλία.

04. 56. Αντίληψη που έχω σχηματίσει από τις σπουδές μου και την οποία φροντίζω να εμπλουτίζω/ ανανεώνω με σχετικά σεμινάρια, πρόσφατα επιστημονικά άρθρα και βιβλία.

04. 57v. Από την εμπειρία μου.

04. 67. Είναι μια παράμετρος που σχετίζεται και με την αναπτυξιακή ετοιμότητα του παιδιού. Στο ΑΠ του νηπιαγωγείου δεν προβλέπεται ως διδακτικός στόχος, αλλά καλό θα είναι να δίνουμε λίγη προσοχή και χρόνο για να δείξουμε κάποια πράγματα, καθότι στο νηπιαγωγείο ζωγραφίζουν, γράφουν το όνομά τους και ίσως να κάνουν κι άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γραφή, οπότε σίγουρα υιοθετούν έναν τρόπο λαβής του μολυβιού.

04. 81. Και εδώ είναι αναπτυξιακό το θέμα. Άλλα παιδιά έρχονται από το σπίτι έχοντας αναπτύξει επαρκώς τη λεπτή κινητικότητα για να μουν στη διαδικασία να σχηματίσουν γράμματα και άλλα όχι. Δεδομένου, όμως, ότι σήμερα τα παιδιά έχουν περισσότερα ερεθίσματα, θα μπορούσε αυτή η διαδικασία να ξεκινά από το νηπιαγωγείο (τουλάχιστον για τα γράμματα που γράφουν συχνά, όπως αυτά στο όνομά τους).

04. 83. Σήμερα τα παιδιά έχουν περισσότερα γραφικά ερεθίσματα.

04. 92. Συνδυάζοντας προγενέστερες γνώσεις (πανεπιστήμιο) και πιο πρόσφατες (μετεκπαιδεύσεις, σεμινάρια).

04. 96. Να έχουν καλύτερη κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί για το πώς να εισάγουν τα παιδιά στη διαδικασία του σχηματισμού των γραμμάτων με τρόπο όσο γίνεται πιο ευχάριστο, λιγότερο κουραστικό αλλά αποτελεσματικό. Εννοώ ότι, όπως είναι τα πράγματα τώρα, είναι στην ευχέρεια του κάθε νηπιαγωγού το τι και το πώς θα διδάξει. Πρέπει να γίνουν λίγο πιο συγκεκριμένα τα πράγματα.

04. 98. Τα κεφαλαία και κυρίως αυτά που έχουν στο όνομά τους.

04. 106. Τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές συνήθως έχουν δυσκολία στο σχηματισμό.

04. 109. Κατ' ιδίαν επίδειξη του σχηματισμού γραμμάτων.

04. 112. Αποδοχή του τρόπου που γράφουν. Παραγγελία ειδικού ψαλιδιού για κόψιμο.

04. 125. Με βάση το θέμα της ημέρας/ εβδομάδας. Αν δηλαδή με αφορμή κάποιο γεγονός ακούγεται μέσα στην τάξη ένα γράμμα, θα ασχοληθούμε με αυτό κυρίως από άποψη φωνολογικής ενημερότητας και οπτικής αναγνώρισης και πολύ λιγότερο από άποψη σχηματισμού.

04. 130. & 04. 131. Αφενός γιατί τα πεζά τα συναντούν συχνότερα και αφετέρου γιατί είναι πιο δύσκολο να θυμούνται την οπτική αναπαράσταση καθώς η πλειοψηφία αποτελείται από πολλές καμπύλες γραμμές (σε σχέση με τα κεφαλαία που αποτελούνται κυρίως από ευθείες και διαγώνιες).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 05) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

05. 83. Στο νηπιαγωγείο καλλιεργείται η αναδυόμενη γραφή, η οποία αντιστοιχεί στην ωρίμανση του εγκεφάλου στη νηπιακή ηλικία.

05. 88. Κάθε νηπιαγωγός βασίζεται στις βασικές αρχές διδασκαλίας του Α.Π σε συνδυασμό και με τη δική του πρωτοβουλία.

05. 96. Θα μπορούσε να υπάρχει εποπτικό υλικό, διαθέσιμο για όλα τα σχολεία, που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός μέσω Η/Υ για να διευκολύνει τη διδασκαλία.

05. 98. Τα γράμματα του ονόματός τους.

05. 106. Καθρεπτική γραφή, αντίθετη φορά γραφής, γράμματα που δεν συνδυάζονται σε μορφή και σχήμα με κανένα άλλο γράμμα.

05. 112. Δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση του γενικού παιδαγωγού για το πώς να διαχειριστεί τέτοιες περιπτώσεις.

05. 125. Ανάλογα με το θέμα που επεξεργαζόμαστε, τα νήπια μαθαίνουν το γράμμα που σχετίζεται με αυτό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 06) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

06. 14. Πέρα από τη φετινή χρονιά, όλα τα χρόνια από όταν διορίστηκα κάνω διδασκαλία γραφής. Φυσικά, όχι συστηματικά και λεπτομερώς όπως στο δημοτικό, αλλά με βάση της κατευθύνσεις του ΑΠ για το νηπιαγωγείο.

06. 25. Στο νηπιαγωγείο η στάση του σώματος δείχνεται μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Σκοπός είναι να βιώσουν και να αντιληφθούν τα παιδιά το σώμα τους και τις δυνατότητές του.

06. 26Γ. Τυχαία αναζήτηση στο διαδίκτυο, με λέξεις κλειδιά.

06. 41. Η εξοικονόμηση του χρόνου γίνεται από τις «ελεύθερες δραστηριότητες». Πρόκειται για μια ώρα στην αρχή και δέκα λεπτά στο τέλος της σχολικής μέρας.

06. 48. Δεν έχω συναντήσει «πολύ προβληματικές περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονται να πιάσουν το μολύβι. Ίσως γι' αυτό θεωρώ ότι (βλ.56)

06. 54. Στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκουμε σχηματισμό γραμμάτων. Οργανώνουμε, ωστόσο, δραστηριότητες (σχετικές με το θέμα που επεξεργαζόμαστε) που στοχεύουν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.

06. 56. Δεν πρέπει να καταφύγουμε σε εργοθεραπευτές από το νηπιαγωγείο. Ας μην «παθολογικοποιούμε» τα πάντα. Π. χ. η κόρη μου γράφει με το αριστερό αλλά κάνει πολύ ωραία και ευανάγνωστα γράμματα.

06. 62. Στο ΔΕΠΠΣ αναφέρονται μόνο οι στόχοι.

06.63. Θα το επιθυμούσα αλλά καθαρά για δική μου γνώση. Δεν νομίζω ότι με το ισχύον Α.Π και την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση θα μπορούσα να εφαρμόσω τις όποιες εξειδικευμένες γνώσεις

06. 70. Θα μάθουν βλέποντας και τα άλλα παιδάκια και κάνοντας το ίδιο. Και στο σπίτι όταν πίνουν μαρκαδόρο ή μολύβι π. χ. για να ζωγραφίσουν, θα το πιάσουν με τον τρόπο που είναι λειτουργικός για τα ίδια.

06. 83. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του ΑΠ του νηπιαγωγείου.

06. 85iii. Ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς λόγους. Τα νήπια βιώνουν στο νηπιαγωγείο λειτουργικές εμπειρίες γραφής. Ο σχηματισμός γίνεται πρώτα με το σώμα, με διάφορα υλικά όπως πλαστελίνη, δακτυλομπογιές και έπειτα σε κανονικό χαρτί με μολύβι.

06. 92. Ο αυτοσχεδιασμός βασίζεται σε οδηγίες από το διαδίκτυο ή από σχετικά βιβλία. Π. χ. βιντεάκι «Ένα γράμμα, μια ιστορία». Βιβλίο «Το αλφαβητάρι» του Ε. Τριβιζά.

06 .93. Όχι και ειδικά όταν τα σχολεία δεν συστεγάζονται. Αν υπάρξει πρωτοβουλία, συνήθως είναι από την πλευρά των νηπιαγωγών. Θα έπρεπε οι δύο βαθμίδες να

επικοινωνούν υποχρεωτικά, έτσι ώστε να γνωρίζουν οι επόμενοι (δάσκαλοι) που τελείωσαν οι προηγούμενοι (νηπιαγωγοί).

06. 98. Τα κεφαλαία Α, Ε, Ο, Ι, Π.

06. 106. Πολλές φορές όταν πιάνουν το μολύβι, δεν κάνουν πραγματικά γράμματα, αλλά γραμμές, ζωγραφιές που αντιπροσωπεύουν γράμματα.

06. 112. Δεδομένου ότι δεν διδάσκουμε σχηματισμό γραμμάτων στο νηπιαγωγείο, δεν μπαίνουμε σε αυτή τη διαδικασία.

06. 123. Η σειρά προκύπτει με βάση το «γράμμα της εβδομάδας». Κάθε εβδομάδα δουλεύουμε διαφορετικό θέμα. Το γράμμα που εμφανίζεται συχνότερα κατά την επεξεργασία του θέματος (συνήθως το αρχικό), αυτό και «διδάσκεται». Π. χ. όταν μαθαίνουμε για τη θάλασσα, το γράμμα που μαθαίνουμε είναι πρωτίστως το «θ».

06. 125. Κάποιες φορές η επιλογή των γραμμάτων γίνεται ανάλογα με το θέμα της ημέρας.

06. 128. Αυτό επειδή οι σχολικοί σύμβουλοι λένε ότι τα πεζά είναι αυτά που βλέπουν περισσότερο γύρω τους (π. χ. στα βιβλία). Επιπλέον, τα πεζά είναι δυσκολότερα στο σχηματισμό τους (έχουν περισσότερες καμπύλες σε σχάση με τα κεφαλαία)

06. 140. Η ακρίβεια στο σχηματισμό εφαρμόζεται σε μεγάλες επιφάνειες π. χ. στο πάτωμα ή στον αέρα. Εκεί αναφερόμαστε στο σημείο εκκίνησης και τη σειρά κινήσεων. Στο χαρτί δεν κάνουμε αναφορά σε λεπτομέρειες. Εξάλλου τα παιδιά δεν μπορούν να τα συγκρατήσουν

06. 153. Δεν υπάρχει πρόβλεψη για αριστερόχειρες στο Α.Π. Εξάλλου τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορεί να μην έχουν καταλήξει ακόμα στο πιο χέρι θα χρησιμοποιούν. Άσε που μέχρι στιγμής δεν έχω συναντήσει ιδιαίτερο πρόβλημα με αριστερόχειρες. Ακολουθούν κανονικά το ρυθμό της τάξης. Έτσι κι αλλιώς δεν δίνουμε λεπτομερώς σημασία στο σχηματισμό γραμμάτων στο νηπιαγωγείο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 07) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

07. 35. Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ορισμένα νήπια στην αρχή της χρονιάς. Αν μάθουν σωστά στο νηπιαγωγείο, δεν θα δυσκολευτούν στο δημοτικό.

07. 41. Στις «ελεύθερες δραστηριότητες».

07. 57Γ. Οδηγός γραφής-Βοήθημα για δασκάλους: Κύπρος, 1997.

«Ανακαλύπτω τα γράμματα» των Λαλούμη-Βιδάλη.

07. 60. Θα έπρεπε να έχει προβλεφθεί στο ΑΠ του νηπιαγωγείου. Να αναφέρεται ως συγκεκριμένος στόχος.

07. 83. Δεν είναι βασικός στόχος του ΑΠ του νηπιαγωγείου. Επίσης το απαγορεύουν οι σύμβουλοι.

07. 85. Αναφέρονται μόνο στόχοι . Δεν προσδιορίζεται ο τρόπος που θα επιτευχθούν.

07. 88. Εφόσον δεν υπάρχει πρόβλεψη στο ΑΠ, το αν και το πώς επαφίεται στον κάθε νηπιαγωγό.

07. 90. Οδηγός γραφής-Βοήθημα για δασκάλους, ΥΠΕΠΘ Κύπρου (1997), «Ανακαλύπτοντας τα γράμματα» των Λαλούμη και Βιδάλη.

07. 92. Εφόσον δεν προβλέπεται από το ΑΠ, δεν επιμένω σε κάτι πέρα από την αρχική επίδειξη του γράμματος.

07. 95. Θα μπορούσε να προσδιορίζεται μόνο το σημείο εκκίνησης. Επίσης, η όποια βελτίωση και το αν χρειάζεται έχει να κάνει με το χρόνο που αφιερώνεται στο δημοτικό στη διδασκαλία σχηματισμού των γραμμάτων. Ορισμένες φορές γίνονται κάποιες λίγες προγραφικές στο δημοτικό και άλλες δεν γίνονται.

07. 98. α, ο, ι, Α, Η, Ι.

07. 125. Δεν διδάσκονται απαραίτητα όλα τα γράμματα. Οι περισσότερες οδηγίες δίνονται προφορικά και δεν δίνεται μεγάλη έμφαση στο σχηματισμό πέρα από τη αρχική επίδειξη.

07. 106. Διστάζουν να γράψουν. Κρατούν το μολύβι και γράφουν μόνο όταν τους κρατάς και τους κινείς το χέρι.

07. 109. Επαναλαμβάνουμε τις οδηγίες για το σχηματισμό των γραμμάτων προφορικά και χρησιμοποιούμε καρτελίτσες με γράμματα για να το δείξουμε.

07. 112. Δεν υπάρχει σχετική οδηγία.

07. 120. Δεν υπάρχει σαφής αναφορά στο ΑΠ για το χρόνο που πρέπει να αφιερώνεται στη διδασκαλία σχηματισμού γραμμάτων.

07. 125. Άλλες φορές τυχαία και άλλες με βάση το θέμα της εβδομάδας.

07. 132-07. 133. ΔΕΝ αφιερώνουμε πάντα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο χρόνο στη διδασκαλία των γραμμάτων.

07. 140. Στην αρχή της χρονιάς απλά αναφέρουμε ότι θέλουμε όλα τα γράμματα να είναι το ένα δίπλα στο άλλο και να πατάνε πάνω στη γραμμή.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 08) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

08. 14. Στην αρχή, πριν διοριστώ, δούλεψα για τρία χρόνια σε νηπιαγωγείο στο εξωτερικό, ως βοηθός. Και τότε έδειχνα σχηματισμό γραμμάτων, αλλά –όπως και τώρα- δεν επιμέναμε.

08. 25. Αν δεν σε βοηθάει και το ίδιο το σχολείο (και κατ' επέκταση το κράτος) δεν μπορείς να κάνεις και πολλά. Για παράδειγμα, τα καθίσματα που έχει το σχολείο δεν έχουν πλάτη. Έφερα η ίδια καθίσματα με πλάτη έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να ακουμπούν πίσω. Την καλύτερη στάση σώματος θα βοηθούσε επίσης το να είναι η επιφάνεια στην οποία ακουμπούν για να γράψουν ελαφρά επικλινή (για να μην χρειάζεται να σκύβουν). Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν συμβαίνει.

08. 26v. Η υποβοήθηση του κάθε παιδιού ή του συνόλου γίνεται περιστασιακά και ευκαιριακά με το έναυσμα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προκύπτουν από το ημερήσιο πρόγραμμα.

08. 27. Αυτό γιατί από την αρχή είναι συνήθως δύσκολο. Ακόμα τα παιδιά δεν έχουν προσαρμοστεί, καθότι έχουν έρθει από το σπίτι, όπου συνήθως έχουν μεγάλη ελευθερία κινήσεων.

08. 41- 08. 42. Το κάνω ατομικά, όταν χρειάζεται. Δεν κάνω συστηματική διδασκαλία κάθε μέρα.

08. 43. Αφιερώνω χρόνο όταν βλέπω πως κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες.

08. 65. Να υπάρχουν εικόνες που να απεικονίζουν παιδικό χέρι και όχι χέρι ενήλικα να πιάνει το μολύβι.

08. 70. Θα το δείξω αλλά είναι πιθανό να μην μπορεί να το καταφέρει. Σε αυτή την περίπτωση θα το αφήσω να το πιάσει όπως το βολεύει και θα παρακολουθήσω πως εξελίσσεται και αν χρειάζεται να παρέμβω. Αν για παράδειγμα καταπονεί το χέρι του ή κουράζεται γρήγορα.

08. 76. Δεν έχει ξεκαθαριστεί από τους ειδικούς τι ακριβώς πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο και έτσι διδάσκω το συγκεκριμένο θέμα κατά την κρίση μου, περιστασιακά και πολλές φορές ατομικά.

08. 83. Πολλά παιδιά δεν είναι έτοιμα και δεν έχει νόημα να μπούμε στη διαδικασία προτού κατακτήσουν τη λεπτή κινητικότητα.

08. 90. Ευκαιριακά, αν δω κάτι σχετικό/ενδιαφέρον σε βιβλιοπωλείο ή αν μου προτείνει κάποιος συνάδελφος κάτι που έχει δουλέψει ο ίδιος.

08. 91v. Και στη σύμφωνη γνώμη άλλων εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί περισσότερο.

08. 96. Να διαφοροποιούνται οι οδηγίες για τους αριστερόχειρες.

08. 98. Τα γράμματα ο και ι.

08. 112. Είμαι δεξιόχειρας και δεν γνωρίζω τον τρόπο για να βοηθήσω τους αριστερόχειρες

08. 125. Μπορεί να προτάξω κάποια που θα συνδέονται με το «θέμα της εβδομάδας/μέρας». Π. χ. την 28^η που είναι εθνική γιορτή, θα κάνουμε το «Ε ε» από το οποίο ξεκινά η Ελλάδα. Επίσης παίζει ρόλο και η δυσκολία κάθε γράμματος. Π. χ. το ζ και

το ξ, τα κάνουμε προς το τέλος της χρονιάς. Και όταν λέω τα κάνουμε, κυρίως από άποψη φωνολογικής ενημερότητας, δεν μπαίνουμε τόσο σε λεπτομέρειες για το σχηματισμό. Δηλαδή, κάνω μεν κάποιες προγραφικές ασκησούλες π. χ. να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν τα μήλα σε ένα δέντρο (έτσι αργότερα θα μάθουν το «ο») αλλά δεν μπορώ σε αυτή τη φάση να επιβάλω συγκεκριμένη φορά ή συγκεκριμένες κινήσεις.

Το σχηματίζω σε μεγάλο χαρτί να το βλέπουν. Λέω από πού ξεκινάμε και προς τα πού πάμε αλλά δεν επιμένω. Εξάλλου, μετά από λίγο χάνουν και το ενδιαφέρον τους, το βλέπουν σαν μάθημα.

08. 126. Δίνω περισσότερη προσοχή στα μικρά αφενός γιατί έχουν περισσότερες δυσκολίες και αφετέρου γιατί τα συναντούν συχνότερα. Τα κεφαλαία ακολουθούν. Λέω μάλιστα για να μην μπερδευτούν και νομίζουν ότι πρόκειται για διαφορετικά γράμματα ότι το κεφαλαίο είναι ο μπαμπάς και το μικρό το παιδί.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ:

Ο σχολικός ψυχολόγος θα έπρεπε να υπάρχει σε όλα τα σχολεία, να είναι κρατικός θεσμός. Να δουλεύει τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς.

Επιπλέον, αναφορικά με τους γονείς, θα έπρεπε κατά τη γνώμη μου να υπάρχουν υποχρεωτικά σεμινάρια (χρηματοδοτούμενα από το κράτος) για την περίοδο πριν τα παιδιά πάνε σχολείο, έτσι ώστε να υπάρχει ένας συγχρονισμός. Γιατί τώρα, έρχονται στο νηπιαγωγείο με διαφορετικά ερεθίσματα, γνώσεις και πληροφορίες και σε πλαίσιο τάξης είναι δύσκολο –έως αδύνατο- να συγχρονιστούν όλα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 09) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

09. 14. Όλες τις χρονιές (εκτός από τα τρία προηγούμενα χρόνια κατά τα οποία είχα άλλες τάξεις) που είχα αναλάβει Α΄ δημοτικού.

09. 26. Το Α.Π δεν έχει ιδιαίτερες πληροφορίες.

09. 26ii. Τυχαία αναζήτηση στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά.

09. 29. Ούτε στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχουν επαρκείς οδηγίες.

09. 39. Κάνω τις σχετικές υποδείξεις και τις επαναλαμβάνω συχνά στην αρχή της χρονιάς. Από εκεί και έπειτα, αν δεν διαπιστώσω κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, τα αφήνω να κάθονται όπως βολεύονται.

09. 65. Θέλουμε περισσότερο χρόνο. Η λάθος λαβή συνεπάγεται κακά γράμματα και επιπλέον κούραση.

09. 67. Χρειάζεται και η βοήθεια της οικογένειας (παρακολούθηση πως κρατάει το παιδί το μολύβι).

09. 74. Αρχικά (τις 2-3 πρώτες μέρες) , βέβαια, αφήνουμε το παιδί να γράψει λίγο. Δεν ξεκινάμε «με το καλημέρα» τις οδηγίες.

09. 83. Συνήθως μαθαίνουν λάθος φορά.

- 09. 90.** Το «Γραφούλη» από διάφορες εκδόσεις.
- 09. 93.** Επειδή είναι προαιρετικό, δεν γίνεται συνήθως και έτσι υπάρχουν κενά σχετικά με το τι έχουν διδαχθεί τα παιδιά.
- 09. 96.** Να επιμένουν περισσότερο στη σωστή φορά.
- 09. 98.** Όλα.
- 09. 106.** Καθρεπτική γραφή.
- 09. 109.** Πάω δίπλα στο μαθητή και του δείχνω ξανά πώς σχηματίζεται το γράμμα.
- 09. 112.** Αν και έχω αριστερόχειρες πολλούς, δυσκολεύομαι στη διαχείρισή τους λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων.
- 09. 139.** Κάθε φορά που είναι να διδάξω ένα γράμμα, μελετάω προσεκτικά τη φορά την προηγούμενη μέρα γιατί κάποια γράμματα τα σχηματίζω διαφορετικά και διαφορετικά να δείχνει το βιβλίο.
- 09. 141.** Γιατί δεν έχω κάποιον άλλο τρόπο (εναλλακτικό) να δείξω κάτι που έχω ήδη διδάξει.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 10) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 10. 26ν.** Γνώσεις από το Πανεπιστήμιο συνδυαστικά με την εμπειρία.
- 10. 31.** Δεν έχω διαβάσει αναλυτικά το ΑΠ.
- 10. 35.** Από το νηπιαγωγείο αλλά να ενημερώνονται και οι γονείς και να δίνεται προσοχή και στο σπίτι γιατί αν το παιδί συνηθίσει να κάθεται με έναν τρόπο, αυτός δεν αλλάζει εύκολα αργότερα και μπορεί να καταπονεί το σώμα του. Εξάλλου πρέπει να διδαχθούν τόσα στην Α΄ δημοτικού που έτσι κι αλλιώς δεν φτάνει ο χρόνος και αυτή η διάσταση –το πώς κάθεται δηλαδή το παιδί- συνήθως υποτιμάται.
- 10. 65.** Αν δεν μπει μέσα σε τάξη, με τις θεωρίες δεν γίνεται τίποτα. Αυτοί που τα φτιάχνουν πρέπει να δουν πως δουλεύει στην πράξη.
- 10. 74.** «Κλέβω ώρες» από την Ευέλικτη ζώνη και τα βάζω να γράφουν (αντιγραφή σχηματισμού γραμμάτων με βάση το πρότυπο).
- 10. 76.** Ότι ανέφερα για τη στάση σώματος ισχύει –φυσικά- και για τη λαβή του μολυβιού. Επειδή πρόκειται επίσης για κάτι που υιοθετείται και καθιερώνεται νωρίς και είναι εξίσου δύσκολο να αλλάξει, ότι είναι να γίνει και να μάθουν πρέπει να γίνει από την πρώτη φορά που μπαίνουν στη διαδικασία να γράψουν. Ότι είναι να γίνει και να μάθουν, πρέπει να γίνει στην αρχή.
- 10. 83.** Ό,τι μαθαίνουν να το μαθαίνουν σωστά γιατί είναι δύσκολο να αλλάξει.
- 10. 90.** Διαδίκτυο, «Γραφούλης», τον οποίο ζητάμε από τους γονείς να προμηθευτούν στην αρχή της χρονιάς.
- 10. 96.** Εφόσον υποστηρίζεται (από τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου) ότι δεν προβλέπεται από το ΑΠ και δεν είναι δική τους δουλειά η διδασκαλία σχηματισμού

γραμματών, οπότε τα παιδιά έρχονται σε εμάς απροετοίμαστα ή ελλιπώς προετοιμασμένα, τότε οπωσδήποτε πρέπει να αναμορφωθεί το ΑΠ του δημοτικού και να παρέχεται επιπλέον χρόνος για εξάσκηση.

10. 98. α, ο, ν, ι.

10. 106. Έχω στην τάξη μου φέτος δύο παιδιά διαγνωσμένα με σύνδρομο Asperger. Έχω κάνει αίτηση να έρθει άτομο για παράλληλη στήριξη για να έχω κάποια βοήθεια, ίσως και μια πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση, καθώς εγώ δεν γνωρίζω πώς να το διαχειριστώ. Μέχρι τότε, κάθομαι στο διάλειμμα και το ξαναδείχνω και τους δίνω όσο χρόνο χρειάζονται για να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις.

10. 109. Κάθομαι στο διάλειμμα και τους δείχνω. Είμαι από πάνω τους.

10. 112. Στον ένα αριστερόχειρα που έχω φέτος, κάνω ατομική επίδειξη του σχηματισμού, με φορά αντίστροφη από αυτή που σχηματίζουν τα γράμματα οι δεξιόχειρες. Το θέμα με αυτό το παιδί είναι ότι δεν είχε καταλήξει (στην αρχή της χρονιάς) ποιο από τα δύο χέρια θα χρησιμοποιούσε (μόλις πριν μια-δύο εβδομάδες κατέληξε στο αριστερό- το οποίο και χρησιμοποιούσε εξ' αρχής λίγο περισσότερο). Όλο αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γράφει τελικά με το δικό του τρόπο.

10. 137. Για εξάσκηση στο σπίτι, τους βάζω να σχηματίσουν το καινούριο γράμμα στο Τετράδιο Αντιγραφής. Για εξάσκηση στο σχολείο χρησιμοποιούμε τον «Γραφούλη», που ζητάμε από τους γονείς να αγοράσουν στην αρχή της χρονιάς και στον οποίο υπάρχει και η φορά σχηματισμού κάθε γράμματος. Αφού το γράψουμε στο «Γραφούλη» το γράφουμε και στο Τετράδιο Εργασιών.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 11) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

11. 57ii. Τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά

11. 83. Εφόσον απασχολούνται με τη γραφή στο νηπιαγωγείο και μαθαίνουν έναν τρόπο, δεν αλλάζουν έπειτα τον τρόπο αυτό.

11. 92. Βασικά, ακολουθώ τον τρόπο που υποδεικνύει το επίσημο βιβλίο αλλά δεν μένω μόνο σε αυτό. Με τον αυτοσχεδιασμό εννοώ ότι χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό (π. χ.. βιντεάκια από το διαδίκτυο) που κάνουν τη διαδικασία πιο ευχάριστη και βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα και να συγκρατήσουν αυτά που μαθαίνουν.

11. 96. Όπως προανέφερα, το εποπτικό υλικό διευκολύνει αρκετά τη διαδικασία και την κάνει πιο ευχάριστη για τα παιδιά. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, θα μπορούσε το ίδιο το Υπουργείο να εφοδιάζει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με το κατάλληλο εποπτικό υλικό, κοινό για όλους. Λογικά, βέβαια, με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία ίσως χρειάζεται λίγο παραπάνω χρόνο για να ολοκληρωθεί αλλά πιστεύω –με βάση αυτό που βλέπω στην τάξη- ότι το αποτέλεσμα θα αξίζει τον κόπο.

11. 98. Ο, Α, Τ, Π.

11. 109. Επειδή δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, στη φάση που τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν κάποια άσκηση ή δραστηριότητα, κάνω επαναλαμβάνω με αργές κινήσεις το σχηματισμό κάθε γράμματος στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αν χρειαστεί πιάνω το χέρι τους και το καθοδηγώ με το δικό μου.

11. 112. Επειδή όπως είπα ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν επαρκεί, έχω πάρει την πρωτοβουλία και έχω βρει στο διαδίκτυο κάποιες οδηγίες σχετικά με το σχηματισμό γραμμμάτων για αριστερόχειρες, τις οποίες δίνω στους γονείς για να προσέχουν κάποια πράγματα και όσο είναι δυνατόν να τα διορθώνουν στο σπίτι.

11. 136. Τις πλαστικές λαβές, βέβαια, δεν μπορώ να πω ότι τις χρησιμοποιώ πολύ συχνά. Μόνο όταν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται πολύ, παρά τις επαναλήψεις και τις υποδείξεις που κάνω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 12) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

12. 41. Δεν λέω ότι είναι πάντα εύκολο και απλό, υπάρχουν σίγουρα δυσκολίες, ανάλογα και με το υλικό (τους μαθητές της τάξης) αλλά πιστεύω ότι αν θες να διδάξεις κάτι προλαβαίνεις. Ειδικά το συγκεκριμένο (στάση σώματος) που κάνεις κάποιες σχετικά απλές υποδείξεις (αυτό είναι που παίρνει τον περισσότερο χρόνο) και στη συνέχεια τις υπενθυμίζεις όπου παρατηρείς ότι δεν εφαρμόζονται ή ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Δεν προσδοκώ, βέβαια, ότι θα μάθουν και τα 20 παιδιά (μπορεί και παραπάνω) μιας τάξης να κάθονται σωστά, αλλά ότι καταφέρει να κάνει ένας εκπαιδευτικός καλό είναι.

12. 57v. Από το παλιό Βιβλίο του Δασκάλου

12. 67. Εφόσον στο νηπιαγωγείο μπαίνουν στη διαδικασία να πιάσουν γραφικά εργαλεία (μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, μολύβια), ας μάθουν να το κάνουν σωστά για να μην χρειάζεται να το αλλάξουμε εμείς στη συνέχεια (πράγμα που συνήθως είναι ιδιαίτερα δύσκολο).

12. 83. Δεν είναι έτοιμα συνήθως τα παιδιά.

12. 96. Περισσότερος χρόνος για εξάσκηση.

12. 98. Του ονόματος τους και τα φωνήεντα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 13) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

13. 26v. Συνδυάζοντας την εμπειρία που έχω αποκτήσει απ' τα χρόνια που διδάσκω και τις γνώσεις από τις σπουδές μου.

13. 35 & 13. 67. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μπαίνουν στη διαδικασία να γράψουν (π. χ. το όνομά τους), υιοθετούν έτσι κι αλλιώς έναν τρόπο λαβής και μετά δυσκολευόμαστε πολύ να τον αλλάξουμε. Θεωρώ ότι πρέπει από το νηπιαγωγείο να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε αυτά. Ας μην μάθουν όλη την αλφαβήτα (αφού έτσι κι αλλιώς θα την διδαχθούν στο δημοτικό) αλλά να ξέρουν να κάθονται σωστά και να πιάνουν σωστά το μολύβι. Επίσης, θα μπορούσαν να έχουν κάποιες εικόνες τα βιβλία με παιδιά που κάθονται και πιάνουν το μολύβι σωστά και λάθος.

13. 41. Αυτό γίνεται συνήθως εμβόλιμα στη διδακτική ώρα, όταν παρατηρήσω κάτι που χρειάζεται διόρθωση.

13. 54. Προσπαθώ να την διδάξω μέσα από παιχνίδια έτσι ώστε να την καταλάβουν και να τη συγκρατήσουν ευκολότερα. Π. χ. λέω ότι «το μολύβι κοντά στη μύτη έχει αγκαθάκια-τα δαχτυλάκια δεν πρέπει να ακουμπάνε εκεί γιατί θα τρυπηθούμε». Αφού

δείξω το σωστό τρόπο λαβής σε όλη την τάξη, παρατηρώ πως το πιάνουν και στα παιδιά που βλέπω πως δυσκολεύονται, πηγαίνω κοντά και κάνω ατομική διδασκαλία. Ενημερώνω και τους γονείς σχετικά με το τι πρέπει να παρατηρούν και να διορθώνουν αν χρειαστεί για να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβασή μου.

13. 57ii. Τυχαία με λέξεις κλειδιά.

13. 83. Όσα γράμματα μαθαίνουν, να τα σχηματίζουν σωστά.

13. 84. Η φορά υπάρχει στο Γ.Ε

13. 90. «Γραφούλης» το οποίο περιλαμβάνει και ασκήσεις για το προγραφικό στάδιο (π. χ. γραμμούλες) και το προτείνει και ο σύμβουλος.

13. 96. Να υπάρχει μεγαλύτερη βοήθεια για τους αριστερόχειρες μαθητές.

13. 98. α, ο, ι, ε.

13. 109. Το δείχνω ξανά, το βάζω να το σχηματίσει στο θρανίο με το δάχτυλο και στον πίνακα και καθοδηγώ με το δικό μου χέρι το χέρι του μαθητή.

13. 112. Δεν βοηθάνε τα εγχειρίδια.

13. 125. Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας. Τα εύκολα, όπως το ο και το α, στην αρχή. Τα δυσκολότερα, όπως το ζ και το ξ, αργότερα.

13. 146. Για παράδειγμα, για να θυμούνται τη φορά, τους λέω ότι στο πάνω μέρος της γραμμής που γράφουν είναι ο μπλε ουρανός και στο κάτω το πράσινο γρασίδι. Για να σχηματίσουμε τα γραμματάκια ξεκινάμε από τον ουρανό και συνεχίζουμε προς το γρασίδι.

13. 149. Υπάρχει η άποψη (σύμφωνα με ορισμένους συμβούλους) ότι δεν πρέπει να επιμένουμε τόσο πολύ στη φορά. Δείχνουμε αυτό που πρέπει να δείξουμε αλλά αν δούμε ότι το παιδί γράφει αποτελεσματικά με τον τρόπο του (=είναι ευανάγνωστο το αποτέλεσμα και δεν κουράζεται), δεν επιμένουμε για να μην το αγχώσουμε. Φοβάμαι όμως ότι αυτό, από πολλούς μεταφράζεται ως παντελής έλλειψη επίδειξης σχηματισμού γραμμάτων.

13. 152. Τις πρώτες 1-2 εβδομάδες κάνουμε προγραφικές δραστηριότητες (γραμμούλες, κυκλάκια, τριγωνάκια κλπ). Βοηθάει τα παιδιά που δεν έχουν πάει νηπιαγωγείο και «εξισορροπείται» κάπως το επίπεδο, με την έννοια ότι ξεκινάνε όλα τα παιδιά από παρόμοιο σημείο, με παρόμοια ερεθίσματα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 14) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

14. 14. Εκτός από φέτος, είχα αναλάβει Α΄ δημοτικού για άλλες δύο χρονιές.

14. 83. Επειδή τα παιδιά γράφουν ήδη (αναδυόμενη γραφή) με φορά ανάποδη σε σχέση με την ορθή.

14. 91 Ε. Ενωώ ότι έχω ως βάση και ακολουθώ τον τρόπο που υπάρχει στο βιβλίο. Απλά ορισμένες φορές -ανάλογα με το υλικό (=τα παιδιά που έχω στην τάξη) μπορεί να χρειαστεί να αυτοσχεδιάσω αναφορικά με τον τρόπο που θα παρουσιάσω το

γράμμα προς διδασκαλία (π. χ. με μια ιστοριούλα ή ένα τραγουδάκι). Η προσωπική μου αντίληψη σχετικά με το πώς θα διδάξω (η οποία αποτελεί συνδυασμό γνώσεων που ήδη έχω και εμπειρίας που αποκτώ κάθε χρόνο), μπορεί να επικρατήσει σε περιπτώσεις που τα παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν και να αφομοιώσουν τον τρόπο του βιβλίου.

14. 98. Του ονόματός τους.

14. 109. Προσπαθώ όσο γίνεται να κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία.

14. 112. Δείχνουμε τη γραφή με το αριστερό χέρι

14. 137. Στο τετράδιο αντιγραφής γράφουν ως επιπλέον άσκηση για το σπίτι. Συνήθως αυτό γίνεται ως εξάσκηση πριν περάσουμε στο σχηματισμό του γράμματος στο T.E.

14. 148. Χρησιμοποιώ χρωματιστά αριθμημένα βέλη για να θυμούνται καλύτερα τις κινήσεις. Π. χ. το βελάκι με το κόκκινο χρώμα είναι συνήθως η πρώτη κίνηση σε κάθε γράμμα, το μπλε η δεύτερη και το πράσινο η τρίτη.

14. 153. Κάνω ατομική διδασκαλία (για να μην μπερδευτούν τα υπόλοιπα παιδιά). Δείχνω το σχηματισμό (με φορά αντίστροφη από αυτή των δεξιοχειρών). Επίσης τους λέω να κάθονται από τη αριστερή πλευρά του θρανίου για να μην «βρίσκουν» τα χέρια με το συμμαθητή τους που είναι δεξιόχειρας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 15) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

15. 14. Όλες τις χρονιές (με εξαίρεση τέσσερις χρονιές που είχα Β' και Γ' δημοτικού) που είχα αναλάβει Α' δημοτικού.

15. 15. Η απάντηση δεν είναι απόλυτη. Πιο πολύ θα έλεγα ότι είναι 50-50.

15. 41. Όπως φαίνεται από την απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση αλλά και όπως είναι γνωστό, δεν επαρκεί ο χρόνος για όλα. Ειδικά στη συγκεκριμένη τάξη που πρέπει να διδαχθούν τόσα πολλά. Οπότε προσπαθώ να «ξεκλέβω» χρόνο π. χ. από τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης ή όταν κάνουν ασκήσεις μέσα στην τάξη, οπότε και κάνω υποδείξεις/υπενθυμίσεις όπου χρειάζεται.

15. 57v. Προσωπική εμπειρία

15. 90. Διαδίκτυο, βίντεο, μουσικά cd

15. 92. Σε γενικές γραμμές, συνδυασμό των παραπάνω ανάλογα και με τις ανάγκες της τάξης.

15. 98. Του ονόματός τους.

15. 112. Δεν παρέχονται συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για διδασκαλία σε αριστερόχειρες.

15. 137. Φύλλα εργασίας στα οποία τους βάζω να σχηματίσουν τα γράμματα π. χ. ενώνοντας τις τελείες. Τα φτιάχνω εγώ στον Η/Υ.

15. 150. Συγκεκριμένα, τους βάζω να γράφουν ένας-ένας στον πίνακα.

15. 152. Τους γράφω λάθος τα γράμματα και με διορθώνουν τα παιδιά (αυτό για να έχουν μια εικόνα τι είναι λάθος και να μην το κάνουν τα ίδια).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 16) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

16. 26ii. Τυχαία με λέξεις-κλειδιά αλλά προσπαθώ να διασταυρώσω όσα βρίσκω και να διασφαλίζω ότι προέρχονται από έγκυρες πηγές.

16. 67. Είναι και αναπτυξιακό το θέμα, το πότε ακριβώς θα είναι σε θέση κάθε παιδί να πιάσει σωστά το μολύβι και να σχηματίσει σωστά τα γράμματα. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που έχω συναντήσει, αυτό συμβαίνει στην Α΄ δημοτικού. Μια ιδέα θα μπορούσε να είναι να γίνεται επαναληπτική διδασκαλία σε μεγαλύτερες τάξεις (π. χ. Β΄, Γ΄ δημοτικού, η οποία θα έχει μικρότερη χρονική διάρκεια) για να διαπιστώνεται τι έχει κατακτηθεί σωστά και τι λάθος και να γίνονται οι απαραίτητες παρεμβάσεις.

16. 83. Τα παιδιά μπορούν.

16. 90. Βιβλία του Υπουργείου που εκδόθηκαν το 1982 και ήταν σε ισχύ μέχρι το 2004-2005.

16. 92. Δίνω εναλλακτικές στο σχηματισμό γραμμάτων, αν διαπιστώσω ότι ο τρόπος του βιβλίου δυσκολεύει τα παιδιά. Δεν επιμένω αποκλειστικά σ' αυτό που λέει το βιβλίο.

16. 96. Να ξεκινά η διδασκαλία της γραφής γύρω στα Χριστούγεννα και μέχρι τότε να ασχολούνται αποκλειστικά με την ανάγνωση. Κάνοντάς τα και τα δύο από την αρχή της χρονιάς, ταυτόχρονα (και δεδομένης της πίεσης χρόνου καθώς πρέπει να διδαχθούν πολλά) δεν κατακτούν επαρκώς όλες της δεξιότητες (αναγκαστικά κάτι μένει ελλιπές και συνήθως είναι η γραφή γιατί είναι πιο δύσκολο να κατακτηθεί και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για εξάσκηση).

16. 98. α, ε, ι, κ, ν, ο, π, τα

16. 109. Ο τρόπος και ο χρόνος που θα αφιερωθεί αφήνεται στη διδασκαλική πρωτοβουλία. Συνήθως επαναλαμβάνω κι αν χρειαστεί καθοδηγώ με το χέρι μου

16.112. Ο τρόπος και ο χρόνος που θα αφιερωθεί αφήνεται στη διδασκαλική πρωτοβουλία. Επαναλαμβάνω τις βασικές οδηγίες (φορά αντίστροφη από τους δεξιόχειρες) και δίνω επιπλέον χρόνο αν χρειαστεί.

16. 154. Κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία (για να μην μπερδευτούν οι υπόλοιποι μαθητές) δείχνοντας τη φορά (την αντίθετη από αυτή που δείχνω στους δεξιόχειρες) και καθοδηγώντας το χέρι τους με το χέρι μου τις δυο-τρεις πρώτες φορές, μέχρι να «κάνουν δική τους την κίνηση» και μετά παρακολουθώ να δω αν θα υπάρξουν επιπλέον δυσκολίες και σε αυτή την περίπτωση το ξαναδείχνω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 17) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

17. 14. Πέρα από φέτος, άλλες πέντε χρονιές που έχω αναλάβει Α΄ δημοτικού.

17. 26ii & 17. 57. Η αναζήτηση γίνεται τυχαία με λέξεις-κλειδιά.

- 17. 26v.** Από δική μου προσωπική εμπειρία λόγω σκολίωσης στην παιδική ηλικία.
- 17. 29.** Δεν θυμάμαι επακριβώς.
- 17. 31.** Δεν θυμάμαι επακριβώς.
- 17. 83.** Βασικά αυτό πάει ανάλογα με την ωριμότητα του παιδιού. Δεν ισχύει για όλα το ίδιο. Κάποια είναι έτοιμα στο νηπιαγωγείο και κάποια όχι.
- 17. 90.** Βιβλία, γνώμες/απόψεις εμπειρών συναδέλφων.
- 17. 92.** Με βάση και την εμπειρία μου σχετικά με το πώς τα παιδιά θα καταλάβουν καλύτερα, τι θα τα διευκολύνει. Π. χ. για το Β, κάνω μια κάθετη γραμμή που πιάνει όλο το ύψος της γραμμής τετραδίου και «κολλάω» πάνω ένα 3.
- 17. 96.** Να συνυπολογιστεί ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές δεξιόχειρες.
- 17. 98.** α, ο, ι, η.
- 17. 109.** Είμαι από πάνω τους και φροντίζω να βρω χρόνο για να δείξω όσες φορές χρειαστεί, πιάνοντας το χέρι τους και καθοδηγώντας τους.
- 17. 112.** Δεν έχω ιδιαίτερες γνώσεις για το πώς πρέπει να διδαχθούν τη φορά γι' αυτό δεν επεμβαίνω.
- 17. 120.** Προσπαθώ να ακολουθώ τη σωστή φορά αλλά στα δύσκολα γράμματα (ζ, ξ, β) ακολουθώ αυτοσχεδιασμό και παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας.
- 17. 153.** Δεν έχει χρειαστεί (δεν έχει δυσκολευτεί σημαντικά κάποιος αριστερόχειρας). Επίσης δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις για συστηματική διαφοροποίηση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 18) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 18. 14.** Άλλα τέσσερα χρόνια –πέρα από τον φετινό- που έχω διδάξει σε Α' δημοτικού.
- 18. 26 Γ ii.** Ένας ιστότοπος που χρησιμοποιώ συχνά είναι το paideia.gr. Πέρα από αυτό κάνω και τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά ανάλογα και με το τι με ενδιαφέρει.
- 18. 26v.** Η προσωπική εμπειρία προέρχεται από το ότι κατά τα σχολικά μου χρόνια είχα δυσγραφία η ίδια. Οπότε στο Πανεπιστήμιο επισκέφθηκα έναν ειδικό, τις οδηγίες του οποίου (αναφορικά με τη σωστή στάση σώματος) προσπαθώ να εφαρμόζω και στα παιδιά.
- 18. 57v.** Προσωπική εμπειρία από διδασκαλία στην τάξη.
- 18. 74.** Κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας το επαναλαμβάνω λεκτικά και το δείχνω όσες φορές χρειαστεί.
- 18. 83.** Οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι ευκολότερες για όλα τα παιδιά μετά τα 6 χρόνια. Επίσης, αυτός ο τρόπος –το να το μαθαίνουν δηλαδή όλα τα παιδιά στο δημοτικό- θα συμβάλει στη μείωση των τάξεων δύο (ή και περισσότερων) ταχυτήτων.

- 18. 90.** Σύμβουλος, βιβλία, διαδίκτυο.
- 18. 96.** Περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία.
- 18. 98.** τ, π, ι.
- 18. 109.** Αφιερώνω λίγο χρόνο δρώντας διορθωτικά
- 18. 112.** Υπενθυμίζω ότι η φορά είναι αντίστροφη από αυτή των δεξιόχειρων. Η κατεύθυνση σχηματισμού από πάνω προς τα κάτω, βέβαια, ισχύει και για τους αριστερόχειρες.
- 18. 120.** Αφιερώνω χρόνο αρχικά στην εκμάθηση του καινούριου γράμματος και μετά διορθωτικά.
- 18. 130.** Συνήθως όχι αλλά μπορεί να χρειαστεί να το κάνω κατά περίπτωση. Π. χ. στο ξ και το ζ που είναι πιο δύσκολα.
- 18. 137.** Χρησιμοποιώ τον «Γραφούλη» για άσκηση στο σπίτι και ενημερώνω τους γονείς σχετικά με το ποια πράγματα πρέπει να προσέχουν και να επισημαίνουν αν χρειαστεί κατά το σχηματισμό των γραμμάτων. Στο σχολείο τώρα, την 1^η μέρα, αφού δείξω τα γράμματα στον πίνακα τα γράφουμε στο Τετράδιο Αντιγραφής. Τη 2^η μέρα το γράφουμε στο Τ.Ε.
- 18. 143.** Μόνο αν δω ότι υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, θα το δείξω εξατομικευμένα.
- 18. 153.** Χρησιμοποιώ το «Γραφούλη» για αριστερόχειρες που δείχνει αναλυτικά τη φορά (αντίστροφη από τους δεξιόχειρες).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 19) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 19. 14.** Εκτός από φέτος, δίδαξα ανάγνωση και γραφή στην Α΄ δημοτικού άλλες τρεις φορές.
- 19. 26ν.** Η επικοινωνία και η συζήτηση με τον παιδίατρο έγινε κατόπιν δικής μου πρωτοβουλίας.
- 19. 29.** Δεν γνωρίζω αν το Α.Π αναφέρεται εκτενώς στη σωστή στάση σώματος.
- 19. 60.** Δεν γνωρίζω αν το Α.Π αναφέρεται διεξοδικά σε αυτόν τον τομέα.
- 19. 83.** Το Α.Π της Α΄ δημοτικού δεν αφιερώνει αρκετό χρόνο σε αυτό.
- 19. 86.** Αφήνουν να εννοηθεί ότι η φορά της γραφής δεν είναι απαραίτητα με έναν τρόπο.
- 19. 91.** Προσωπική άποψη που σχημάτισα μέσα από την εμπειρία μου, λαμβάνοντας υπόψη τι βολεύει περισσότερο τα παιδιά, με ποιον τρόπο κατανοούν ευκολότερα.
- 19. 92.** Δεν επιμένω στην άποψή μου. Μου αρκεί το παιδί να κάνει όμορφα γράμματα.
- 19. 98.** Όλα.
- 19. 109.** Βρίσκομαι κοντά στο παιδί συχνότερα έτσι ώστε να το διορθώνω.

19. 112. Δίνω εξατομικευμένες οδηγίες δείχνοντας την αντίθετη φορά σχηματισμού. Με ενδιαφέρει κυρίως να σχηματίζουν στρογγυλά και όμορφα γράμματα, όχι τόσο το πώς θα πιάσουν το μολύβι.

19. 154. Δείχνω εξατομικευμένα την αντίθετη φορά σχηματισμού.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 20) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

20. 14. Τα πρώτα δύο χρόνια, όταν διορίστηκα, που είχα πάλι Α΄ δημοτικού.

20. 27. Γιατί σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι πιο «δεκτικά» και υπάρχει η δυνατότητα να διδάξεις πράγματα μέσα από το παιχνίδι. Έτσι θα τους «μείνουν» περισσότερο. Επιπλέον, θεωρώ πως είναι καλύτερα έτσι απ' το να πρέπει να τα διδαχθούν όλα μαζί στο δημοτικό με τη μορφή μαθημάτων και εργασιών που μπορεί να είναι κουραστικά και να μην προλαβαίνουν να τα αφομοιώσουν.

20. 57. Επειδή οι κατευθύνσεις που δίνει το ΑΠ είναι πολύ γενικές, χρησιμοποιώ και το διαδίκτυο κάνοντας αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά, για να διασταυρώσω στο βαθμό που είναι δυνατόν τις πληροφορίες που χρειάζομαι πριν τις χρησιμοποιήσω.

20. 83. Σε αυτή την ηλικία μπορεί να δουλευτεί ευκολότερα η λεπτή κινητικότητα και να μαθευτεί εξαρχής σωστά η φορά των γραμμάτων.

20. 90. Τετράδια πρώτης γραφής για δεξιόχειρες και αριστερόχειρες που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

20. 96. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος έτσι όπως είναι δομημένο το πρόγραμμα. Αναγκάζομαι να «κλέβω» χρόνο πολλές φορές από άλλες δραστηριότητες. Οπότε θα έλεγα ότι πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία των γραμμάτων, έτσι ώστε να γίνει καλύτερα η κατανομή της ύλης.

20. 98. Μόνο κεφαλαία.

20. 109. Στην αρχή της χρονιάς γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία και στη συνέχεια υπενθύμιση (και επίδειξη του σωστού τρόπου) όποτε χρειαστεί.

20. 112. Χρησιμοποιώ το «Γραφούλη για αριστερόχειρες» και κάνω εξατομικευμένη υπόδειξη της φοράς, όπως προτείνεται σε αυτό.

20. 124. Βέβαια, ειδικά στην αρχή της χρονιάς που κάνουμε κάποιες συλλαβές (πριν μπούμε στο σχηματισμό γραμμάτων) μπορεί να εμφανιστούν κάποια γράμματα πριν την καθορισμένη σειρά. Θα τα δείξω αλλά σε συνδυασμό με τη φωνολογική ταυτότητα του καθενός, δεν θα επιμείνω σε αυτό το σημείο στη φορά.

20. 135iii. Εκτός από τον «Γραφούλη» που προανέφερα, χρησιμοποιώ και Τετράδιο Αντιγραφής το οποίο στο πάνω μέρος έχει ένα μεγάλο, λευκό περιθώριο, στο οποίο μπορούν να ζωγραφίσουν –αφού σχηματίσουν το γράμμα στις γραμμές που βρίσκονται από κάτω- είτε το ίδιο το γράμμα, είτε κάποια εικόνα που αρχίζει από αυτό/το εμπεριέχει είτε να γράψει λέξεις που αρχίζουν από αυτό/το εμπεριέχουν.

20. 137. Εξασκούμαστε στο τετράδιο πρώτης γραφής και στο Τ.Ε στο σχολείο και με φωτοτυπίες στο σπίτι.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 21) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 21. 14.** Όσες χρονιές, δηλαδή πέρα από τη φετινή, δίδαξα στην Α' δημοτικού.
- 21. 26ii.** Τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά.
- 21. 29.** Δεν νομίζω ότι χρειάζεται τέτοια πληροφορία στο Α.Π. Ο καθένας βρίσκει τον τρόπο που τον βολεύει.
- 21. 37.** Εννοώ ότι είναι και θέμα αναπτυξιακό.
- 21. 56.** Με βάση τις γνώσεις που απέκτησα κατά τις σπουδές μου.
- 21. 65.** Μόνο σε περιπτώσεις που η λαβή είναι τελείως προβληματική και δυσκολεύει το παιδί (π. χ. πονάει το χέρι του ή είναι πολύ αργό).
- 21. 83.** Πριν μπορούν να τα γράφουν (ως σχήματα) αλλά για συστηματική διδασκαλία πρέπει να είναι έτοιμα αναπτυξιακά να καταλάβουν.
- 21. 90.** Παλιά Βιβλία Δασκάλου, Διαδίκτυο.
- 21. 92.** Εκτός από τον τρόπο που υποδεικνύει το βιβλίο δείχνω και εναλλακτικούς τρόπους που θεωρώ ότι θα διευκολύνουν τα παιδιά στο σχηματισμό.
- 21. 96.** Ίσως να μπαίνουν στη γραφή αργότερα σε σχέση με την ανάγνωση για να έχουν μάθει τα γράμματα και μετά να μπουν στη διαδικασία να τα σχηματίσουν. Αυτό βέβαια απαιτεί αλλαγή όλου του Α.Π.
- 21. 98.** α, ο, ε, ι, ν, χ, π, γ, κ, μ, ρ, σ, τα (ανάλογα και με το όνομά τους).
- 21. 106.** Ξεκινούν το σχηματισμό από κάτω ή κάνουν ανάποδη κίνηση (από δεξιά προς τα αριστερά).
- 21. 109.** Δεν υπάρχει πολύς χρόνος, οπότε η όποια παρέμβαση γίνεται ατομικά αλλά παράλληλα με το μάθημα (π. χ. όταν γράφουν όλοι, πάω πάνω από το μαθητή και του δείχνω).
- 21. 112.** Δεν είμαι εξοικειωμένη με τη διδασκαλία σε αριστερόχειρες.
- 21. 121.** Είναι και εξελικτικό στάδιο. Δηλαδή το κάθε παιδί θα αναπτύξει τον τρόπο που το βολεύει. Ίσως να ήταν καλή μια επανάληψη στη Β' - Γ' δημοτικού για να διαπιστωθεί αν είναι λειτουργικό.
- 21. 128.** Επίσης τα περισσότερα από τα πεζά παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στο σχηματισμό, καθώς αποτελούνται από περισσότερες καμπύλες γραμμές.
- 21. 137.** Γραφή εκτός από το Τ.Ε και στο Τετράδιο αντιγραφής.
- 21. 139.** Αν χρειαστεί (αν δω ότι το παιδί δυσκολεύεται) πηγαίνω από πάνω του και του δείχνω πώς να σχηματίζει τα γράμματα από την αντίθετη φορά. Αν ο τρόπος που γράφει ο αριστερόχειρας είναι λειτουργικός (είναι ευανάγνωστο το αποτέλεσμα και δεν κουράζεται) δεν παρεμβαίνω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 22) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 22. 26v.** Δουλεύω κυρίως εμπειρικά, με βάση το τι βολεύει περισσότερο τα παιδιά, τι καταλαβαίνουν καλύτερα και τι τους κρατάει το ενδιαφέρον.

- 22. 30.** Για να είμαι ειλικρινής, δεν έχω μελετήσει λεπτομερώς το Α.Π.
- 22. 54.** Δεν κάνω ατομική διδασκαλία σε καθημερινή βάση. Μόνο αν παρατηρήσω ότι υπάρχει μεγάλο «θέμα» και δυσκολεύεται το παιδί και δεν μπορεί να το διορθώσει.
- 22. 83.** Για να είναι τα παιδιά όσο το δυνατόν πιο έτοιμα (αναπτυξιακά και νοητικά) να καταλάβουν τη διαδικασία.
- 22. 90.** Όχι τυχαία αναζήτηση. Μπαίνω σε συγκεκριμένους ιστότοπους. Π. χ. το e-mathima.gr είναι πολύ βοηθητικό. Επίσης, εκτός από τον Γραφούλη, πολύ καλό είναι και το βοήθημα του Σαββάλα για την Α΄ δημοτικού-επιμένει πολύ στη φορά (έχει αρκετές ασκήσεις).
- 22. 96.** Ίσως να δινόταν περισσότερος χρόνος για κάθε γράμμα (πέρα από τις 2 ώρες που προβλέπει το Α.Π). Επίσης, να παρέχεται επιπλέον υλικό όπως για παράδειγμα περισσότερες εικόνες που να απευθύνονται και να είναι κατανοητές από παιδιά και γονείς, οι οποίες να δείχνουν το σωστό τρόπο και σχηματισμού γραμμάτων αλλά και λαβής του μολυβιού. Γενικά θεωρώ πως σε αυτές τις ηλικίες βοηθάει πολύ η εικόνα, είναι πιο εύληπτη η πληροφορία σε αυτή τη μορφή.
- 22. 98.** Α, Γ, Ε, Ο, Τ, Π.
- 22. 109.** Πιάνω το χέρι και το καθοδηγώ για να αντιληφθεί τη φορά. Το βάζω να γράψει το γράμμα ενώνοντας τελίτσες.
- 22. 112.** Στην τάξη μου δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα οι αριστερόχειρες, οπότε δεν έχει χρειαστεί.
- 22. 137.** Πέρα από το Τ.Ε αντιγραφή και στο τετράδιο αντιγραφής.
- 22. 145 & 22. 150.** Εξάλλου και οι σύμβουλοι μας λένε ότι δεν θεωρείται σωστό να διορθώνουμε συνέχεια και με το παραμικρό τα παιδιά και να μην τους αφήνουμε κανένα περιθώριο να εκφράσουν την όποια ικανότητα έχουν αποκτήσει με τον τρόπο που έχουν τα ίδια καταλάβει. Να μην τους κάνουμε δηλαδή «καψόνια».

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 23) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 23. 14.** Τα δύο πρώτα χρόνια, όταν διορίστηκα, που είχα πάρει Α΄ δημοτικού.
- 23. 26v.** Την αντίληψη, δηλαδή, που έχω σχηματίζει με βάση την εμπειρία μου, συνδυαστικά και με πληροφορίες από άλλες πηγές όπως το διαδίκτυο.
- 23. 26Γii.** Κατά βάση τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά.
- 23. 26Γv.** Συνήθως όχι επί τούτου, δεν παίρνω δηλαδή εγώ την πρωτοβουλία, αλλά αν μου δοθεί κάποια ευκαιρία να συναντηθώ/επικοινωνήσω με κάποιον ειδικό, την αξιοποιώ για να ρωτήσω πράγματα που μπορεί να βοηθήσουν στην τάξη.
- 23. 28.** Η αλήθεια είναι πως δεν το έχω μελετήσει λεπτομερώς αλλά απ' όσο έχω δει δεν υπάρχουν τέτοιες οδηγίες.
- 23. 41.** Σε διάφορες στιγμές μέσα στη μέρα που θα μου δοθεί η ευκαιρία (θα παρατηρήσω κάτι που γίνεται λάθος).

23. 71. Εννοώ ότι θα δείξω τον ορθό τρόπο (και παραπάνω από μια φορές αν χρειαστεί) αλλά αν ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται (δεν μπορεί να τον μάθει ή -αυτό που συμβαίνει συχνότερα- δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που έχει ήδη υιοθετήσει, το αφήνω να χρησιμοποιεί τον δικό του τρόπο. Αρκεί να μην είναι πολύ προβληματικός. Π. χ. να μου πει ότι έγραψε μια σειρά και κουράστηκε. Εκεί ο τρόπος λαβής είναι δυσλειτουργικός και θα επιμείνω παραπάνω. Αν όμως ο τρόπος του είναι λειτουργικός (γράφει δηλαδή ακολουθώντας το ρυθμό της τάξης, με ευκρίνεια και χωρίς να κουράζεται γρήγορα) δεν επιμένω να μάθει τη συγκεκριμένη λαβή που θα δείξω.

23. 78. Έμφαση στο να δείχνουμε στους μαθητές σωστούς και λάθος τρόπους να κρατούν το μολύβι.

23. 90. Διαδίκτυο, εξωσχολικά βιβλία.

23. 93. Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες και δεν επιμένουν. Έτσι μαθαίνουν έναν τρόπο (συνήθως όχι τον σωστό) και πηγαίνοντας στο δημοτικό, γίνεται το «μπέρδεμα», καθώς ο τρόπος αυτός δεν αλλάζει εύκολα. Οπότε ή δεν πρέπει να το δείχνουν καθόλου ή εφόσον μπαίνουν τα παιδιά στη διαδικασία να πιάσουν μολύβι είτε για να ζωγραφίσουν, είτε για να γράψουν, να μαθαίνουν εξαρχής σωστά κάποια βασικά π. χ. τη λαβή του μολυβιού.

23. 98. α, ο, π, τα και του ονόματός τους.

23. 109. Στην πράξη, πηγαίνω από πάνω του, του πιάνω το χέρι και το καθοδηγώ για όσο χρειαστεί- μέχρι να δω (αφού το κάνει μια φορά μόνο του) ότι το έχει καταλάβει. Εξάλλου, δεν ξέρω κάτι άλλο που θα μπορούσα να κάνω.

23. 112. Σχηματίζω τα γράμματα με αργές κινήσεις στον πίνακα με φορά αντίθετη από αυτή που δείχνω στους δεξιόχειρες. Για τη φορά συμβουλευόμαι και τον «Γραφούλη για αριστερόχειρες», τον οποίο ζητάμε από τους γονείς να προμηθευτούν στην αρχή της χρονιάς.

23. 125. Επειδή στην αρχή του βιβλίου υπάρχουν λέξεις και συλλαβές που τις μαθαίνουν ολικά (π. χ. λα). Όταν θα κάνουμε το «λα», θα κάνω το σχηματισμό και του «λ» και του «α» ξεχωριστά και όταν έρθει η ώρα να τα διδαχθούν με βάση τη σειρά του βιβλίου θα τα ξαναδείξω.

23. 134. Την έχει και το βιβλίο (κάτω-κάτω στο πλαίσιο). Στο τέλος του μαθήματος, αφού έχουμε δείξει και έχουν καταλάβει πως σχηματίζεται κάθε γράμμα, δείχνω μια φορά και την καλλιγραφία, όχι όμως για να το μάθουν αλλά για να το αναγνωρίσουν όταν το συναντήσουν, να ξέρουν ότι δεν είναι άλλη μια μορφή που μπορεί να έχει κάθε γράμμα.

23. 137. Σχηματισμός του γράμματος με πλαστελίνη μέσα στην τάξη και επιπλέον εξάσκηση στο σχηματισμό του κάθε γράμματος (εκτός από τον προβλεπόμενο από το Υπουργείο Τετράδιο Εργασιών) στο Τετράδιο Αντιγραφής.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 24) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

24. 14. Σχεδόν τα μισά χρόνια από όσα διδάσκω συνολικά, έχω αναλάβει Α' δημοτικού.

24. 26Γii. Τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά.

24. 30. Για παράδειγμα, για το συγκεκριμένο αναφέρεται μόνο ως στόχος: «Ορθή στάση σώματος» αλλά δεν παρέχονται πληροφορίες για το ποια είναι αυτή και καθοδήγηση για τη διδασκαλία.

24. 36. Ναι γιατί στη συγκεκριμένη τάξη είναι πολλά που πρέπει να διδαχθούν και δεν προλαβαίνουμε. Ή θα τα διδάξουμε όλα από λίγο και θα γίνει ημιτελής δουλειά ή θα «μειώσουμε» τη διδακτέα ύλη εστιάζοντας την προσοχή και το χρόνο στη διδασκαλία σε ορισμένα σημεία, παραλείποντας κάποια άλλα.

24. 37. Η πλειοψηφία των παιδιών έχει υιοθετήσει έναν τρόπο ήδη από το νηπιαγωγείο. Εξάλλου μαθαίνουν και παρατηρώντας το ένα το άλλο ή και μιμούμενα τους γονείς.

24. 57ii. Τυχαία αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά

24. 65. Να υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξάσκηση. Το παρόν πρόγραμμα είναι πιεστικό

24. 74. Σε διάφορες στιγμές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, όταν παρατηρήσω ότι κάτι δεν γίνεται σωστά, κάνω πάντα την ανάλογη υπόδειξη-υπενθύμιση.

24. 83. Στο νηπιαγωγείο μαθαίνουν σχηματισμό, οπότε ας το μάθουν σωστά.

24. 98. Α, Ε, Ο, Ι.

24. 137. Έχουμε ένα πρόχειρο τετράδιο με λευκές σελίδες για εξάσκηση στο κάθε γράμμα συνδυαστικά με ζωγραφική. Π. χ. σχηματίζουν το κάθε γράμμα (σε μεγάλο μέγεθος) και το ζωγραφίζουν, το στολίζουν όπως τους αρέσει ή γράφουν λέξεις που σχετίζονται (αρχίζουν) με αυτό. Επίσης, το κάθε παιδί γράφει το διδασκόμενο γράμμα και στον πίνακα. Μετά από αυτά (τη δεύτερη μέρα), το γράφουμε κανονικά και στο Τ.Ε.

24. 153. Κάνω ατομική επίδειξη (δείχνω την αντίθετη φορά από αυτή που δείχνω στους δεξιόχειρες) για να μην μπερδευτεί η υπόλοιπη τάξη. Μπορεί να αφιερώσω παραπάνω χρόνο για αυτό κατά την «Ευέλικτη ζώνη».

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 25) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

25. 31. Είναι επαρκείς.

25. 62. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά που προβλέπει το ΑΠ του νηπιαγωγείου, θεωρώ πως είναι ικανοποιητικές.

25. 83. Δεν είναι (συνήθως) έτοιμα αναπτυξιακά τα παιδιά.

25. 98. Του ονόματός τους.

25. 109. Δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία.

25. 120. Θα το διδαχθούν αναλυτικότερα στο δημοτικό.

25. 125. Με βάση αυτά που βλέπουμε και συζητάμε στην τάξη.

25. 126. Ξεκινάω πάντα (χρονικά γύρω στον Οκτώβριο) από τα κεφαλαία καθώς είναι πιο εύκολο να τα συλλάβουν ως οπτική εικόνα και στη συνέχεια να τα αντιγράψουν/σχηματίσουν. Τα πεζά τα δείχνω μετά το Πάσχα. Σε κάθε περίπτωση, πρώτα δουλεύουμε βιωματικά (τα σχηματίζουν με το σώμα τους ή με διάφορα υλικά) και αργότερα μπαίνουμε και στη διαδικασία να τα γράψουν σε χαρτί αλλά όπως μπορούν.

25. 146. Παλιότερα οι σύμβουλοι μας έλεγαν να δείχνουμε και τη φορά. Τώρα, πλέον, δεν ισχύει αυτό.

25. 152. Δεν επιμένω σε κάτι αναφορικά με το σχηματισμό των γραμμάτων. Το κάθε παιδί θα ωριμάσει μόνο του, με το χρόνο του. Εξάλλου, πολλές φορές βλέπουν και μιμούνται τους συμμαθητές τους ή τους ή τους γονείς τους.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 26) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

26. 27 & 26. 46. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά πλέον έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο από νωρίς, οπότε στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έχουν μπει στη διαδικασία να καθίσουν και να χρησιμοποιήσουν μολύβι και χαρτί (π. χ. για να ζωγραφίσουν), είναι σημαντικό να γίνονται οι κατάλληλες υποδείξεις για τη σωστή στάση του σώματος και το σωστό τρόπο να πιάνουν το μολύβι και από το σπίτι.

26. 83. Μαθαίνει το παιδί με έναν τρόπο και μετά δυσκολεύεται να αλλάξει.

26. 86. Αν θεωρήσουμε ότι είναι καλό να μαθαίνουν σωστά όσα μαθαίνουν, έστω τα γράμματα του ονόματός τους, θα έπρεπε το ΑΠ να περιέχει κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς μπορεί να γίνει αυτό, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά.

26. 92. Εκτός από το διαδίκτυο, παίρνω πληροφορίες και οδηγίες από τα βιβλία του δημοτικού.

26. 95. Ναι, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται συστηματική διδασκαλία γραφής στο νηπιαγωγείο. Αν κάποιος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα παιδιά στην τάξη του είναι αναπτυξιακά έτοιμα και θέλει να μπει σε αυτή τη διαδικασία εκτός από το διαδίκτυο, μπορεί να βρει πληροφορίες ή οδηγίες και από τα βιβλία του δημοτικού.

26. 98. Τα γράμματα του ονόματός τους.

26. 109. Στις ελεύθερες δραστηριότητες και εξατομικευμένα.

26. 112. Πολλές φορές σε αυτή την ηλικία δεν έχουν επιλέξει ακόμα ποιο χέρι θα χρησιμοποιούν. Δεν προτρέχω, τα αφήνω να πειραματιστούν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 27) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

27. 54. Επειδή σε αυτή την ηλικία, αρκετά παιδιά δεν έχουν καταλήξει ακόμα στον τρόπο (πολλές φορές και στο χέρι) με το οποίο θα κρατούν το μολύβι, προσέχω κυρίως την παράμετρο της κόπωσης. Δηλαδή να μην υιοθετούν λαβές εξαιτίας των

οποίων μετά από σχετικά λίγο χρόνο π. χ. ζωγραφικής, παραπονιούνται ότι κουράζονται/ ότι πονάει το χέρι τους.

27. 72 & 27. 74. Ακριβώς επειδή έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας ήδη υιοθετήσει μια λαβή, προσπαθώ να αφιερώνω χρόνο και σε άλλες δραστηριότητες για να τους δείξω τη σωστή λαβή και να παρατηρήσω πως και αν ενσωματώνουν τις πληροφορίες, έτσι ώστε να αποφύγω τουλάχιστον τις πολύ δυσλειτουργικές και κουραστικές λαβές.

27. 90. Όχι τόσο εγχειρίδια όσο το διαδίκτυο. Κάνω τυχαία αναζήτηση χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά, σχετικές με αυτό που με ενδιαφέρει και προσπαθώ να διασταυρώνω τα αποτελέσματα και από άλλες πηγές.

27. 92. Δεδομένου ότι δεν γίνεται συστηματική και λεπτομερής διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, ο αυτοσχδιασμός έγκειται στο ότι προσπαθώ να τα εισαγάγω στο γραπτό λόγο με τρόπο όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο και ο οποίος θα κρατήσει το ενδιαφέρον τους. Έτσι, εκτός από όσα αναφέρονται στο Βιβλίο Νηπιαγωγού, μπορεί να κάνω τη διδασκαλία και με αυτοσχέδια τραγουδάκια, ποιηματάκια ή παιχνίδια.

27. 109. Όπως προανέφερα και δεδομένου ότι το ΑΠ του νηπιαγωγείου δεν προβλέπει συστηματική ενασχόληση με τη γραφή, προσπαθώ να παρατηρώ πως γράφουν και αν παρατηρήσω πως υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, υπενθυμίζω και ξαναδείχνω (συνήθως παράλληλα με τη δραστηριότητα που κάνουμε εκείνη τη στιγμή) τη λαβή με τα τρία δαχτυλάκια.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 28) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

28. 39 & 28. 41. Ακριβώς επειδή έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας συνηθίσει να κάθονται με έναν τρόπο που τα βολεύει και ο οποίος συνήθως δεν είναι ο κατάλληλος, προσπαθώ να αφιερώνω χρόνο και να τους δείχνω.

28. 72. & 28. 74. Ότι είπα πριν για τη στάση του σώματος, ισχύει και για τη λαβή. Δεδομένου ότι στο νηπιαγωγείο (πλέον και νωρίτερα, από το σπίτι) τα παιδιά εισάγονται στο γραπτό λόγο και μπαίνουν στη διαδικασία να καθίσουν και να πιάσουν το μολύβι είτε για να γράψουν (λιγότερο) είτε για να ζωγραφίσουν (περισσότερο), καλό είναι να συνηθίσουν σε έναν όσο το δυνατόν πιο λειτουργικό και ξεκούραστο τρόπο να κάθονται και να γράφουν.

28. 82. Γιατί τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο.

28. 90. Διαδίκτυο.

28. 92. Όπως είπα, δεν προβλέπεται από το ΑΠ συστηματική επίδειξη του τρόπου που σχηματίζονται τα γράμματα και επομένως δεν υπάρχουν ανάλογες οδηγίες. Έτσι, η όποια αναφορά στη γραπτή μορφή των γραμμάτων γίνεται κυρίως μέσα από το παιχνίδι για να είναι πιο ευχάριστη και κατανοητή η διαδικασία για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να χρησιμοποιήσουμε αυτοσχέδια ποιηματάκια, τραγουδάκια ή ιστοριούλες για το όνομα ή το σχήμα κάθε γράμματος.

28. 96. Θα έπρεπε να επιμείνουμε περισσότερο στη σωστή φορά των γραμμάτων.

28. 98. Τα γράμματα του ονόματός τους.

28. 115. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά που προβλέπονται από το ΑΠ αναφορικά με τα γράμματα (ότι δηλαδή στόχος είναι η γνωριμία των παιδιών με το γραπτό λόγο και η κατανόηση της χρησιμότητάς του), θεωρώ πως ο χρόνος αν δουλευτεί σωστά επαρκεί.

28. 125. Συνδέω το γράμμα με το θέμα που έχουμε (π. χ. Π: Πολυτεχνείο).

28. 152. Στο ΑΠ δεν αναφέρεται αρμοδιότητα του νηπιαγωγού στο θέμα του σχηματισμού γραμμάτων. Αναφέρεται ότι γράφουν όπως μπορούν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 29) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

29. 35. Κάποιες στάσεις και συνήθειες υιοθετούνται και παγιώνονται από πολύ μικρή ηλικία και δύσκολα στη συνέχεια αλλάζουν (π. χ. γονάτισμα στην καρέκλα, ξάπλωμα στο θρανίο).

29. 40. Όπως καταλαβαίνετε εδώ υπάρχει ένα σχετικό πρόβλημα, καθώς (λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα πρέπει να διδαχθούν), δεν υπάρχει χρόνος αλλά εμείς καλούμαστε να βρούμε χρόνο για όλα. Οπότε προσπαθώ να ξεκλέβω χρόνο (π. χ. από την ευέλικτη ζώνη) και να επαναλαμβάνω τα όσα λέω στην αρχή της χρονιάς για τη στάση του σώματος. Αφιερώνω, δηλαδή, χρόνο για να το δείξω σωστά αλλά όχι όσο θα έπρεπε.

29. 43. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον, συμφωνούν, σχολιάζουν, τηρούν τη σωστή στάση για λίγο χρόνο αλλά επανέρχονται σε ό,τι έχουν συνηθίσει.

29. 67. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται και στη σωστή στάση κατά τη γραφή (θέση τετραδίου, χρήση άλλου χεριού, φωτισμός...).

29. 76. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που τα παιδιά βελτιώνουν τον ήδη λανθασμένο τρόπο λαβής. Προσπαθούν αλλά δυσκολεύονται να γράφουν σύντομα, σταθερά όπως πριν. Δείχνουν να πιέζονται και επανέρχονται στον αρχικό τρόπο.

29. 83. Για να το μαθαίνουν σωστά εξαρχής.

29. 90. Διαδίκτυο, σχετικά βιβλία.

29. 98. Όνομα-επώνυμο (δικό τους ή και φίλων τους).

29. 106. Γράψιμο πάνω στη γραμμή, μεγάλα κακοσχηματισμένα γράμματα, αποστάσεις.

29. 109. Εξοικονομώ ελάχιστο χρόνο όταν οι άλλοι μαθητές κάνουν γραπτές εργασίες.

29. 112. Γίνεται αλλά σε λίγο χρόνο.

29. 134. Όχι τόσο για να τους μάθουν, όσο για να έχουν μια εικόνα των διαφορετικών μορφών που μπορεί να έχει το ίδιο γράμμα, να μην θεωρήσουν ότι πρόκειται για κάτι που δεν έχουν μάθει. Εξάλλου, έχει και στο βιβλίο (κάτω- κάτω σε κάθε μάθημα) τους διαφορετικούς τρόπους λαβής.

29. 137. Πέρα από το T. E, έχουμε και το Τετράδιο Αντιγραφής, στο οποίο αντιγράφουμε κάθε φορά το καινούριο γράμμα με βάση το υπόδειγμα που τους έχω σχηματίσει εγώ (με τοξάκια για να ξέρουν με ποια σειρά να κάνουν τις κινήσεις).

29. 150. Υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που μέχρι τα μέσα ή και το τέλος της χρονιάς δυσκολεύονται πολύ να αλλάξουν τον τρόπο που έχουν συνηθίσει να σχηματίζουν τα γράμματα και τελικά δεν τον αλλάζουν, ακόμα και μετά από πολλές υποδείξεις και υπενθυμίσεις. Εκεί δεν μπορώ να κάνω κάτι παραπάνω.

29. 154. Αντίθετη (φορά) δεξιόχειρων. Επιμένω στο γράψιμο από πάνω προς τα κάτω. Κάποιοι αριστερόχειρες ακολουθούν τη φορά των δεξιόχειρων.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 30) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

30. 27. Στο νηπιαγωγείο συστηματικά. Καλό όμως θα είναι να δίνεται και λίγη προσοχή από την οικογένεια.

30. 35. Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός ώστε το παιδί να συνηθίσει να κάθεται σωστά.

30. 43. Δίνω στους γονείς –στην πρώτη συνάντηση της χρονιάς– έντυπο υλικό (που βρίσκω στο διαδίκτυο με οδηγίες για τα βασικά που καλό είναι να προσέχουν (πως κάθεται, πως πιάνει το μολύβι).

30. 83. Αν το παιδί συνηθίσει να γράφει τα γράμματα με λάθος φορά, δύσκολα θα μάθει τη σωστή φορά των γραμμμάτων.

30. 90. Διαδίκτυο.

30. 98. Περισσότερο αυτά που είναι στο όνομά του.

30. 106. Τα γράμματα δεν πατούν στη γραμμή, όχι σταθερά γράμματα.

30. 109 & 30.112. Χρησιμοποιούμε την ευέλικτη ζώνη.

30. 150. Εδώ, βέβαια, πρέπει να πω ότι πολλές φορές συμβαίνει να κάνουν αυτό που δείχνουμε με το σωστό τρόπο όταν είμαστε μπροστά και όταν δεν παρακολουθούμε εμείς για να διορθώσουμε, «επιστρέφουν στον τρόπο που τα βολεύει». Στα σεμινάρια, από την άλλη, μας λένε να μην επιμένουμε υπερβολικά. Να δείχνουμε το σωστό τρόπο, να τον επαναλαμβάνουμε αν χρειαστεί αλλά όχι σε σημείο που να δημιουργούμε πρόβλημα στο παιδί (π. χ. με συνεχή προσωπική αναφορά).

30. 154. Π. χ.. για να εξηγήσω ότι σχηματίζουμε το όμικρον, λέω ότι πρέπει να βλέπει αυτό που γράφει και να μην το καλύπτει.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 31) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

31. 41. Όπως θα έχεις ακούσει και από άλλους, ο χρόνος –ειδικά στην Α΄ δημοτικού– δεν επαρκεί για όλα. Προσπαθώ να βρίσκω χρόνο αλλά δεν γίνεται πάντα να «κλέβεις» από άλλα μαθήματα. Έτσι, κάποιες φορές κάνουμε το μάθημα της Γλώσσας τρεις ώρες (δηλαδή μια ώρα παραπάνω από αυτό που προβλέπεται στο ΑΠ). Κι αυτό, όμως, δεν είναι πάντα εύκολο να γίνεται, αλλά προσπαθώ.

31. 56. Την αντίληψη, δηλαδή, που έχω σχηματίζει βασιζόμενη στις σπουδές μου και σε σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει.

31. 83. Ναι γιατί έρχονται από το νηπιαγωγείο με λάθος φορά γραμμάτων.

31. 92. Το πρώτο 10ήμερο κάνω προγραφικές δραστηριότητες (γραμμούλες, τριγωνάκια, κυκλάκια, τραπεζάκια). Αυτό δεν προβλέπεται στο επίσημο ΑΠ αλλά πιστεύω πως είναι πολύ βοηθητικό.

31. 96. Να γίνει περισσότερο συγκεκριμένο το ΑΠ αναφορικά με τις οδηγίες που παρέχονται για την υλοποίηση των γενικών και ειδικών στόχων. Να υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξάσκηση μέσα στην τάξη. Αυτό θα βοηθήσει κυρίως τους νέους δασκάλους που δεν έχουν ακόμα την εμπειρία, έτσι ώστε να μην βασίζονται στο βιβλίο και το ΑΠ.

31. 98. α, ι, ο, και κυρίως όσα έχουν στο όνομά τους.

31. 109. Επαναλαμβάνω δείχνοντας ταυτόχρονα τις οδηγίες για το σχηματισμό κάθε γράμματος. Αν κρίνω ότι χρειάζεται «κλέβω ώρες» από την ευέλικτη ζώνη για περισσότερη εξάσκηση.

31. 112. Κάνω κάποιες υποδείξεις (εμβόλιμα) π. χ. για τη φορά, ότι είναι η αντίστροφη από αυτή των δεξιόχειρων αλλά δεν επιμένω γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος.

31. 134. Δεν επιμένω να τα μάθουν. Το κάνω κατά βάση για να έχουν μια εικόνα για το πώς μοιάζει, να γνωρίζουν ότι είναι το ίδιο γράμμα με διαφορετική μορφή.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 32) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

32. 58. Η αλήθεια είναι ότι τα παρεχόμενα από το Υπουργείο εγχειρίδια δεν εμπεριέχουν επαρκείς πληροφορίες για τη διδασκαλία αυτών των παραμέτρων αλλά αν κάποιος ψάξει μπορεί να βρει πληροφορίες και από άλλες πηγές (π. χ. βιβλία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά κλπ).

32. 83. Γιατί μπαίνουν στη διαδικασία να σχηματίσουν γράμματα.

32. 96. Περισσότερος χρόνος για εξάσκηση.

32. 98. Τα κεφαλαία. Κυρίως αυτά που υπάρχουν στο όνομα τους.

32. 106. Την αριστεροχειρία δεν την αναφέρω ως «δυσκολία» ακριβώς. Κυρίως ως μια κατάσταση που δεν είναι τόσο εύκολα διαχειρίσιμη, από άποψη χρόνου αλλά και κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Εννοώ πως αν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να διδάξει γραφή σε αριστερόχειρες, το να μπει σε αυτή τη διαδικασία γίνεται αντιληπτό ως δυσκολία από την πλευρά του.

32. 118. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα δείξω αυτά που πρέπει να δείξω ή ότι δεν θα τα επαναλάβω πολλές φορές αν χρειαστεί. Απλά, σε περιπτώσεις που έχει παγιωθεί ένας τρόπος, πολλές φορές δεν καταφέρνω να τον αλλάξω ακόμα και στα μέσα ή στο τέλος της χρονιάς. Και λόγω του όγκου της ύλης δεν υπάρχει συνήθως χρόνος να ασχοληθώ εντατικά με κάθε περίπτωση. Προσπαθώ να παρακολουθώ το πώς

αντιλαμβάνονται αυτά που λέω στην πράξη και να παρεμβαίνω όταν χρειάζεται, αλλά δεν υπάρχει πάντα χρόνος για όλα, οπότε μπορεί να αρκεστώ σε μια απλή λεκτική υπενθύμιση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 33) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 33. 15.** Αρκετά παιδιά (10/25) κάθονται σταυροπόδι.
- 33. 20.** Τους λέμε, βέβαια, στην αρχή να μην βάζουν την τσάντα πίσω τους στην καρέκλα, για να έχουν το χώρο που χρειάζεται για να καθίσουν σωστά.
- 33. 37.** Προφανώς δεν θα το μάθουν από μόνα τους.
- 33. 54.** Βέβαια, όχι αναλυτική παρουσίαση συνέχεια. Δείχνουμε τον τρόπο στην αρχή, όταν κάνουμε τα γραμματάκια.
- 33. 79b.** Τον παιδί που έχει καθιερώσει τη συγκεκριμένη λαβή είναι άριστος μαθητής.
- 33. 79p.** Τη λαβή αυτή την έχω παρατηρήσει σε ένα αγοράκι. Η άποψη της νηπιαγωγού ήταν πως «Δεν πειράζει να μην παρεμβαίνουμε στον τρόπο λαβής».
- 33. 83.** Θα προτιμούσα να μην ξέρουν.
- 33. 90.** Βοηθήματα πρώτης γραφής όταν δούλευα σε ιδιωτικό.
- 33. 91ii.** Για κάθε γράμμα έφτιαχνα και μια ιστορία.
- 33. 91iv.** Όχι γιατί τότε το διδασκόμασταν σε μεγαλύτερη ηλικία.
- 33. 96.** Στον τρόπο οργάνωσης. Δηλαδή να μην έχουμε να κάνουμε με αχανή ύλη. Τώρα ο κάθε δάσκαλος παίρνει χρόνο από την Ευέλικτη Ζώνη και κάνει ό,τι θέλει, το οποίο είδε στο internet. Πρέπει να εστιάσουμε περισσότερο στα βασικά.
- 33. 98.** Του ονόματός τους.
- 33. 106.** Ένα κοριτσάκι και ένα αγοράκι με δυσλεξία.
- 33. 125.** Φυλλάδιο με τον τρόπο σχηματισμού που προτείνεται από το Υπουργείο δίνουμε και στους γονείς στην αρχή της χρονιάς.
- 33. 129.** Σε κάποια παιδιά ναι. Γράφουν μισά-μισά (μισά κεφαλαία-μισά μικρά) τα γράμματα στο όνομα τους.
- 33. 131.** Σε αυτή τη φάση γράφω όλες τις προτασούλες με μικρό.
- 33. 132.** Περίπου όπως προβλέπεται, δηλαδή 2 μέρες, από 30 λεπτά την κάθε μέρα.
- 33. 137.** Τους βάζω προτασούλες απ' όπου λείπει το γράμμα που διδάσκεται από διάφορες λέξεις και πρέπει να το συμπληρώσουν.
- 33. 141.** Αφιερώνω κατά βάση 2 μέρες, μετά προχωρώ στο επόμενο.

33. 144. Στην αρχή, βάζω τελίτσες στο σημείο απ' όπου πρέπει να ξεκινάει κάθε γράμμα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 34) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

34. 19. Κυρίως κάθονται στην άκρη-άκρη της καρέκλας, ή σταυροπόδι, ή καμπουριάζουν πάνω απ' το γραπτό.

34. 26v. Σχολική Σύμβουλος.

34. 35. Γίνονται πολλά «λάθη» από το νηπιαγωγείο, όπου επικρατεί η άποψη «ας τα γράψει όπως μπορεί». Ωστόσο, πρέπει να τα μαθαίνουν εξαρχής σωστά (δηλαδή απ' το νηπιαγωγείο), γιατί η όποια συνήθεια έχει εμπεδωθεί και δεν αλλάζει εύκολα. Εξάλλου, στο δημοτικό υπάρχει υπερβολικός φόρτος ύλης.

34. 48. Τέτοιες περιπτώσεις είναι συχνά το χαλαρό πιάσιμο ή το πιάσιμο πολύ πάνω (ψηλά) στο μολύβι.

34. 57v. Σχολική Σύμβουλος.

34. 70. Δεν γίνεται να μάθουν από μόνα τους, πρέπει κάποιος να τους δείξει.

34. 72. Ξέρουν αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις με λάθος τρόπο.

34. 74. Πιο συστηματικά και λεπτομερώς δουλεύω το διάστημα των πρώτων δύο εβδομάδων. Τα πρώτα μαθήματα, δηλαδή, είναι για τη λαβή του μολυβιού.

34. 79. Οι λαβές e, f, l, m, n παρατηρήθηκαν κυρίως όταν τα πήρα από το νηπιαγωγείο, στην αρχή της χρονιάς.

34. 83. Η πρώτη επαφή πρέπει να είναι σωστή.

34. 90. Διαδίκτυο, βοηθητικά βιβλία.

34. 98. Κυρίως του ονόματός τους αλλά με λανθασμένη φορά.

34. 106. Ένα αγχώδες παιδί, ένα ξενόγλωσσο παιδί και ένα που κάνει κυρίως μουντζούρες

34. 109. Έχω 5-6 παιδιά τώρα στην αρχή που δυσκολεύονται. Τους δείχνω πώς να το κάνουν, πιάνοντάς τους το χεράκι.

34. 121. Αφιερώνω αρκετό χρόνο στο σχηματισμό των γραμμάτων.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 35) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

35. 83. Ανωριμότητα.

35. 98. Του ονόματός τους με λάθος φορά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 37) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

37. 15. Πολλά παιδιά κάθονται πολύ κοντά στο θρανίο. Άλλα κάθονται με τα πόδια πάνω στην καρέκλα και άλλα με το ένα γόνατο στην καρέκλα και το άλλο πόδι όρθιο.

37. 20. Είναι θέμα ανθρώπων. Βασικά νηπιαγωγών. Κάποιοι ασχολούνται. Κάποιοι όχι τόσο έως καθόλου, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν τελικά τα παιδιά στραβά.

37. 35. Σύμφωνα με το Σύμβουλο, μας ενδιαφέρει το παιδί και όχι το εάν θα κάτσει καλά. Και επιπλέον υπάρχουν και οι γονείς που δεν συνεργάζονται.

37. 83. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την ανάλογη ωριμότητα.

37. 98. Τ, Π, Χ, Λ, Α, Ο.

37. 106. Γράφουν κάτω από τη γραμμή, ενώνουν λέξεις.

37. 109. Δεν εμμένουμε, όπως βολεύονται.

37. 112. Λέω ό,τι και στους δεξιόχειρες.

37. 120. Καθημερινή προσπάθεια (ατομικά).

37. 125. Ανάλογα με τις δυσκολίες του τμήματος.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 38) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

38. 83. Όταν το μαθαίνουν λάθος δυσκολεύονται να το αλλάξουν.

38. 90. Βιβλία, internet, συναδέλφους.

38. 106. Γράφουν τα γράμματα ανάποδα.

38. 112. Οι αριστερόχειρες γράφουν με όποιο τρόπο μπορούν χωρίς να επιμένω στη φορά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 39) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

39. 43. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ελεύθερο. Δεν γίνεται συστηματική και λεπτομερής διδασκαλία για να μην «σχολαιοποιηθεί». Ασχολούμαστε περισσότερο όταν παρουσιαστεί το πρόβλημα. Εξάλλου, δίνεται περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

39. 57iv. Το θέμα αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο από μόνο του. Συνήθως αναφέρεται μέσα σε άλλα θέματα.

39. 92. Μόνον όταν κάποιο παιδί δυσκολεύεται.

39. 96. Επιμόρφωση Νηπιαγωγών έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια με το δημοτικό. Πιο συγκεκριμένο πλαίσιο-βήμα 1^ο-2^ο-3^ο.

39. 98. Α, Ο, Ι, Τ, Χ.

39. 125. Η διδασκαλία των γραμμάτων γίνεται ανάλογα με το θέμα που προκύπτει.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 40) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

40. 50. Όχι συστηματικά στο σύνολο της τάξης. Το δείχνω εξατομικευμένα όταν χρειαστεί.

40. 57v. Βιβλιογραφία και διαδίκτυο.

40. 60. Όχι παρόλο που η ανάγνωση και η γραφή υπάρχει στο ΑΠ και στον Οδηγό Νηπιαγωγού.

40. 78. 1)Πιάσε το μολύβι με το χέρι που θεωρείς δυνατό, 2)Κράτησέ το χαμηλά, κοντά στη μύτη, 3)Αγκάλιασέ το με τα τρία δάχτυλα.

40. 84. Γι' αυτό χρησιμοποιώ του δημοτικού αν χρειαστεί. Εξάλλου, υπάρχει και το διαδίκτυο.

40. 90. Σχετική βιβλιογραφία.

40. 96. Θα πρέπει να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση και κοινός τρόπος διδασκαλίας τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό σχολείο.

40. 98. Ο, Α, Ι, Γ.

40. 112. Δεν υπάρχει τέτοια οδηγία στο ΑΠ.

40. 125. Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει βιβλίο.

40. 152. Οι οδηγίες σχηματισμού στους αριστερόχειρες θα έπρεπε να είναι διαφορετικές αλλά δεν ορίζεται από το ΑΠ και ο χρόνος δεν επαρκεί.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 41) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

41. 18. Συνήθως κάθονται πολύ μακριά από το θρανίο ή καμπουριάζουν πολύ.

41. 25. Δεν κάνουμε συστηματική διδασκαλία. Εξάλλου, είναι πολλά αυτά που πρέπει να κάνουμε. Κάθονται όπως θέλουν/τα βολεύει. Όταν παρατηρηθεί κάποιο λάθος, γίνεται ατομικά επισήμανση.

41. 26Γv. Ιατρικές εκπομπές στην τηλεόραση, ιατρικά άρθρα σε περιοδικά, βιβλία.

41. 36. Πρέπει να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας αλλά όχι βασική προτεραιότητα γιατί υπάρχουν πολλά ακόμη που πρέπει να διδαχθούν.

41. 37. Όχι, δεν θα τα μάθουν από μόνα τους.

41. 49. Τα περισσότερα σε αυτή την κατηγορία πιάνουν το μολύβι μακριά από τη λαβή.

41. 54. Όταν δούμε ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα/ δυσκολία, το δείχνουμε ατομικά.

41. 58. Λαμβάνοντας υπόψη το πώς πιάνει το μολύβι ο περισσότερος κόσμος, δεν έψαξα στο internet.

41. 71. Όχι «όπως θέλει» αλλά αν είναι λειτουργικό, το αφήνουμε.

41. 90. Βιβλία εμπορίου.

41. 96. Θα έπρεπε τα ΑΠ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού να έχουν μια συνέχεια, να μην υπάρχει τόση ασάφεια και αοριστία και όπως φαίνεται απόλυτη ελευθερία της νηπιαγωγού αλλά να υπάρχουν πιο σαφή πλαίσια. Επίσης, εκτός των ΑΠ θα έπρεπε να γίνονται κοινά σεμινάρια πάνω στη διδασκαλία γραφής από νηπιαγωγούς και δασκάλους ή συγκεντρώσεις με ανταλλαγή απόψεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζει η κάθε βαθμίδα, ώστε να διασφαλιστεί μια συνέχεια.

41. 98. Κατά μ.ο πέντε γράμματα του ονόματός τους.

41. 112. Όχι γιατί δεν ξέρουμε πώς να το χειριστούμε.

41. 121. Δεν υπάρχει τέτοια οδηγία στο ΑΠ.

41. 125. Δεν δίνεται έμφαση στο σχηματισμό ούτε υπάρχει συγκεκριμένο βιβλίο στο νηπιαγωγείο. Ασχολούμαστε κυρίως με πράγματα όπως το επικοινωνιακό μέρος της γραφής, τη σύνδεσή της με την καθημερινότητα, την αποκρυπτογράφηση του κώδικα γραφής, έμφαση στον ήχο των γραμμάτων, σύνδεση δυο φωνών για σχηματισμό συλλαβών.

41. 129. Τα κεφαλαία, που είναι πιο εύκολα, τα κάνουμε στην αρχή. Τα πεζά ακολουθούν.

41. 151. Δεν γράφουμε σε χαρτί με γραμμές.

41. 152. Δεν δίνεται έμφαση στο Νηπιαγωγείο στο σχηματισμό των γραμμάτων γιατί είναι άλλοι οι στόχοι του ΑΠ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 42) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

42. 37. Μπορεί να τα μάθουν αλλά όχι όλα και πιθανότατα όχι σωστά.

42. 43. Την πρώτη φορά δεν τους είπα για στάση σώματος. Σταδιακά.

42. 69. Παλιότερα αυτό ίσχυε. Δίδασκαν μόνο τα γράμματα.

42. 70. Όχι (δεν θα μάθουν) χωρίς πίεση.

42. 78. 1)Να πιάνετε με τα τρία δάχτυλα, 2)Το μεσαίο να είναι από κάτω (σαν στήριγμα), 3)Να το κρατάτε σταθερά , 4)Ούτε πολύ ψηλά, ούτε πολύ χαμηλά.

42. 87. Επινοώ τρόπους επίδειξης των γραμμάτων.

42. 91. Όχι 100% αυτοσχεδιασμός. Θα έλεγα ότι δεν ακολουθώ πιστά τις υποδείξεις του ΥΠΕΠΘ.

42. 96. Στην αιτιολόγηση του σωστού τρόπου σχηματισμού.

42. 98. Α, Ο, Ι, Λ, Τ, Χ.

42. 109. Στην τάξη μέσα αφιερώνω περισσότερο χρόνο. Συνεργασία με τους γονείς.
42. 112. Δυσκολεύομαι να τα βοηθήσω.
42. 120. Δεν πρέπει να τα μαθαίνουν στο νηπιαγωγείο γιατί τα κάνουν λάθος.
42. 129. Μόνο στα γράμματα που είναι αλλιώς (διαφέρει η μορφή των κεφαλαίων από τα πεζά). Π. χ.: Γ γ, Λ λ.
42. 137. Σε ένα απλό τετράδιο στο σπίτι.
42. 147. Σχηματίζω τα τοξάκια με κόκκινη κιμωλία για να είναι εμφανή.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 43) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

43. 18. Πολλές φορές κάθονται σταυροπόδι και στραβά, με τους ώμους κάθετα (ως προς το θρανίο).
43. 26v. Και από προσωπική εμπειρία, το τι έχω δει ότι δουλεύει στην πράξη.
43. 32. Δεν μας έλεγαν τέτοιες λεπτομέρειες. «Εσείς πρέπει να τους μάθετε τα βήματα, πώς να περπατάνε».
43. 37. Δεν θα τα μάθουν από μόνα τους τα παιδιά. Είναι μεγάλο λάθος να μην υπάρχει σωστή οργάνωση.
43. 73. Θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών στο δάσκαλο.
43. 85. Τόσο που θα έλεγα ότι «μας ρίχνουν στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο».
43. 93. Δεν υπάρχει διασύνδεση, κάνουμε ότι μας φωτίζει!
43. 109. Ενισχυτική διδασκαλία.
43. 112. Άλλη φορά γραμμάτων.
43. 127. Όχι γιατί υπάρχουν πεζά (π. χ. ζ, β) των οποίων ο σχηματισμός μπορεί να είναι πιο προβληματικός (να δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά).
43. 151. Αν του βγαίνει αλλιώς το αφήνω, δεν επιμένω.
43. 152. Στις συναντήσεις με το σύμβουλο, δεν επιμένουμε σε κάτι πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 44) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

44. 17. Κάποια παιδιά κάθονται με το ένα πόδι πίσω ή με το ένα πόδι λυγισμένο μπροστά (αρκουδάκι). Κάποια άλλα (λίγο περισσότερα) κάθονται με το ένα πόδι έξω από το πόδι της καρέκλας και ένα κάθετα ξαπλωμένο.
44. 25. Το λέμε στην αρχή μια φορά, όχι συστηματικά.
44. 26v. Και από τη δική μου εμπειρία/ένστικτο. Π. χ. να μην καμπουριάζει.

- 44. 35.** Παλιά υπήρχε προγραφικό στάδιο ασκήσεων.
- 44. 36.** Θα επιθυμούσα να υπήρχε στο Α.Π-δεν το ξέρουμε από δική μας εμπειρία.
- 44. 46.** Τα πρώτα χρόνια τους πιάναμε το χέρι. Τώρα διδάσκονται κάποια πράγματα αλλά και τα παιδιά έρχονται πιο έτοιμα.
- 44. 54.** Το λέμε στην αρχή της χρονιάς, Από εκεί και έπειτα, μόνο όταν κάποιο παιδί έχει πρόβλημα, το επαναλαμβάνουμε εξατομικευμένα.
- 44. 57v.** Από προσωπική εμπειρία.
- 44. 83.** Αν μάθουν λάθος το σχηματισμό των γραμμάτων, δυσκολεύονται στην Α΄ τάξη να το αλλάξουν.
- 44. 90.** Βιβλία πρώτης γραφής.
- 44. 96.** Περισσότερος χρόνο στο προγραφικό στάδιο και σε καθημερινή βάση. Να κάνουμε 3 ώρες γλώσσα, 2 φορές το κάθε γράμμα. Ο χρόνος στο σχολείο δεν φτάνει.
- 44. 98.** Τα κεφαλαία και του ονόματός τους.
- 44. 109.** Εκείνη την ώρα θα το επισημάνω και θα το δείξω, Εξατομικευμένη διδασκαλία.
- 44. 112.** Δεν επιμένω στη φορά των γραμμάτων αλλά στο σχηματισμό από πάνω προς τα κάτω. Σε γενικές γραμμές, δεν έχουμε ιδιαίτερη γνώση οπότε τα αφήνουμε ελεύθερα, όπως βολεύονται.
- 44. 120.** Θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερος χρόνος και μεγαλύτερη εξάσκηση σε καθημερινή βάση.
- 44. 129.** Εκτός του ότι τα έχει το βιβλίο, τα ξέρουν και από το νήπιο.
- 44. 132.** Ο χρόνος που αφιερώνουμε είναι ανάλογος με το βαθμό δυσκολίας του κάθε γράμματος.
- 44. 137.** Τετράδιο χωρίς γραμμές, όπου τα σχηματίζουμε με χρώμα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 45) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 45. 15.** Κάθονται σταυροπόδι, σε στάση αρκουδάκι (οκλαδόν πάνω στην καρέκλα) ή με τα πόδια έξω από τα πόδια της καρέκλας. Όταν το επισημαίνω το διορθώνουν αλλά όταν αφαιρούνται το ξανακάνουν . Ελάχιστοι το διορθώνουν ως το τέλος της χρονιάς.
- 45. 25.** Στην αρχή κάθομαι στη μέση της τάξης και το δείχνω σε όλους. Από εκεί και έπειτα το επισημαίνω κάθε φορά που θα δω λάθος στάση.
- 45. 39.** Ωστόσο, όχι σωστά.
- 45. 47.** Ο τρόπος παραμένει ίδιος μέχρι το τέλος της χρονιάς.

45. 54. Εντατικά στην αρχή της χρονιάς και καθ' όλη τη διάρκεια υπενθύμιση όποτε χρειάζεται. Τους το λέω, το διορθώνουν αλλά μόλις φύγω θα ξανακάνουν το ίδιο.

45. 58. Η δική μου προσέγγιση ήταν λάθος και το ήξερα.

45. 67. Να μαθαίνουν γραμμές.

45. 74. Δεν προλαβαίνω. Πάμε παρακάτω και το ξαναλέμε.

45. 81. Οι νηπιαγωγοί δεν επιμένουν στη φορά. Έτσι, να και το πρόγραμμα δεν λέει, εμείς κάνουμε προγραμματικές δραστηριότητες στην αρχή, για μια εβδομάδα.

45. 83. Αν δεν μάθουν σωστά το σχηματισμό των γραμμάτων, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν τον τρόπο γραφής τους.

45. 90. Το βοήθημα του Πατάκη.

45. 93. Μετάβαση δεν γίνεται παρά μόνο με όσες νηπιαγωγούς συστεγαζόμαστε. Αυτό που γίνεται στην ουσία είναι μια άτυπη συνάντηση, όπου ξεχωρίζουμε τα ζωνηρά παιδιά.

45. 96. Ο τρόπος είναι ικανοποιητικός. Ο χρόνος που μας δίνεται είναι το θέμα.

45. 98. Α, Τ, Π, Ο και το όνομά τους.

45. 109. Εξατομικευμένη διδασκαλία τόσο στο μάθημα όσο και στο διάλειμμα.

45. 112. Στους αριστερόχειρες επιμένω στην τήρηση της γραφής από πάνω προς τα κάτω αλλά όχι ιδιαίτερα στη φορά. Αν δεν φτάσει ο χρόνος κάθομαι και στο διάλειμμα. Οι πιο πολλοί το βελτιώνουν.

45. 121. Αφιερώνω το χρόνο που χρειάζεται για να έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα να αφιερώνω περισσότερο χρόνο απ' ό,τι προβλέπεται.

45. 122. Εφαρμόζω διαφορετικό τρόπο όταν γράφω εγώ μόνη μου.

45. 132. Ο χρόνος ποικίλει ανάλογα με το γράμμα. Για κάποια γράμματα χρειάζονται 15 λεπτά για άλλα μια ώρα.

45.137. Τετράδια πρώτης γραφής που κυκλοφορούν στο εμπόριο και φωτοτυπίες με γράμματα.

45. 141. Επιμένω, ιδιαίτερα στα δύσκολα. Κατά τις δύο διδακτικές ώρες σηκώνονται όλοι στον πίνακα μέχρι να το πετύχουν. Δεν είναι χάσιμο χρόνου γιατί «θα το βρω μπροστά μου».

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 46) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

46. 25. Στο πρώτο 3μηνο γίνεται καθημερινά αναφορά στην ορθή στάση που πρέπει να έχουν οι μαθητές. Αργότερα γίνεται αναφορά κατά περίπτωση με επανάληψη οδηγιών για να θυμούνται και οι υπόλοιποι και στη συγκέντρωση γονέων δίνονται οδηγίες για το πώς πρέπει να κάθονται τα παιδιά στο γραφείο τους στο σπίτι.

- 46. 29.** Οι πληροφορίες που δίνονται από το ΑΠ είναι λιγοστές για αυτό το θέμα.
- 46. 32.** Οι οδηγίες ήταν πολύ θεωρητικές. Θα προτιμούσα να ήταν πιο συγκεκριμένες.
- 46. 53.** Στην Α΄ δημοτικού καθημερινά για όλη τη χρονιά.
- 46. 57v.** Σχολικοί σύμβουλοι και σχετικές ομιλίες.
- 46. 60.** Υπάρχουν οδηγίες ίδιες και σταθερές για όλα τα χρόνια της εκπαιδευτικής μου εργασίας.
- 46. 62.** Θα πρέπει να εμπλουτιστούν με αναλυτικότερες οδηγίες. Για παράδειγμα στις πρακτικές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας υπήρχε μια ομάδα εκπαιδευτικών που εξηγούσε τον τρόπο λαβής. Πολύ σημαντική θα ήταν η ενημέρωση του εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης με σεμινάρια από ειδικούς επιστήμονες αλλά και ενημέρωση και βοήθεια από σχολικούς συμβούλους.
- 46.83.** Γιατί παγιώνεται η λανθασμένη φορά στο σχηματισμό των γραμμάτων.
- 46. 85.** Θα έπρεπε να είναι πιο λεπτομερείς για τους αριστερόχειρες.
- 46. 88.** Στις σπουδές δεν γινόταν αναφορά. Επικρατούσε η λογική «θα τα βρείτε στην πορεία, θα βρείτε τρόπους μόνοι σας».
- 46. 90.** Παλιότερα σχετικά βιβλία, διαδίκτυο.
- 46. 92.** Η δασκάλα στην Α΄ και Β΄ δημοτικού μου είχε δείξει πώς να γράφω το σωστό και με πίεζε για καλλιγραφία.
- 46. 98.** α, ε, ι, ο, τ, π, ω και το όνομά τους.
- 46. 109.** Εξατομικευμένη βοήθεια κατά το πρώτο τρίμηνο. Βάζουμε εργασία στους άλλους μαθητές και έτσι βρίσκουμε χρόνο.
- 46. 112.** Δεν έχω γνώσεις. Θα περάσω από πάνω, θα υπενθυμίσω την κλίση του τετραδίου αλλά δυσκολεύομαι, θεωρώ πως είμαι ανεπαρκής.
- 46. 113.** Με περισσότερες βιωματικές ασκήσεις. Π. χ. σχηματίζουμε παραμύθι για το γράμμα που διδάσκεται.
- 46. 120.** Αφιερώνω όσο χρόνο χρειαστεί για να έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα από το σύνολο των μαθητών μου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 47) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

- 47. 15.** Στέκονται όρθια ή κάθονται με το ένα γόνατο πάνω στην καρέκλα ή σταυροπόδι.
- 47. 25.** Τον πρώτο καιρό συνέχεια και μετά κάθε φορά που έχουμε να γράψουμε. Τονίζω πως δεν φταίνε αυτά αν κάνουν άσχημα γράμματα αλλά η στάση του σώματός τους.

47. 32. Δεν υπάρχει ενημέρωση και όσα μάθαμε κατά τις σπουδές είναι κυρίως θεωρητικά.

47. 39. Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός. Πολλές φορές λένε πως έτσι έχει μάθει να κάθεται, έτσι κάθεται κι όταν τρώει.

47. 60. Δεν υπάρχει πουθενά.

47. 88. Στις σπουδές δεν κάναμε τίποτα. Είδα πως λειτουργεί όταν μπήκα για πρώτη φορά στην τάξη.

47. 96. Να διδάσκονται οι μαθητές συστηματικά στο νηπιαγωγείο την ορθή φορά των γραμμάτων όπως αυτή προτείνεται και εφαρμόζεται στο δημοτικό. Γιατί φεύγοντας από το νηπιαγωγείο έχουν ήδη διαμορφώσει έναν τρόπο και είναι δύσκολο να αλλάξει μετά.

47. 98. Κυρίως τα κεφαλαία και του ονόματός τους.

47. 109. Βρίσκω λίγο χρόνο στο διάλειμμα και κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία.

47. 112. Γίνεται υπενθύμιση για τη σωστή θέση που πρέπει να έχει το τετράδιο καθώς και να κάθονται από την αριστερή/έξω πλευρά του θρανίου.

47. 133. Επειδή ξέρουν από το νηπιαγωγείο.

47. 137. Τετράδια πρώτης γραφής που κυκλοφορούν στο εμπόριο και κάθε Παρασκευή κάνουμε επανάληψη.

47. 153. Δεν το έχω ψάξει, δείχνω την ίδια φορά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ν 48) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

48. 25. Στο πρώτο 3μηνο με συστηματική αναφορά. Στη συνέχεια κατά περίπτωση διορθώνω τη στάση σώματος δίνοντας οδηγίες φωναχτά προκειμένου να ακούν και οι υπόλοιποι.

48. 26v. Οδηγίες σχολικού συμβούλου.

48. 31. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του δημοτικού για το μάθημα της γλώσσας δεν έχω δει σχετική αναφορά.

48. 39. Έρχονται με λάθος φορά η οποία δεν διορθώνεται.

48. 54. Τα αποτελέσματα δεν είναι θεαματικά, καθώς φαίνεται να έχει παγιωθεί το κράτημα του μολυβιού από το νηπιαγωγείο.

48. 60. Δεν τις έχω εντοπίσει στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

48. 74. Κλέβουμε από άλλα μαθήματα λίγο χρόνο.

48. 83. Γιατί η λανθασμένη φορά σχηματισμού τείνει να παγιωθεί ή έχει ήδη παγιωθεί.

48. 86. Θα έπρεπε να υπάρχουν οδηγίες και για αριστερόχειρες.
48. 90. Διαδίκτυο.
48. 98. α, ε, ι, ο, κ, π, τ.
48. 109. Βοήθεια από το δάσκαλο. Του πιάνεις το χέρι και το περνάς από πάνω από το γράμμα.
48. 112. Τους λέμε να κάθονται στην εξωτερική πλευρά. Είναι λίγοι όμως και τους τρώει το σκοτάδι.
48. 120. Αφιερώνω στην Α΄ δημοτικού όσο χρόνο μπορώ εξατομικευμένα σε παιδιά που έχουν δυσκολία στην πρόσληψη οδηγιών.
48. 137. Φωτοτυπίες.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 49) [ΔΗΜΟΤΙΚΟ]

49. 26v. Εμπειρικά και από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς.
49. 35. Μην τα βαραινουμε από μικρά.
49. 36. Χρειάζεται να γίνεται αναφορά αλλά δεν συμβαίνει στην πράξη. Δεν υπάρχει ούτε πρόβλεψη, ούτε χρόνος.
49. 54. Επιμένω όταν εντοπίσω κάτι πολύ ακραίο που δυσκολεύεται το παιδί. Οι γονείς δεν αναζητούν βοήθεια.
49. 67. Να μην τα φορτώνουμε από το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά όταν τα προσεγγίζεις επιτακτικά παραιτούνται, δεν ακολουθούν εύκολα.
49. 68. Την πρώτη εβδομάδα όχι συστηματικά-δεν αλλάζει κάτι κι αν αλλάξει πολύ δύσκολα γιατί έχουν στραβομάθει.
49. 69. Δεν ξέρω ποιος μπορεί να τους διδάξει τέτοιο πράγμα.
49. 76. Τα παιδιά που έχουν μάθει άσχημα αντιδρούν.
49. 83. Οι νηπιαγωγοί δεν πρέπει.
49. 91v. Και στην προσωπική μου εμπειρία.
49. 96. Περιγράφεται αλλά θα πρέπει να έχει υπόδειγμα με τελίτσες για όλα τα γράμματα, όχι μόνο για ένα γράμμα.
49. 98. Κυρίως τα κεφαλαία και του ονόματός τους.
49. 109. Το στέλνουμε στην τάξη ένταξης.
49. 112. Δεν ξέρω, δεν μπορώ να κάνω κάτι.

49. 113. Δεν επαρκούν ούτε οι οδηγίες ούτε ο χώρος εργασίας που προβλέπεται για τη σωστή γραφή των γραμμάτων.

49. 115. Για ορισμένα γράμματα που είναι εύκολα να. Στα δύσκολα χρειάζεται και 2^η φορά οπότε παίρνουμε τέσσερις διδακτικές ώρες.

49. 121. Αφιερώνω 2 εβδομάδες για προγραφικές δραστηριότητες στην αρχή. Θα κερδίσω χρόνο μετά.

49. 141. Όταν η φορά είναι αντίθετη, τα διορθώνω. Επίσης δεν έχουν αίσθηση της γραμμής. Στην αρχή δυσκολεύονται να οριοθετήσουν τα γράμματα πάνω στη γραμμή και γράφουν στον αέρα.

49. 152. Δίνω μια φωτοτυπία με τη σωστή γραφή. Επίσης, θέλει επιπλέον εξάσκηση σε τετράδιο. Οι τελείες βοηθούν στη φορά.

49. 153. Δεν μπορώ γιατί δεν ξέρω πώς να το κάνω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (N 50) [ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ]

50. 25. Δεν είναι συνεχόμενες οι δύο ώρες την ημέρα γιατί είναι νηπιαγωγείο.

50. 26ν. Σεμινάρια

50. 83. Γιατί αν μάθουν λάθος τη φορά είναι δύσκολο να αλλάξει.

50. 98. Του ονόματός του.

50. 109. Είναι λίγη η ώρα που κάθονται να γράψουν.

50. 112. Λίγη ώρα για γράψιμο. Πολλές δραστηριότητες. Γίνεται διδασκαλία την ώρα της ζωγραφικής και του τετραδίου προγραφικών ασκήσεων μια φορά την εβδομάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

44. Παρακαλώ δώστε μια σύντομη περιγραφή του τι ακριβώς σημαίνει για εσάς σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή (με τη μορφή οδηγιών που θα απευθύνετε στους μαθητές σας)

N_01 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	3
1) Ίσια πλάτη (και να μην ακουμπά στην καρέκλα δεν θα το επιβάλω)		[ΕΣΦ]
2) Τα πόδια (πέλματα) να πατάνε κάτω και να είναι κλειστά (να ακουμπάνε μεταξύ τους)		[ΕΣΦ]
3) Όλος ο κορμός-κεφάλι να είναι σε μια ευθεία και να κοιτάζει μπροστά		[ΟΡΘ]
4) Τα χεράκια να είναι κοντά στο σώμα		[ΕΣΦ]

N_02 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Σπονδυλική στήλη σε ευθεία γραμμή και παράλληλα με την πλάτη του καθίσματος		[ΕΣΦ]
2) Πόδια να ακουμπούν στο πάτωμα		[ΟΡΘ]
3) Αγκώνες στο ίδιο ύψος με το τραπέζι και τα χέρια από αγκώνες και κάτω να ακουμπούν στο τραπέζι		[ΟΡΘ]

N_03 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δεν αφιερώνω χρόνο σε αυτό συστηματικά.

N_04 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Αφού διδαχθεί η ενότητα «Σώμα» και κατανοήσουν –όσο είναι εφικτό- στη νηπιακή ηλικία, την κατασκευή του σώματος, γίνεται απεικόνιση της σωστής στάσης στην καρέκλα. Δηλαδή, που πρέπει να ακουμπάνε:

- | | |
|--|-------|
| 1) η πλάτη (στην πλάτη της καρέκλας) | [ΕΣΦ] |
| 2) οι γλουτοί (καλά στο κάθισμα) | [ΟΡΘ] |
| 3) τα πόδια (στο πάτωμα) | [ΟΡΘ] |
| 4) τα χέρια (από τον αγκώνα και κάτω στο θρανίο)_και οι ωφέλειες από αυτή τη στάση | [ΟΡΘ] |

N_05 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Δεν είμαστε όρθιοι	[Α. Π]	
2) Τραβάμε την καρέκλα κοντά στο τραπέζι όταν καθόμαστε	[Α. Π]	
3) Καθόμαστε ευθεία (δεν σκύβουμε)	[Α. Π]	

N_06 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Η καρέκλα να είναι κοντά στο θρανίο	[Α. Π]	
2) Το σώμα (κορμός) «κοιτάζει» μπροστά και δεν γέρνει από τη μια ή την άλλη πλευρά	[ΟΡΘ]	
3) Τα πόδια είναι μαζεμένα (ακουμπάνε μεταξύ τους)	[ΕΣΦ]	
4) Τα πόδια ακουμπούν κάτω	[ΟΡΘ]	
5) Το χαρτί είναι ευθεία μπροστά μας	[ΕΣΦ]	

N_07 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Το παιδί να κάθεται με το σώμα ίσιο, γερμένο ελαφρά μπροστά	[ΟΡΘ]	
2) Τα πόδια να πατάνε κάτω	[ΟΡΘ]	
3) Τα χέρια από τον αγκώνα και κάτω να ακουμπούν στο τραπέζι	[ΟΡΘ]	
4) Το κεφάλι να είναι όρθιο σε ευθεία με τον κορμό	[ΟΡΘ]	

N_08 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Καθόμαστε στο καρεκλάκι στη μέση του καθίσματος		[ΟΡΘ]
2) Το κορμί μας τεντωμένο, ακουμπά την πλάτη της καρέκλας		[ΕΣΦ]
3) Στο τραπέζι μπροστά μας έχουμε το χαρτί		[Α. Π]

N_09 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Τα πόδια να πατάνε κάτω		[ΟΡΘ]
2) Καθόμαστε με ίσια την πλάτη		[Α. Π]
3) Τα χέρια (από τον αγκώνα και κάτω) να ακουμπάνε στο θρανίο		[ΟΡΘ]
4) Δεν ξαπλώνουμε, δεν γονατίζουμε στην καρέκλα		[Α. Π]

N_10 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2
1) Τα πόδια μπροστά (δεν λέω να ακουμπάνε κάτω γιατί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν φτάνουν)		[ΕΣΦ]
2) Η πλάτη να ακουμπά ολόκληρη στην καρέκλα		[ΕΣΦ]
3) Το σώμα να είναι σε ευθεία (να μην σκύβουν ή να γέρνουν)		[ΟΡΘ]
4) Τα χέρια να ακουμπούν στο γραπτό. Το αριστερό να κρατάει το χαρτί, το οποίο έχει ελαφριά κλίση και το δεξί για να γράφουν		[ΟΡΘ]

N_11 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Τα πόδια θα πρέπει να ακουμπούν (πατάνε) κάτω [ΟΡΘ]
- 2) Η πλάτη να ακουμπά στην πλάτη της καρέκλας (στην περίπτωση που είναι κοντός ο μαθητής, τοποθετώ σκαμπουδάκι στα πόδια του) [ΕΣΦ]
- 3) Τα χέρια να ακουμπούν και τα δύο πάνω στο θρανίο από τον αγκώνα και κάτω [ΟΡΘ]

N_12 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Η καρέκλα κοντά* στο θρανίο για να μην καμπουριάζουν [ΟΡΘ]
- 2) Οι γλουτοί στο κέντρο της καρέκλας και τα πόδια λίγο ανοιχτά για να στηρίζεται σωστά η μέση [ΟΡΘ]
- 3) Δεν σκύβουμε πολύ όταν γράφουμε [ΕΣΦ]

*Όταν λέω «κοντά» δεν εννοώ να ακουμπάει το στομάχι ή το στέρνο στο θρανίο ή ακόμα χειρότερα να πιέζεται, αλλά –δεδομένου ότι ο κορμός και το κεφάλι είναι σε μια ευθεία και δεν γέρνουν ή σκύβουν- να υπάρχει μια απόσταση τεσσάρων-πέντε εκατοστών του σώματος από το θρανίο.

N_13 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Το καρεκλάκι πρέπει να στηρίζει την πλάτη, η οποία πρέπει να σχηματίζει γωνία 90° με τους μηρούς, οι οποίοι πρέπει να σχηματίζουν γωνία 90° με τις γάμπες [ΟΡΘ]
- 2) Οι πατούσες να ακουμπούν στο έδαφος και να είναι οριζόντιες. Ταυτόχρονα δείχνω τις κινήσεις [ΟΡΘ]

N_14 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Δείχνω τον τρόπο και το επαναλαμβάνω κάποιες φορές.

- 1) η πλάτη να ακουμπά στην καρέκλα [ΕΣΦ]
- 2) να κάθονται σε ολόκληρη την καρέκλα [ΟΡΘ]
- 3) να μην σκύβουν [Α. Π]
- 4) τα πόδια να πατάνε καλά κάτω [ΟΡΘ]

N_15 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2
1) Η πλάτη να ακουμπάει στην καρέκλα		[ΕΣΦ]
2) Η καρέκλα να είναι πολύ κοντά στο θρανίο		[ΕΣΦ]
3) Τα χέρια απ' τον αγκώνα και κάτω να ακουμπούν στο θρανίο		[ΟΡΘ]
4) Τα πόδια να πατάνε κάτω		[ΟΡΘ]

N_16 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
Δίνεται βάρος στην όρθια στάση		
1) ίσια η πλάτη		[Α. Π]
2) Να σχηματίζει ορθή γωνία με τα πόδια		[ΟΡΘ]
3) Να ακουμπά η πλάτη στην καρέκλα		[ΕΣΦ]

N_17 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2
1) Η πλάτη να ακουμπά ολόκληρη στην πλάτη της καρέκλας		[ΕΣΦ]
2) Οι γλουτοί να είναι πίσω-πίσω στο κάθισμα		[ΕΣΦ]
3) Προσπαθώ να μην σκύβω μπροστά		[ΟΡΘ]
4) Κοιτάζω από ψηλά το γραπτό μου (=το κεφάλι σε ευθεία με τη σπονδυλική στήλη)		[ΟΡΘ]

N_18 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	4
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Γυρνάω μπροστά τα ποδαράκια κοντά στο θρανίο και κάτω από το θρανίο		[Α. Π]
2) Τα χεράκια να ακουμπάνε πάνω στο θρανίο		[Α. Π]
3) Η πλάτη να είναι ίσια		[Α. Π]

- 4) Δεν σφίγγω τους μυς της μέσης, στηρίζω την πλάτη στο καρεκλάκι μου [ΕΣΦ]
5) Δεν ξαπλώνω, ούτε σκύβω αλλά είμαι χαλαρός/η [Α. Π]

N_19 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Πάμε να καθίσουμε σωστά. Στρίβουμε το σώμα μας μπροστά, να κοιτάει τον πίνακα [ΟΡΘ]
2) Τα πόδια δεν πατάνε πάνω στην καρέκλα αλλά στο πάτωμα [ΟΡΘ]
3) τα χέρια ακουμπάνε (από τον αγκώνα και κάτω) στο θρανίο [ΟΡΘ]
4) Ισιώνουμε την πλατούλα και το κεφαλάκι, το οποίο πρέπει να είναι μακριά από το τετράδιο (δεν σκύβουμε) [ΟΡΘ]
5) Δεν ξεχνάμε να τραβήξουμε την καρέκλα μας κοντά στο θρανίο [Α. Π]

N_20 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Πόδια να πατάνε στο πάτωμα [ΟΡΘ]
2) Γόνατα σε ορθή γωνία με την καρέκλα και το πάτωμα [ΟΡΘ]
3) Ίσιος κορμός [ΟΡΘ]
4) Το ένα χέρι στηρίζει το τετράδιο, το άλλο πιάνει το μολύβι [Α.Π]
5) Η κοιλιά να ακουμπάει ελαφρά στο θρανίο [ΕΣΦ]

N_21 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Καθόμαστε κοντά στο θρανίο και ακουμπάμε τα χέρια από τον αγκώνα και κάτω [ΟΡΘ]
2) Δεν λέω κάτι για τα πόδια γιατί τα περισσότερα παιδιά δεν φτάνουν να πατήσουν καλά τα πέλματά τους κάτω [ΕΣΦ]
Είναι κάτι για το οποίο πρέπει να μεριμνήσει το σχολείο –και κατ’ επέκταση το κράτος-, να παρέχει δηλαδή κατάλληλα διαμορφωμένο εξοπλισμό στα σχολεία.

N_22 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Καθόμαστε στην καρέκλα και την τραβάμε προς το θρανίο έτσι ώστε να υπάρχει μικρή απόσταση ανάμεσα στο σώμα μας και το θρανίο		[Α. Π]
2) Τα πόδια (πέλματα) να ακουμπάνε στο πάτωμα		[ΟΡΘ]
3) Η πλάτη ίσια (δεν καμπουριάζουμε)		[Α. Π]
4) Τα χέρια (από τους αγκώνες και κάτω) να ακουμπάνε στο θρανίο. Βολευτείτε!		[ΟΡΘ]
<hr/>		
N_23 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2
1) Σώμα σε όρθια στάση, χωρίς κλίση		[ΕΣΦ]
2) Πόδια μπροστά και να πατούν κάτω		[ΟΡΘ]
3) Όχι μακρινή απόσταση από το θρανίο		[Α. Π]
4) Αγκώνες να ακουμπούν και οι δύο στο θρανίο		[ΕΣΦ]
<hr/>		
N_24 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2
1) Η πλατούλα ακουμπάει στην καρέκλα		[ΕΣΦ]
2) Τα ποδαράκια ενωμένα		[ΕΣΦ]
3) και ακουμπούν τα πέλματα κάτω		[ΟΡΘ]
4) Τα χεράκια από αγκώνα και κάτω ακουμπούν στο θρανίο		[ΟΡΘ]
<hr/>		
N_25 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Η πλάτη μας ακουμπά στο καρεκλάκι		[ΕΣΦ]
2) οι γλουτοί μας ακουμπούν καλά στο κάθισμα		[ΟΡΘ]

- 3) τα πόδια μας πατούν καλά στο πάτωμα [ΟΡΘ]
4) Προσπαθούμε να καθόμαστε όχι με τα γόνατα ή σταυροπόδι [Α. Π]

N_26 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Η πλάτη να ακουμπάει στην καρέκλα [ΕΣΦ]
2) Δεν γέρνουμε το σώμα δεξιά, αριστερά ή μπροστά [Α.Π]

N_27 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Κάθομαι κοντά στο τραπέζι [Α. Π]
2) Έχω τα πόδια μου μπροστά και όχι στο πλάι της καρέκλας [ΟΡΘ]
3) Δεν σκύβω πάνω στην εργασία [Α. Π]
4) Κρατάω σωστά το μολύβι [Μ. Π]

N_29 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Ο κορμός είναι ευθυγραμμισμένος [ΟΡΘ]
2) η πλάτη ακουμπά καλά πίσω στην καρέκλα [ΕΣΦ]
3) Δεν ξαπλώνω στο θρανίο, δεν ρίχνω τους ώμους προς τα εμπρός και κάτω και δεν στηρίζω το κεφάλι στο χέρι μου [Α. Π]
4) Τα γόνατα είναι λυγισμένα και τα πόδια πατούν στο πάτωμα [ΟΡΘ]
5) Η καρέκλα είναι κοντά στο θρανίο και τα χέρια ακουμπούν στο τραπέζι [Α. Π]
6) Δεν σκύβω πολύ στο χαρτί [Α. Π]

N_30 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	4
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0

	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Τα πόδια να πατούν στο έδαφος		[ΟΡΘ]
2) Η πλάτη ευθύγραμμη, να στηρίζεται στην καρέκλα		[Α. Π]
3) Τα χέρια (πήχεις) να ακουμπούν στο θρανίο		[Α. Π]
4) Το κεφάλι να μην σκύβει πολύ πάνω στο χαρτί		[Α. Π]
5) Το αριστερό χέρι κρατά το χαρτί και δε στηρίζει το κεφάλι		[Α. Π]

N_31 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Η πλάτη μας να ακουμπά στην πλάτη της καρέκλας		[ΕΣΦ]
2) Τα πέλματα να πατάνε κάτω		[ΟΡΘ]
3) Να υπάρχει απόσταση του κεφαλιού από το γραπτό για να μην κουράζεται ο αυχένας και τα μάτια		[Α. Π]
4) αυτό σημαίνει να είναι το κεφάλι σε ευθεία με την πλάτη		[ΟΡΘ]
5) Να μην σκύβουν και να μην γέρνουν δεξιά ή αριστερά_		[Α. Π]

N_32 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Η πλατούλα πρέπει να ακουμπάει στην καρέκλα		[Α. Π]
2) Τα χέρια (απ' τον αγκώνα και κάτω) ακουμπάνε στο θρανίο		[ΟΡΘ]
3) Τα πόδια σε ορθή γωνία με την καρέκλα και κλειστά		[ΕΣΦ]
4) Το σώμα έχει μια ελαφρά κλίση μπροστά (χωρίς να καμπουριάζει)		[ΟΡΘ]
5) Το κεφάλι δεν πρέπει να είναι πολύ κοντά στο χαρτί. Να μην κουράζονται τα μάτια		[Α. Π]

N_33 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πόδια να πατάνε στο πάτωμα		[ΟΡΘ]
2) Χέρια ακουμπισμένα σε θρανίο		[Α. Π]
3) Πλάτη ίσια		[Α. Π]

N_34 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Τα πόδια να ακουμπούν στο πάτωμα		[Α. Π]
2) Η πλάτη να ακουμπά στην πλάτη της καρέκλας		[ΕΣΦ]
3) Δεν πρέπει να σκύβω πάνω στο γραπτό μου		[ΟΡΘ]

N_35/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πόδια: αν η καρέκλα το επιτρέπει οι αρθρώσεις γονάτων και ισχίου να σχηματίζουν 90°		[ΟΡΘ]
2) Πέλματα στο πάτωμα		[ΟΡΘ]
3) Πλάτη: το χέρι να ολισθαίνει ανάμεσα στην πλάτη της καρέκλας και την πλάτη μας		[Α. Π]
4) Ωμοί: σε ευθεία με τα αυτιά και με τα ισχία		[ΟΡΘ]

N_36/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Αρχικά φέρνουμε το κάθισμά μας κοντά στο θρανίο. Τόσο κοντά που η πλάτη μας να ακουμπά στην πλάτη της καρέκλας και ο κορμός μας να είναι σε όρθια στάση		[Α.Π]
2) Ταυτόχρονα η απόσταση της καρέκλας από το θρανίο θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μας επιτρέπει να σκύψουμε ελαφρά για να γράψουμε		[Α.Π]
3) Το χέρι μας ακουμπάει ολόκληρο το θρανίο εκτός από τον αγκώνα που είναι εκτός θρανίου		[ΕΣΦ]

N_37/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	5
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|---|--------|
| 1) Κάθομαι σωστά στη θέση μου | [Μ. Π] |
| 2) Ο κορμός όρθιος | [Α. Π] |
| 3) Η πλάτη ίσια | [Α. Π] |
| 4) Τα χέρια και τα δύο πάνω στο θρανίο | [Α. Π] |
| 5) Τα πόδια κάτω από την καρέκλα, το ένα δίπλα στο άλλο | [Α. Π] |
| 6) Δεν σκύβουμε | [Α. Π] |

N_38/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	4
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|--|--------|
| 1) Τα πόδια κάτω (όχι γονατιστά πάνω στην καρέκλα) | [Α. Π] |
| 2) Η καρέκλα κοντά στο θρανίο | [Α. Π] |
| 3) Τα χέρια πάνω στο θρανίο | [Α. Π] |
| 4) Όχι ξαπλωμένα στα θρανία | [Α. Π] |

N_39/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- | | |
|--|--------|
| 1) Καθισμένοι σε ολόκληρη την καρέκλα | [Α. Π] |
| 2) Πλάτη ίσια | [Α. Π] |
| 3) Γυρισμένοι μπροστά | [Α. Π] |
| 4) Χέρια και πόδια ευθυγραμμισμένα μπροστά | [ΕΣΦ] |

N_40/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|--|--------|
| 1) Καθόμαστε καλά στην καρέκλα-η πλάτη δεν καμπουριάζει | [Α. Π] |
| 2) Η καρέκλα να είναι κοντά στο τραπέζι | [Α. Π] |
| 3) Τα πόδια μας να είναι λυγισμένα και να κοιτάνε μπροστά | [ΟΡΘ] |
| 4) Τα χέρια μας ακουμπούν στο τραπέζι καλά από τους αγκώνες και κάτω | [ΟΡΘ] |

N_41/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

- 1) Το καρεκλάκι πρέπει να είναι κοντά στο τραπέζι [A. Π]
2) Η πλάτη σου πρέπει να είναι ίσια και να ακουμπά στην πλάτη του καθίσματος [A. Π]
3) Τα πόδια να είναι το ένα δίπλα στο άλλο, κάτω από το τραπέζι και όχι έξω από αυτό [A. Π]
4) Τα χέρια να ακουμπάνε στο τραπέζι (από τους αγκώνες και κάτω) [ΟΡΘ]

N_42/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 2

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 1

- 1) Τα πόδια να ακουμπούν στο έδαφος [ΟΡΘ]
2) Τα χέρια (πήχεις) πάνω στο θρανίο σε γωνία με τους αγκώνες [ΟΡΘ]
3) Η πλάτη όχι πολύ σκυφτή [ΕΣΦ]

N_43/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 1

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 1

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 1

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

- 1) Κάθομαι στην καρέκλα μου μπροστά στο θρανίο με τα πόδια μου κάτω και ίσια, χωρίς να κουνιέμαι [M. Π]
2) Η πλάτη μου είναι ίσια και σε ορθή γωνία με το κάθισμα [ΟΡΘ]
3) Η απόσταση από το τετράδιό μου είναι κανονική για να βλέπω και να γράφω (ούτε κοντά-ούτε μακριά) [A. Π]

N_44/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 0

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 3

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 2

Από την εμπειρία μου, συνήθως δείχνουμε τη σωστή στάση και ταυτόχρονα δίνουμε τις οδηγίες.

- 1) Η πλάτη να ακουμπάει στην πλάτη της καρέκλας σε σχήμα ορθής γωνίας [ΕΣΦ]
2) Τα πόδια κλειστά [ΕΣΦ]
3) Το σώμα κοντά στο θρανίο [A. Π]

- 4) Τα χέρια πάνω στο θρανίο [Α. Π]
5) Η πλάτη ίσια [Α. Π]

N_45/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2

Δείχνουμε τη στάση ταυτόχρονα με τις οδηγίες:

- 1) Ακουμπάμε την πλάτη μας στην πλάτη της καρέκλας (ορθή γωνία) [ΕΣΦ]
2) Τα πόδια μας είναι κλειστά, μπροστά από την καρέκλα [ΕΣΦ]
3) Το σώμα μας είναι κοντά στο θρανίο και η πλάτη ίσια [Α. Π]
4) Οι βραχίονες ακουμπούν στο θρανίο [ΟΡΘ]

N_46/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Το θρανίο και η καρέκλα πρέπει να είναι στο σωστό ύψος για να ακουμπάνε χαλαρά πάνω τα χεράκια τους [Α. Π]
2) Τα πόδια πρέπει να πατούν στο έδαφος [ΟΡΘ]
3) Η καρέκλα να είναι κοντά στο θρανίο [Α. Π]
4) Ο κορμός σε όρθια στάση με μικρή κλίση προς τα εμπρός [ΟΡΘ]
5) Το τετράδιο με ελαφριά κλίση ανάλογα με το αν είναι αριστερόχειρας ή δεξιόχειρας ο μαθητής [ΟΡΘ]

N_47/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Για να γράψετε πρέπει πρώτα να κάθεστε σωστά:

- 1) Το κορμί πρέπει να είναι ίσιο [Α. Π]
2) η πλάτη να ακουμπάει στην καρέκλα [ΕΣΦ]
3) τα πόδια να πατούν στο πάτωμα [ΟΡΘ]
4) τα χεράκια πρέπει να βρίσκονται πάνω στο θρανίο ώστε να ακουμπάνε οι αγκώνες [ΟΡΘ]

N_48/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Τα πόδια θα πρέπει να πατάνε στο πάτωμα		[ΟΡΘ]
2) Η καρέκλα θα πρέπει να είναι κοντά στο θρανίο		[Α. Π]
3) Ο κορμός θα πρέπει να είναι σε όρθια στάση με μικρή κλίση προς τα εμπρός		[ΟΡΘ]
4) Τα χεράκια (βραχιόνες) να ακουμπούν χαλαρά στο θρανίο		[ΟΡΘ]

N_49/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Δεν δίνω συγκεκριμένες οδηγίες. Σύμφωνα και με την προσωπική μου εμπειρία,

- | | |
|---|---------------|
| 1) το σώμα θα πρέπει να σχηματίζει ορθή γωνία | [Μ. Π] |
| 2) τα πόδια να είναι κλειστά | [ΕΣΦ] |
| 3) να υπάρχει ένα ελαφρό σκύψιμο προς τα μπρος (χωρίς να σκύβουν το κεφάλι) | [ΟΡΘ] |
-

N_50/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Ίσια η πλάτη κοντά στο θρανίο		[Α. Π]
2) Δεν καμπουριάζω		[Α. Π]
3) Και τα δύο χέρια πάνω στο θρανίο		[Α. Π]
Το ίδιο κάνω και στον κύκλο το πρωί που δεν καθόμαστε σε θρανία αλλά στο πάτωμα. Προσπαθώ η πλάτη να είναι ίσια και τα χέρια σταυρωμένα μπροστά. Και όσο το δυνατόν τους επαναφέρω κάθε φορά που στραβώνουν ή κουνιούνται.		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

78. Παρακαλώ δώστε μια σύντομη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο πρέπει να πιάνει το μολύβι ένα παιδί (με τη μορφή οδηγιών που θα δίνετε στους μαθητές σας).

N_01 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Κρατάμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια		[Α. Π]
2) Τα τρία δαχτυλάκια μας βοηθάνε να γράψουμε, τα άλλα δεν συμμετέχουν		[ΕΣΦ]
3) Τους πιάνω το χέρι και το καθοδηγώ με το δικό μου		[Μ. Π]

N_02 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πιάνουμε με δείκτη και αντίχειρα (δείχνω ποια είναι)		[ΟΡΘ]
2) Υποστηρίζουμε με μέσο, παράμεσο, μικρό (ο μέσος στηρίζεται στα άλλα δύο)		[ΟΡΘ]

N_03 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δεν αφιερώνω χρόνο σε αυτό συστηματικά.

N_04 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Να εφάπτεται και στα τρία δάχτυλα [ΟΡΘ]
- 2) να μην πιέζεται με δύναμη το μολύβι [ΟΡΘ]
- 3) να είναι σε μικρή απόσταση από το χαρτί [Α. Π]
-

N_05 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Χρησιμοποιούμε τα τρία δαχτυλάκια: τον αντίχειρα και το δείκτη που το πιάνουν και το μέσο για ν' ακουμπάει το μολύβι_ [ΟΡΘ]

N_06 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Το μολύβι πρέπει να πιάνεται με τα τρία δάχτυλα [ΟΡΘ]
- 2) Ο αντίχειρας και ο δείκτης το κρατάνε, το μεσαίο δαχτυλάκι στηρίζει το μολύβι [ΟΡΘ]
- 3) Δεν πατάμε με πολύ δύναμη το μολύβι [ΟΡΘ]
-

N_07 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Το μολύβι θα πρέπει να κρατιέται ανάμεσα στο τρίγωνο που σχηματίζουν ο αντίχειρας, ο δείκτης και ο μέσος [ΟΡΘ]
- 2) Το μεγάλο δάχτυλο να ακουμπά το μολύβι χωρίς να το στηρίζει (το λέω αυτό για να τονίσω πως δεν χρειάζεται να βάζουν πολλή δύναμη, να πιέζουν το χέρι τους) [ΕΣΦ]
-

N_08 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0

	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πιάνουμε το μολύβι με το χέρι που μπορούμε		[ΟΡΘ]
2) Χρησιμοποιούμε τα τρία δάχτυλα (μεγάλο, δείκτη, μέσο), έχοντας κλειστά τα υπόλοιπα		[ΟΡΘ]
3) Το πιάνουμε όσο το δυνατόν πιο κοντά στη μύτη του μολυβιού ώστε όταν γράφουμε να ακουμπάει το πλαϊνό του καρπού στο χαρτί και ο αγκώνας στο τραπέζι		[ΟΡΘ]

N_09 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	3
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Δείχνω πως κρατάμε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα		[Α. Π]
2) Ζητάω από κάθε παιδί να δείξει πως το κρατάει και διορθώνω το λάθος		[Μ. Π]
3) Τους αφήνω να γράψουν και ξαναελέγχω τον τρόπο λαβής		[Μ. Π]
4) Όπου υπάρχει λάθος το διορθώνω. Αν χρειαστεί κρατάω το μολύβι μαζί με το μαθητή		[Μ. Π]

N_10 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια. Το δείχνω και αν χρειαστεί καθοδηγώ και με το δικό μου χέρι		[Α. Π]
2) Δεν το πιάνουμε πολύ ψηλά (όχι πάνω από τη μέση), ούτε πολύ χαμηλά (πολύ κοντά στη μύτη)		[Α. Π]
3) Δεν πιέζουμε δυνατά τα δάχτυλα πάνω στο μολύβι		[ΟΡΘ]

N_11 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Τους εξηγώ και παράλληλα δείχνω πώς πιάνω το μολύβι (με τα τρία δάχτυλα)		[Α. Π]
2) Τον πρώτο καιρό πιάνω το χεράκι τους και γράφουμε μαζί		[Μ. Π]
3) Τους επισημαίνω ότι δεν βάζουμε ιδιαίτερη δύναμη		[ΟΡΘ]

N_12 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Τους λέω πώς το πιάνω με τον αντίχειρά και το δείκτη (δείχνω τα δάχτυλα) και πως ο μέσος (δείχνω πάλι) το στηρίζει **[ΟΡΘ]**
 2) Τους βάζω να μου το δείξουν όλα και παρεμβαίνω όταν χρειάζεται **[Μ. Π]**

N_13 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2

Πρέπει να κρατάνε χαλαρά το μολύβι:

- 1) Να ακουμπάει στη μέση της πρώτης άρθρωσης του μεσαίου δακτύλου **[ΕΣΦ]**
 2) Να κρατιέται απαλά από τον αντίχειρα και τον δείκτη **[ΕΣΦ]**

N_14 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Δείχνω τις κινήσεις : το πιάνουμε με τα τρία δάχτυλα (δείκτη, αντίχειρα και μέσο), χωρίς να βάζουμε πολλή δύναμη) **[ΟΡΘ]**
 2) Το επαναλαμβάνω όσες φορές χρειαστεί **[Μ. Π]**

N_15 / Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια (δείχνω πως) **[Α. Π]**
 2) Δεν πιέζουμε πολύ τα δάχτυλα, πλησιάζουμε το μολύβι στο χαρτί και γράφουμε **[ΟΡΘ]**

N_16/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
------------------------	--------------------------	----------

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δεν τα περιορίζω σε μια συγκεκριμένη λαβή. Σκοπός είναι να υπάρχει ευελιξία, άνεση και ικανότητα μαζί με την αποτελεσματικότητα **[Α. Π]**

N_17/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δείχνω στην πράξη χωρίς προφορικές οδηγίες. Προσθέτω πάντα τη φράση: «Προσπάθησε σε παρακαλώ να το κρατήσεις έτσι (δείχνω πώς) το μολύβι σου» **[Μ. Π]**

N_18/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Δεν σφίγγω το μολύβι με τα δάχτυλα μου **[ΟΡΘ]**
- 2) Δεν το πατάω με δύναμη στο τετράδιο **[ΟΡΘ]**
- 3) Κρατάω μαλακά το μολύβι με τα δύο δαχτυλάκια και ξεκουράζεται στο τρίτο **[ΟΡΘ]**

N_19/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Πιάνουμε το μολύβι σε όρθια θέση (να είναι τοποθετημένο κάθετα) με το δείκτη, τον αντίχειρα και το μέσο **[ΕΣΦ]**
- 2) Δεν σφίγγουμε και δεν βάζουμε δύναμη για να γράψουμε. Πάντα ενώ λέω τις οδηγίες είμαι κοντά στα παιδιά και δείχνω ταυτόχρονα **[Α. Π]**

N_20/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

1) Βάζουμε το μολύβι ανάμεσα στο μεσαίο δάχτυλο και τον δείκτη, στηρίζοντας με τον αντίχειρα **[ΟΡΘ]**

2) η μέση του μολυβιού να ακουμπάει στην εσωτερική καμπύλη της παλάμης **[ΟΡΘ]**

N_21/ Δημοτικό: ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ: 1

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

Λέω ότι το πιάνουμε με τα τρία δάχτυλα και δείχνω ποια είναι. Τονίζω ότι το κρατάμε με τα δύο (δείκτη - αντίχειρα) και το τρίτο (μέσος) απλά στηρίζει το μολύβι **[ΟΡΘ]**

N_22/ Δημοτικό: ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ: 1

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 1

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα που κάνουμε το σταυρό μας **[ΟΡΘ]**

2) Τα δάχτυλα να είναι κοντά στη μύτη του μολυβιού **[Α. ΙΙ]**

N_23/ Δημοτικό: ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ: 0

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 1

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

Έμφαση στο να δείχνουμε στους μαθητές σωστούς και λάθος τρόπους να κρατούν το μολύβι **[Μ. ΙΙ]**

N_24/ Δημοτικό: ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ: 2

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 1

- | | |
|--|-------|
| 1) Πιάνουμε με το δείκτη και τον αντίχειρα (δείχνω ποια είναι) | [ΕΣΦ] |
| 2) Από κάτω βάζω σαν μαξιλαράκι τον μέσο | [ΟΡΘ] |
| 3) Το πλαϊνό της παλάμης να ακουμπάει στο χαρτί | [ΟΡΘ] |

N_25/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Πιάνουμε το μολύβι χαμηλά με τα τρία δάχτυλα. Στόχος είναι να μην κουράζονται όταν πρέπει να κρατήσουν το μολύβι, π. χ.. για να ζωγραφίσουν [Α. Π]

N_26/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|---|--------|
| 1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια | [Α. Π] |
| 2) Δεν το σφίγγουμε πολύ για να μην κουραστούμε γρήγορα | [ΟΡΘ] |

N_28/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Πιάνω το μολύβι με τα τρία δάχτυλα (ταυτόχρονα δείχνω). [Α. Π]

N_29/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- | | |
|--|--------|
| 1) Πιάνω το μολύβι με τα 2 δάχτυλα (δείκτης, αντίχειρας) λίγο πιο πάνω από το σημείο που τελειώνει το ξύσιμο | [ΕΣΦ] |
| 2) «Ξαπλώνω» το μολύβι στο «υψωματάκι» ανάμεσα στα δύο δάχτυλα | [Α. Π] |
| 3) Ακουμπώ το μολύβι (μαξιλαράκι) πάνω στο μεσαίο δάχτυλο | [ΟΡΘ] |

- | | |
|------------------------------------|--------|
| 4) Δε σφίγγω το μολύβι | [ΟΡΘ] |
| 5) Τοποθετώ το τετράδιο λίγο λοξά | [Α. Π] |
| 6) Με το άλλο χέρι πιάνω το γραπτό | [Α. Π] |

N_30/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|---|--------|
| 1) Πιάνουμε το μολύβι με το δείκτη και τον αντίχειρα | [ΟΡΘ] |
| 2) Το στηρίζουμε στο μεσαίο δάχτυλο | [ΟΡΘ] |
| 3) Το μολύβι μας ακουμπά πίσω | [Α. Π] |
| 4) Ο δείκτης και ο αντίχειρας σχηματίζουν ένα μικρό κύκλο | [ΟΡΘ] |
| 5) Κρατώ το μολύβι λίγο πιο πάνω από εκεί που είναι ξυσμένο. Δεν πιέζω πολύ το μολύβι | [ΟΡΘ] |

N_31/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|--|-------|
| 1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια, έτσι ώστε να το κρατάνε τα δυο πρώτα και το τρίτο να το στηρίζει. Ταυτόχρονα δείχνω τοποθετώντας ένα-ένα τα δάχτυλά μου στη θέση που πρέπει πάνω στο μολύβι | [ΟΡΘ] |
| 2) Το σημείο που πιάνουμε το μολύβι να έχει μια απόσταση από τη μύτη του μολυβιού. Δηλαδή, η μύτη να φαίνεται, να μην την καλύπτω με το δάχτυλό μου. | [ΟΡΘ] |

N_32/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- | | |
|--|--------|
| 1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δαχτυλάκια στο σημείο λίγο πιο πάνω από τη μύτη (δείχνω με το χέρι μου) | [Α. Π] |
| 2) Δεν πιέζουμε πολύ το μολύβι για να μην πονάει το χέρι μας | [ΟΡΘ] |

N_33/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1

	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
Δείχνω πως πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα		[Α. Π]

N_34/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Το μολύβι να έχει καλή μύτη		[Μ. Π]
2) Το πιάνω με τα τρία δάχτυλα_		[Α. Π]
3) Δεν το σφίγγω υπερβολικά αλλά ούτε και χαλαρά		[ΟΡΘ]

N_35/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Μολύβι: 3 δάχτυλα		[Α. Π]
2) Λύγισμα καρπού που ακουμπά το μολύβι (στη διχάλα)		[ΕΣΦ]
3) Τετράδιο: λίγο λοξά		[Α. Π]
4) Άλλο χέρι: να βρίσκεται πάνω στο τραπέζι		[Α. Π]

N_37/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Πιάνουμε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα (αντίχειρας-δείκτης –μέσος)		[ΟΡΘ]
2) Το κρατάμε χαμηλά λίγο πιο πάνω από τη μύτη του_		[ΟΡΘ]
3) Το χέρι μας καθώς γράφουμε ακουμπάει στο θρανίο έτσι ώστε να παραμένει σταθερό		[ΑΠ]

N_39/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0

	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
Χρησιμοποιώ τα τρία δάχτυλα		[Α. Π]
<hr/>		
N_40/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Θα πρέπει να πιάσεις το μολύβι με το χέρι που θεωρείς ότι σε βολεύει περισσότερο_		[ΟΡΘ]
2) Θα πρέπει τα δάχτυλα όταν πιάνουν το μολύβι να είναι αρκετά κοντά στη μύτη του		[ΟΡΘ]
3) Ο δείκτης και ο αντίχειρας θα το πιάνουν σταθερά και ο μέσος θα χρησιμοποιηθεί σαν μαξιλάρι όπου θα ακουμπά το μολύβι (δείχνω ποιος είναι ο αντίχειρας, ο δείκτης και ο μέσος)		[ΟΡΘ]
<hr/>		
N_41/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1) Να πιάνετε με τα τρία δάχτυλα		[Α. Π]
2) Το μεσαίο να είναι από κάτω (σαν στήριγμα)		[ΟΡΘ]
3) Να το κρατάτε σταθερά		[Α. Π]
4) Ούτε πολύ ψηλά, ούτε πολύ χαμηλά		[Α. Π]
<hr/>		
N_43/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1) Κάνω το χέρι μου όπως όταν κάνω το σταυρό μου		[Α. Π]
2) Μέσα στα τρία δάχτυλα βάζω το μολύβι μου		[Α. Π]
3) Η μύτη εξέχει τόσο, όσο για να γράφω (ούτε λιγότερο, ούτε περισσότερο)		[Α. Π]
4) Η άκρη του μολυβιού ακουμπάει στη χούφτα μου και στερεώνεται μέσα στη χούφτα		[ΕΣΦ]
<hr/>		
N_44/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Συνήθως δείχνουμε πως πρέπει να πιάνουν το μολύβι. Δηλαδή, όπως κάνουν το σταυρό τους, με τα τρία δάχτυλα. Η λαβή να είναι όχι πολύ ψηλά αλλά όχι και πολύ χαμηλά **[Α. Π]**

N_45/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Τους δείχνω τον ορθό τρόπο πιασίματος του μολυβιού. Δεν το δείχνω σε όλη την τάξη. Περνάω από κάθε θρανίο και τους πιάνω το χεράκι. Ιδιαίτερα σε όσα δεν έχουν μάθει από το νηπιαγωγείο **[Μ. Π]**

N_46/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

- 1) Για να γράψουμε σωστά εργάζονται τρία δαχτυλάκια (δείχνω ποια-αντίχειρας, δείκτης και μεσαίο δάχτυλο) **[ΟΡΘ]**
- 2) Πιάσε το μολυβάκι σου με τα δύο δάχτυλα και το μεσαίο δείχνω πως είναι το «μαξιλαράκι» που μπαίνει κάτω από το μολύβι **[ΟΡΘ]**
- 3) Τα άλλα δαχτυλάκια κρατούν τις δύο πλευρές **[ΕΣΦ]**
- 4) Πιάσε το μολυβάκι κοντά στη μύτη του. Μετά περνάω από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και επιμένω στον τρόπο που πρέπει να πιάνει το μολύβι του **[Α. Π]**

N_47/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Πιάνετε το μολύβι με τα τρία δάχτυλα (αντίχειρας, δείκτης, μέσος) όπως κάνετε και το σταυρό σας. Ο μέσος είναι το μαξιλαράκι που ακουμπάει το μολύβι ενώ με τα άλλα δύο το συγκρατούμε για να μην μας φεύγει δεξιά ή αριστερά **[ΟΡΘ]**

N_48/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Πιάσε το μολύβι με τα δύο σου δάχτυλα έτσι (σ.σ. δείκτη και αντίχειρα) σε αυτό το σημείο (2 εκατοστά πάνω από τη μύτη) **[ΟΡΘ]**
2) Σήκωσέ το και φέρε τα άλλα τρία δάχτυλά σου κάτω από αυτό_ **[Α. Π]**

N_49/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Πηγαίνω στα παιδάκια που δυσκολεύονται, τους πιάνω τα δάχτυλα και προσπαθώ να τους δείξω αλλά δεν ξέρω πολλά. Δεν γίνεται και τίποτα **[Μ. Π]**

N_50/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2

- 1) Τους λέμε να κάνουν το χέρι σαν μπιστόλι για να μπει το μολύβι μέσα **[ΕΣΦ]**
2) Τα τρία δάχτυλα να είναι πάνω στο μολύβι και το μικρό λυγισμένο. Το άλλο χέρι που δεν ζωγραφίζει να κρατά το χαρτί **[ΕΣΦ]**.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

138. Περιγράψτε τον τρόπο/διαδικασία με την οποία διδάσκετε/επιδεικνύετε το σχηματισμό ενός καινούριου γράμματος

Α) Νηπιαγωγείο

N_01 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δεν δείχνω λεπτομερώς το σχηματισμό γραμμάτων.

N_02 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δεν διδάσκουμε φορά γραμμάτων.

Προσφέρουμε εμπειρίες σχετικές με το γραπτό λόγο. [Μ. Π]

N_03 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Δεν διδάσκονται συστηματικά τα γράμματα στο νηπιαγωγείο. Δεν δίνονται συγκεκριμένες και λεπτομερείς οδηγίες.

Κάθε παιδί σχηματίζει τα γράμματα όπως μπορεί [ΕΣΦ]

N_04 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	3
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1

Δίνουμε ακουστικά ερεθίσματα του γράμματος με μια ιστορία που περιέχει πολλές τέτοιες λέξεις (το γράμμα υπάρχει σε αρχή, μέση ή τέλος)	[ΟΡΘ]
Μετά τα παιδιά καλούνται να το αναγνωρίσουν ως εικόνα	[ΟΡΘ]
Έπειτα το εντοπίζουν στην τάξη και βρίσκουν λέξεις που το εμπεριέχουν	[ΟΡΘ]
Το σχηματίζουν με το σώμα τους, με πλαστελίνη, με το δάχτυλο σε επιφάνειες	[Α. Π]
Τέλος το γράφουν σε φύλλο εργασίας, όπως μπορούν	[ΕΣΦ]

N_05 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	2

Το γράφουμε με το δάχτυλο στον αέρα, στο πάτωμα, το σχηματίζουμε με το σώμα και πιο σπάνια τους βάζω να το γράφουν και σε φύλλα εργασίας (ενώνοντας τις τελίτσες για να σχηματιστεί το γράμμα)	[ΟΡΘ]
Ωστόσο, δεν δίνω ιδιαίτερη προσοχή στο πως το σχηματίζουν (από πού ξεκινούν, ποιες κινήσεις κάνουν)	[ΕΣΦ]
Εξάλλου, οι σχολικοί σύμβουλοι μας λένε ότι δεν είναι ανάγκη τα παιδιά να παίζουν σε αυτή τη διαδικασία από το νηπιαγωγείο	[ΕΣΦ]

N_06 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

1) Το γράφουμε στον αέρα με το «μαγικό πινέλο» (το χέρι μας)	[ΟΡΘ]
2) Το σχηματίζουμε με το σώμα μας, με τουβλάκια, με δαχτυλομπογιές σε μεγάλο χαρτί, με μαρκαδόρο και	[ΟΡΘ]
3) με μολύβι σε κανονικό χαρτί	[Α. Π]

N_07 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Ξεκινώ με το να γράφω το γράμμα στον πίνακα, όμως στη συνέχεια δεν κάνω καμία άλλη υπόδειξη από τη στιγμή που δεν αναφέρεται στο ΑΠ	[Α. Π]
---	--------

N_08 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
Σε μεγάλο χαρτί στον τοίχο δείχνω το σχηματισμό λέγοντας τι κάνω		[Α. Π]

N_25 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
Δεν διδάσκουμε τα γράμματα συστηματικά, ούτε ζητάμε από τα παιδιά να τα σχηματίσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Το μόνο που τους λέμε είναι να ακουμπάνε τα γράμματα στη γραμμή- να μην «χορεύουν»		[Α. Π]

N_26/ Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1)Το γράφω στον πίνακα και δείχνω το σημείο εκκίνησης, την κατεύθυνση (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά) [ΟΡΘ]		
2)Λέω ότι είναι καλό τα γραμματάκια να πατάνε πάνω στη γραμμή [ΟΡΘ]		
3)Λέω αναλυτικά τη σειρά των κινήσεων. Τα βοηθάει, πιστεύω, να έχουν μια εικόνα για το που θα αρχίσουν και πως θα προχωρήσουν. Αν χρειαστεί συμβουλευόμαι για το σχηματισμό και το βιβλίο του δημοτικού		

N_28 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΩΝ:	4
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΩΝ:	0
Έχω συνδέσει το θέμα που πραγματεύομαι με ένα γράμμα [Μ. Π]		
Παρουσιάζω το γράμμα και τη «φωνή» του, π. χ. Αα = ααα όχι άλφα [Μ.Π]		
Τα παιδιά βρίσκουν κι άλλες λέξεις που αρχίζουν ή έχουν μέσα τους το γράμμα. Τις γράφω [Μ.Π]		

Κυκλώνουμε το γράμμα ομαδικά στην παρέα	[Μ.Π]
Γράφω το κεφαλαίο και το πεζό στον πίνακα	[Α. Π]
Ένας-ένας γράφουν με τη σειρά τους το γράμμα στον πίνακα	[Α. Π]

N_39 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΩΝ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΩΝ:	0

Σχηματισμός με το σώμα, με το χέρι στον αέρα, με διάφορα υλικά στο έδαφος, στο χαρτί (πλαστελίνη, μαρκαδόρους, κουμπιά) [Α. Π]

N_50 / Νηπιαγωγείο:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	3
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΩΝ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΩΝ:	0

- | | |
|--|--------|
| 1)Γράφω το γράμμα στον πίνακα | [Α. Π] |
| 2)Το γράφουν κάποια παιδιά στον πίνακα | [Α.Π] |
| 3)Λέμε τον ήχο του και ψάχνουμε ποιος το έχει στο όνομά του | [Μ. Π] |
| 3)Βάζουμε άμμο σε μια επιφάνεια και το γράφουμε όλοι με το δάχτυλο | [Α.Π] |

Β) Δημοτικό

N_09/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΩΝ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΩΝ:	0

- | | |
|--|-------|
| 1)Σχεδιάζω γραμμές τετραδίου, γράφω το γράμμα και δείχνω τη φορά, τη σειρά και την κατεύθυνση των κινήσεων | [ΟΡΘ] |
| 2)Σηκώνονται ένας-ένας οι μαθητές στον πίνακα και γράφουν το γράμμα στον πίνακα | [ΟΡΘ] |
| 3) Το γράφουμε όλοι μαζί στον αέρα | [ΟΡΘ] |
| 4)Τέλος το σχηματίζουν σε χαρτί | [ΟΡΘ] |

N_10/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

1) Λέω το σημείο εκκίνησης και την κατεύθυνση (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά) [ΟΡΘ]

2) Λέω που τοποθετούνται (πάνω στη γραμμή, μισά κάτω και μισά πάνω) [ΟΡΘ]

N_11/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 2

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 0

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 1

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

1) Τους επισημαίνω ότι ξεκινάμε να γράφουμε από πάνω προς τα κάτω [ΟΡΘ]

2) Τους δείχνω τη σειρά των γραμμάτων [Μ. Π]

3) Προσδιορίζω επακριβώς τη φορά κάθε γράμματος [ΟΡΘ]

N_12/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 3

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 2

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 1

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 1

1) Σχηματίζω το γράμμα στον πίνακα σε μεγάλο μέγεθος [Α. Π]

2) Σημειώνω τα βελάκια με αριθμούς [ΟΡΘ]

3) Το επαναλαμβάνω κάμποσες φορές [Α. Π]

4) Τους δείχνω κάποιους λάθος τρόπους και μετά βάζουμε x, για να ξέρουν τι να μην κάνουν [Μ. Π]

5) Το σχηματίζουμε με το δάχτυλο στον αέρα [ΟΡΘ]

6) Ξεκινούν να το γράφουν στο τετράδιο, περνάω και δείχνω στο καθένα ξεχωριστά (τους κρατάω το χέρι) [ΟΡΘ]

7) Κάνουν ένα-δυο μόνα τους και μετά πάω στο επόμενο [ΕΣΦ]

N_13/ Δημοτικό: **ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:** 0

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ: 1

ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ: 0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: 0

1) Στον πίνακα, στον αέρα, στο θρανίο, στην πλάτη του μαθητή, με πλαστελίνη και τέλος σε χαρτί [Α. Π]

N_14/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1)Γράφω το γράμμα στον πίνακα		[Α. Π]
2)Αναγνωρίζουν το γράμμα σε λέξεις ή σε κείμενο		[ΟΡΘ]
3)Γράφουν το γράμμα στον αέρα		[ΟΡΘ]
4)Φτιάχνουν το γράμμα με πλαστελίνη		[ΟΡΘ]
5)Λένε λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα και λέξεις που το περιέχουν		[ΟΡΘ]
6)Κάνουν ανάλυση και σύνθεση της πρότυπης λέξης του βιβλίου		[Μ. Π]

N_15/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1)Αναφέρω από πού ξεκινάω και που καταλήγω		[ΟΡΘ]
2)Ξεχωρίζω ποια γράμματα πατάνε και ποια πάνε κάτω από τη γραμμή		[ΟΡΘ]
3)Δείχνω κατεύθυνση καθώς γράφω (αλλά όχι αριστερά-δεξιά με λόγια γιατί πολλά παιδιά τα μπερδεύουν)		[ΟΡΘ]

N_16/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1)Σχηματισμός στον αέρα με το δάχτυλο, μετά με πλαστελίνη και μετά στον πίνακα κάθε παιδί ξεχωριστά		[Α. Π]
2)Επίδειξη βίντεο με το σχηματισμό		[ΟΡΘ]
3)Σχηματισμός σε χαρτί		[Α. Π]

N_17/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: **0**

- 1) Όλα τα ματάκια στον πίνακα, παρακολουθούμε καλά πώς σχηματίζω το γράμμα **[Μ. Π]**
2) Ξεκινάω από την πάνω γραμμούλα και ακουμπάω την κάτω (ανάλογα με το γράμμα κάνοντας ευθεία, διαγώνια ή καμπύλη γραμμή) **[ΟΡΘ]**
-

N_18/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Γράφω το γράμμα στον πίνακα δείχνοντας τη σωστή φορά αρκετές φορές **[ΟΡΘ]**
2) Αν δυσκολεύονται, τους ζητώ να το γράψουν στον αέρα με το δάχτυλό τους, στην πλάτη του διπλανού ή/και να το χρωματίσουν σε φωτοτυπία με τη σωστή φορά **[ΟΡΘ]**
3) Το γράφουν στο τετράδιο Αντιγραφής 3-4 φορές **[ΟΡΘ]**
4) Την επόμενη μέρα το γράφουν στο Τ.Ε **[ΟΡΘ]**
-

N_19/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Γράφω το γράμμα στον πίνακα και δείχνω τη φορά σχηματισμού **[ΟΡΘ]**
2) Γραφουν το γράμμα στον αέρα με το δάχτυλό τους **[ΟΡΘ]**
3) γράφουν το γράμμα με πλαστελίνη στο θρανίο **[ΟΡΘ]**
4) Γράφουν το γράμμα με μολύβι στο Τ.Ε. **[ΟΡΘ]**
-

N_20/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Επειδή έχω δύο σπασμένα δάχτυλα και δυσκολεύομαι στο σχηματισμό κάποιων γραμμάτων, εκτός από το:

- 1) να τα δείχνω με αργές κινήσεις στον πίνακα, προσδιορίζοντας το σημείο εκκίνησης και τη φορά **[ΟΡΘ]**
2) τους βάζω να δουν και βίντεο όπου φαίνονται με σαφήνεια η σειρά των κινήσεων, η φορά και το σημείο εκκίνησης (και για δεξιόχειρες και για αριστερόχειρες) **[ΟΡΘ]**

Τα χρησιμοποιώ συνδυαστικά για να ελαχιστοποιήσω την πιθανότητα να μάθουν να σχηματίζουν με λανθασμένο τρόπο κάποιο γράμμα.

N_21/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1)Εξασκούμαστε στο σχηματισμό στον αέρα		[ΟΡΘ]
2)Το δείχνω στον πίνακα όπου επιμένω στο σημείο εκκίνησης αλλά όχι στην κατεύθυνση για να μην μπερδέψω τους αριστερόχειρες		[ΕΣΦ]
3)Το γράφει κάθε παιδί στον πίνακα		[ΟΡΘ]
4)Το γράφει με το δάχτυλο στο θρανίο ή στην πλάτη του διπλανού		[ΟΡΘ]
5)Το γράφουμε στο τετράδιο, όπου προσδιορίζω ακριβώς το σημείο εκκίνησης (από πάνω προς τα κάτω) και τη φορά (από αριστερά προς τα δεξιά)		[ΟΡΘ]

N_22/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	1
1)Αναφέρω το σημείο εκκίνησης (από πάνω προς τα κάτω)		[ΟΡΘ]
2)Δεν κάνω επιπλέον αναφορά στην κατεύθυνση πέρα από την πρώτη που το δείχνω εγώ στον πίνακα		[ΕΣΦ]
3)Επιπρόσθετα, μπορεί να έχω ζωγραφίσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι το γράμμα με ευδιάκριτα, αριθμημένα βέλη και να τους δείχνω εξηγώντας ή να έχω κόψει τις γραμμές κάθε γράμματος από χαρτόνι και να τα κολλάω με τη σειρά, εξηγώντας ταυτόχρονα		[ΟΡΘ]

N_23/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0
1)Δείχνουμε το γράμμα στον πίνακα με την προτεινόμενη φορά		[ΟΡΘ]
2)Σημειώνουμε με βελάκια τη διαδρομή του μολυβιού		[ΟΡΘ]
3)Σχηματίζουμε το γράμμα σταδιακά με πλαστελίνη		[ΟΡΘ]
4)Δείχνουμε με μια τελεία το σημείο εκκίνησης		[ΟΡΘ]

N_24/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
------------------------	--------------------------	----------

ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Ξεκινάω από την πάνω γραμμή (δείχνω το σημείο εκκίνησης με τελίτσα) [ΟΡΘ]
- 2) Κάνω μια ευθεία/πλάγια/καμπύλη γραμμή ως την κάτω γραμμούλα (ανάλογα το γράμμα) [ΟΡΘ]
- 3) Σε κάθε γράμμα δείχνω με βελάκια και αριθμούς την κατεύθυνση και σειρά των κινήσεων [ΟΡΘ]
- 4) Αφού δείξω τη σωστή φορά, κάνω αντιπαραβολή (μέσα από ιστοριούλες) με λάθος τρόπους γραφής, για να έχουν μια εικόνα του τι δεν πρέπει να κάνουν [Μ. Π]

N_29/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	5
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Γράφω το γράμμα στον πίνακα και προσδιορίζω τα επίπεδα που καταλαμβάνει (σημείο που ξεκινώ, πάνω-κάτω από τη γραμμή) [ΟΡΘ]
- 2) Σωστή φορά (με τοξάκια) [ΟΡΘ]
- 3) Δείχνω στον αέρα μαζί με τους μαθητές [ΟΡΘ]
- 4) Με πλαστελίνη [ΟΡΘ]
- 5) Γράψιμο από τους μαθητές (στον πίνακα, τετράδιο) [ΟΡΘ]

N_30/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	6
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Γράφω το γράμμα στον πίνακα και δείχνω τη σωστή φορά [ΟΡΘ]
- 2) Ο μαθητής παρατηρεί τον τρόπο γραφής [Μ. Π]
- 3) Γραφή του γράμματος στον αέρα (όλοι μαζί), στο θρανίο με το δάχτυλο [ΟΡΘ]
- 4) Γραφή του γράμματος στον πίνακα (κάθε μαθητής) [ΟΡΘ]
- 5) Γραφή στο πρόχειρο τετράδιο (στο σχολείο) [ΟΡΘ]
- 6) Γραφή στο τετράδιο «Γραφής» (στο σπίτι) [ΟΡΘ]
- 7) Γραφή στο τετράδιο Εργασιών [ΟΡΘ]

N_31/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0

ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ: **0**

- 1) Ξεκινάω με το να δείχνω τη φορά του γράμματος στον αέρα με το δάχτυλό μου **[ΟΡΘ]**
- 2) Ακολουθεί η επίδειξη στον πίνακα: δείχνω το σημείο εκκίνησης και τη φορά σχηματισμού κάθε γράμματος. Για να τα βοηθήσω να θυμούνται τις κινήσεις, χρησιμοποιώ αριθμημένα τοξάκια. Ταυτόχρονα, δείχνω και που τοποθετείται κάθε γράμμα πάνω στη γραμμή **[ΟΡΘ]**
- 3) μετά από εμένα σηκώνονται όλα τα παιδιά (σε τετράδες) και το σχηματίζουν **[ΟΡΘ]**
- 4) Στη συνέχεια το γράφουμε στο Πρόχειρο και τέλος στο Τ.Ε **[ΟΡΘ]**

N_32/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Δείχνω το γράμμα στον πίνακα αναφέροντας το σημείο απ' όπου ξεκινάω και την κατεύθυνση που ακολουθώ με τις κινήσεις μου. Για να τα διευκολύνω χρησιμοποιώ αριθμημένα βελάκια που δείχνουν τις κινήσεις μου **[ΟΡΘ]**
- 2) Πριν από αυτό, σχηματίζουμε το γράμμα με το δάχτυλο στον αέρα και πάνω στο θρανίο **[ΟΡΘ]**
- 3) Αφού το δείξω αναλυτικά στον πίνακα, κάθε μαθητής το σχηματίζει και στο τετράδιο Αντιγραφής με βάση το υπόδειγμα στον πίνακα και τις οδηγίες τις οποίες επαναλαμβάνω **[ΟΡΘ]**

N_33/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	0
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Στον πίνακα, στον αέρα, με πλαστελίνη, στο θρανίο με το δάχτυλο, στην πλάτη του άλλου και τέλος στο Τ.Ε **[Α. Π]**

N_34/ Δημοτικό:

ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	2
ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Γράφω το γράμμα στον πίνακα σε γραμμή **[Α. Π]**
- 2) Σχηματίζω στον αέρα το γράμμα **[ΟΡΘ]**

- 3) Σχηματίζω στο θρανίο με το δάχτυλο το γράμμα [ΟΡΘ]
4) Γράφω στο τετράδιο [Α. Π]

N_35/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	1
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Δείχνω τη φορά συνδέοντας το γράμμα με λέξη ή σχήμα [ΟΡΘ]

N_37/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	1
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Δείχνω στον αέρα και Σχηματίζω με πλαστελίνη [ΟΡΘ]
2) Κυκλώνω με έντονο χρώμα όπου εντοπίζω το γράμμα [ΟΡΘ]
3) Το ζωγραφίζω [Α. Π]

N_38/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	5
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- Αφού το δείξουμε στον πίνακα με τη σωστή φορά: 1) Το γράφουμε στον αέρα [ΟΡΘ]
2) Το γράφουμε στο θρανίο [ΟΡΘ]
3) Το σχηματίζουμε με πλαστελίνη [ΟΡΘ]
4) Το ζωγραφίζουμε σαν ανθρωπάκι [Μ. Π]
5) Το γράφουν στον πίνακα με καθοδήγηση πάνω σε γραμμή [ΟΡΘ]
6) Το γράφουν στο τετράδιο σε ορισμένο χώρο [ΟΡΘ]

N_42/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

Αφού κάνω την επίδειξη στον πίνακα χρησιμοποιώντας και βελάκια που σχηματίζω με κόκκινη κιμωλία, το γράφουν με το δαχτυλάκι στο θρανίο [ΟΡΘ]
Όταν υπάρχει χρόνος, μερικά τα γράφουν και οι ίδιοι οι μαθητές στον πίνακα [ΟΡΘ]

N_44/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	2
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

1)Δείχνω τη φορά του γράμματος με τοξάκια και έντονα χρώματα και επιμένω στην κάθετη γραφή [ΟΡΘ]

2)Προσδιορίζω το σημείο που πρέπει να ξεκινά το γράμμα, το ύψος του, το χώρο που καταλαμβάνει πάνω στη γραμμή ή κάτω από αυτή. Αυτή η διαδικασία ισχύει και για τα κεφαλαία και για τα πεζά [ΟΡΘ]

N_46/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	1
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

1)Γίνεται αφόρμηση με μια δική μου ιστορία-παραμύθι [Μ. Π]

2)Σχηματίζω το γράμμα στον πίνακα και τους ζητώ να το σχηματίζουν στον αέρα με τη βοήθειά μου, με την αφή τους στο γυαλόχαρτο, έπειτα με το δάχτυλό τους στο θρανίο και στο τετράδιο με τη σωστή φορά [ΟΡΘ]

3)Περνάω και βοηθάω ξεχωριστά κάθε μαθητή, εξηγώντας για το μέγεθος των γραμμάτων και τη σωστή τοποθέτησή τους πάνω στη γραμμή [ΟΡΘ]

4)Τέλος, το γράφουν στο Τ.Ε [ΟΡΘ]

N_47/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	5
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

1)Οι μαθητές λένε λέξεις που να ξεκινούν από αυτό το γράμμα [ΟΡΘ]

2)Γράφω το γράμμα στον πίνακα υποδεικνύοντας τη σωστή φορά [ΟΡΘ]

3)Γράφουν οι μαθητές ένας –ένας το γράμμα στον πίνακα [ΟΡΘ]

4)Κάθε μαθητής χωριστά σχηματίζει το γράμμα με πλαστελίνες [ΟΡΘ]

5)Γράφουν στο κόκκινο τετράδιο πολλές φορές το γράμμα [ΟΡΘ]

N_48/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	4
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 1) Δείχνω μια προς μια τις κινήσεις και τις αριθμώ **[ΟΡΘ]**
2) Παιδιά σηκώνονται στον πίνακα και γράφουν το καινούριο γράμμα **[ΟΡΘ]**
3) Επαναλαμβάνω τις οδηγίες ενώ σχηματίζουν το γράμμα στο τετράδιο ή το βιβλίο **[ΟΡΘ]**
4) Περνώ από τα θρανία και παρατηρώ πως εργάζονται παρεμβαίνοντας διορθωτικά όπου χρειάζεται (υπερμεγέθη ή μικρά γράμματα, ανάποδη φορά, δεν ακουμπούν στη γραμμή ή δεν κατεβαίνουν κάτω από τη γραμμή) **[ΟΡΘ]**

N_49/ Δημοτικό:	ΟΡΘΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ:	3
	ΟΡΘΕΣ ΑΝΕΠΑΡΚΩΣ ΠΡΟΣΔ:	0
	ΜΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΙΜΕΣ:	0
	ΕΣΦΑΛΜΕΝΕΣ:	0

- 2) Υποδεικνύω τη φορά στον πίνακα **[ΟΡΘ]**
1) Το σχηματίζουμε με πλαστελίνη, με ξυλομπογιές, με καλαμάκια, στον αέρα και το βρίσκουμε γύρω μας **[ΟΡΘ]**
3) Το γράφουμε στο Τ.Ε **[ΟΡΘ]**

