

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΕ ΤΙΤΛΟ:

«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»



Εξεταστική επιτροπή:

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Επικ. Καθ/τρια

Θεοδωροπούλου Ελένη, Λέκτορας

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Λέκτορας

Επιμέλεια:

Καρυωτάκη Ευαγγελία

A.M.:9858

ΑΘΗΝΑ 2002

ΠΤΥ
ΚΑΡ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	1
Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	6
Θεωρητικό Μέρος.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο :	
Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη.....	9
1.1: Στάδια γνωστικής ανάπτυξης.....	10
1.1.1: Αισθησιοκινητικό στάδιο.....	11
1.1.2: Προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο.....	11
1.1.3: Στάδιο συγκεκριμένων λογικών πράξεων.....	12
1.1.4: Στάδιο τυπικών πράξεων.....	12
1.2: Αναθεώρηση της Πιαζετιανής θεωρίας.....	15
1.3: Η «Θεωρία του Νου».....	16
Κεφάλαιο 2 ^ο :	
Γνωστική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία.....	18
2.1: Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.....	18
2.1.1: Προγλωσσικά στάδια.....	18
2.1.2: Ανάπτυξη λεξιλογίου.....	19
2.1.3: Ανάπτυξη γραμματικής.....	21
2.1.4: Ανάπτυξη της δομής της πρότασης.....	21
2.1.5: Ανάπτυξη του γραπτού λόγου.....	22
2.1.6: Ανάπτυξη της ανάγνωσης.....	22
2.2: Ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων.....	23
2.2.1: Δεξιότητες κατηγοριοποίησης.....	24
2.2.2: Ικανότητα διατήρησης.....	28
2.2.3: Δεξιότητα σειροθέτησης.....	30
2.2.4: Κατανόηση αριθμητικών εννοιών.....	32
2.3: Αντίληψη.....	32
2.3.1: Αντίληψη «όλου-μέρους».....	33
2.3.2: Προσοχή.....	35
2.3.3: Αντίληψη χώρου.....	35

2.3.4: Αντίληψη χρόνου.....	37
Κεφάλαιο 3^ο:	
Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία.....	39
3.1: Ανάπτυξη πρωτοβουλίας κατά Erikson.....	40
3.1.1: Αυτονομία-Αμφιβολία.....	40
3.1.2: Πρωτοβουλία-Ενοχή.....	42
3.2: Διαπροσωπικές σχέσεις.....	43
3.2.1: Σχέσεις με άλλα παιδιά.....	43
3.2.2: Κοινωνική θέση.....	44
3.3: Παιδική επιθετικότητα.....	47
3.3.1: Τι είναι επιθετικότητα.....	47
3.3.2: Ρίζες επιθετικότητας.....	48
3.3.3: Ανάπτυξη επιθετικότητας.....	51
3.3.4: Έλεγχος επιθετικότητας.....	53
3.4: Παιχνίδι.....	54
3.4.1: Θεωρίες για το παιδικό παιχνίδι.....	54
3.4.2: Είδη παιχνιδιού.....	55
3.4.3: Στάδια παιχνιδιού.....	57
3.5: Ηθικότητα.....	58
3.5.1: Η ανάπτυξη των ηθικών κανόνων.....	59
3.5.2: Από το συλλογισμό στην πράξη.....	63
Κεφάλαιο 4^ο:	
Ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία.....	65
4.1: Σωματική ανάπτυξη.....	65
4.2: Κινητική ανάπτυξη.....	65
4.3: Αμφιπλευρικότητα.....	66
Κεφάλαιο 5^ο:	
Μέσα αξιολόγησης της νοημοσύνης κατά την προσχολική ηλικία.....	66
5.1: Αξιολόγηση της νοημοσύνης.....	66
5.2: Κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης.....	69
5.3: Δείκτης νοημοσύνης.....	71

Ερευνητικό Μέρος.....	72
Κεφάλαιο 6^ο:	
Ανάλυση της έρευνας.....	72
6.1: Σκοπός έρευνας.....	72
6.2: Συλλογή στοιχείων - Εργαλεία.....	72
6.3: Δείγμα.....	73
6.4: Αποτελέσματα έρευνας.....	75
6.4.1: Γλωσσικός τομέας ανάπτυξης.....	75
6.4.1.1: Προανάγνωση.....	75
6.4.1.2: Προγραφή.....	76
6.4.1.3: Φωνολογική ενημερότητα.....	76
6.4.2: Προμαθηματικός τομέας ανάπτυξης.....	77
6.4.2.1: Αρίθμηση.....	77
6.4.2.2: Ομαδοποίηση.....	78
6.4.2.3: Σειροθέτηση.....	79
6.4.2.4: Κατανόηση χωρικών εννοιών.....	79
6.4.2.5: Κατανόηση χρονικών εννοιών.....	80
6.4.2.6: Κατανόηση άλλων προμαθηματικών εννοιών.....	81
6.4.3: Κοινωνικός τομέας ανάπτυξης.....	81
6.4.3.1: Ακρόαση.....	81
6.4.3.2: Συζήτηση.....	82
6.4.3.3: Σχέσεις με συνομηλίκους.....	83
6.4.3.4: Υπακοή.....	83
6.4.3.5: Συνεργασία.....	84
6.4.4: Κινητικός τομέας ανάπτυξης.....	84
6.4.4.1: Σωματογνωσία.....	84
6.4.4.2: Αμφιπλευρικότητα.....	85
6.4.4.3: Αντίληψη ρυθμού.....	86
6.4.5: Αυτονομία στη μάθηση.....	87
6.4.5.1: Συγκέντρωση προσοχής.....	87
6.4.5.2: Αυτοεξυπηρέτηση.....	87
6.4.5.3: Ανάληψη πρωτοβουλιών.....	88
6.4.6: Νοημοσύνη και δεξιότητες.....	89

Κεφάλαιο 7^ο:	
Συμπεράσματα.....	91
Παράρτημα Α	
Κλίμακα αξιολόγησης.....	97
Παράρτημα Β	
Μέθοδοι υπολογισμού Δ.Ν.....	106
Βιβλιογραφία.....	126

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002, στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο στο τμήμα της Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Θεωρώ πολύ σημαντικό να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποια άτομα, χωρίς την άμεση ή έμμεση βοήθεια των οποίων, η παρούσα πτυχιακή μελέτη δε θα είχε ολοκληρωθεί.

Κατ'αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους για την ανεξάντλητη υπομονή τους και ενθάρρυνση που μου έδωσαν.

Επίσης, θα ήθελα να αποδώσω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, καθώς και στα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, κυρία Θεοδωροπούλου Ελένη και κυρία Κουτρούμπα Κωνσταντίνα για την πολύτιμη καθοδήγησή τους.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλες τις νηπιαγωγούς για τη σημαντική βοήθεια που μου παρείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η υλοποίηση αυτής της έρευνας δε θα είχε γίνει πραγματικότητα χωρίς τη συμμετοχή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Λέγοντας «νηπιακή ηλικία» εννοούμε τη χρονική περίοδο από την αρχή του τρίτου έτους μέχρι το τέλος του πέμπτου έτους, κατά την οποία εμφανίζεται μία σειρά αλλαγών στο νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης των νηπίων (Κουτσουνάου, 1990).

Στη νοητική ανάπτυξη εμφανίζεται κυρίως η συμβολική λειτουργία, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τη γλώσσα, την οποία το παιδί ακούει κατά την επαφή του με άλλα πρόσωπα. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να συνομιλούν με τους γονείς τους στην προσπάθειά τους να μάθουν με ερωτήσεις για το «πώς» και το «γιατί» των διαφόρων καταστάσεων και φαινομένων. Επίσης, διακρίνουν στον κόσμο που τα περιβάλλει ομοιότητες και διαφορές και παρατηρώντας τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα μπορούν να ξεχωρίσουν εκείνα που μοιάζουν και να προβούν σε ταξινομήσεις.

Στον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, το νήπιο ξεφεύγει από τον οικογενειακό κύκλο και εισέρχεται στην ομάδα των ομηλίκων της γειτονιάς ή στην ομάδα του νηπιαγωγείου. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σχέσεις τόσο με ενήλικες όσο και με άλλα παιδιά. Η νηπιακή ηλικία είναι η ηλικία του παιχνιδιού. Το ομαδικό παιχνίδι είναι το σπουδαιότερο μέσο κοινωνικοποίησής τους. Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να λαμβάνουν υπόψη τους τα δικαιώματα των άλλων και γενικότερα να συμπεριφέρονται κοινωνικά και ανθρώπινα.

Στο συναισθηματικό τομέα, η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από το πείσμα, την επιθετικότητα, την ανυπακοή, από ξεσπάσματα οργής και από την άρνηση. Και αυτό γιατί, τώρα τα παιδιά ανακαλύπτουν για πρώτη φορά την ταυτότητά τους και προσπαθούν να την προβάλλουν προς τα έξω. Η σωστή αντιμετώπιση αυτών των συναισθημάτων από τους γονείς μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά ξανά σε κατάσταση ηρεμίας.

Τέλος, όσον αφορά τη ψυχοκινητική ανάπτυξη στην ηλικία αυτή, δεν παρατηρούνται εντυπωσιακές αλλαγές συγκριτικά,

τουλάχιστον, με τη βρεφική. Οι αναλογίες του σώματος μεταβάλλονται καθώς επίσης μεταβάλλεται και το νευρομυϊκό σύστημα δίνοντας στο παιδί την ικανότητα της έντονης κινητικότητας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνεύσει τα κύρια γνωρίσματα των δεξιοτήτων των νηπίων στους τομείς που αναφέρθηκαν με τη βοήθεια ενός εργαλείου που δεν έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσά από την αγγλική. Πρόκειται για μια κλίμακα αξιολόγησης των δεξιοτήτων των νηπίων, η οποία απαρτίζεται από μία σειρά ερωτήσεων με τις οποίες διερευνώνται οι ικανότητες των νηπίων σε καθένα τομέα ανάπτυξης (νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό). Η κλίμακα αυτή αποτελεί προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από την αγγλική της κλίμακας του Geoff A. Lindsay. Η εργασία αποσκοπεί, επίσης, στο να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη των νηπίων και στις δεξιότητές τους στους τομείς που προαναφέρθηκαν.

Η εργασία απαρτίζεται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια και επιχειρεί την παρουσίαση των κυριότερων γνωρισμάτων ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με βάση τη θεωρία του Piaget, η οποία αποτελεί μέχρι σήμερα την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της σκέψης. Το πρώτο κεφάλαιο περιγράφει συνοπτικά τη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η παρουσίαση των γνωρισμάτων των δεξιοτήτων των νηπίων στους τομείς ανάπτυξης που αποτελούν τα σημεία αναφοράς της εργασίας μας. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά στην ανάπτυξη γλωσσικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων καθώς και στη λειτουργία της αντίληψης κατά τη νηπιακή ηλικία. Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων και το τέταρτο την ψυχοκινητική. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της νοημοσύνης κατά την προσχολική ηλικία και στους τρόπους αξιολόγησής της. Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζει την έρευνα που

πραγματοποιήσαμε μεταξύ 159 νηπίων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν, καθώς και τα σχόλια και τις προτάσεις που διατυπώσαμε με βάση τα ευρήματά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑΓΕΤ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατά την περίοδο μεταξύ 3- 6 ετών οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού αυξάνονται και διευρύνονται με πολύ γρήγορο ρυθμό. Η αντίληψη του παιδιού αποκτά περισσότερη ακρίβεια και οξύτητα και οι ικανότητες του για λογική σκέψη διευρύνονται. Πολλές από τις γνώσεις μας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού βασίζονται στις παρατηρήσεις του J. Piaget. Η θεωρία του, παρόλο που δέχτηκε σκληρή κριτική, είναι αναμφισβήτητη η πληρέστερη στο χώρο της γνωστικής ανάπτυξης και σε συνδυασμό με την προσθήκη καινούριων δεδομένων από σύγχρονους μελετητές δίνει σαφή εικόνα για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με την άποψη του Piaget, η σκέψη αναπτύσσεται μέσα από μια διαρκή σχέση ανταλλαγών με το περιβάλλον του ατόμου (Δημητρίου, 1993). Αντιδρώντας το άτομο στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του διαμορφώνει όλο και περισσότερο πολύπλοκα νοητικά σχήματα και δομές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997).

Με τον όρο σχήμα, ο Piaget αναφέρεται στα οργανωμένα σύνολα αντιδράσεων με τα οποία αποκτάται η γνώση σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της νοημοσύνης. Ο όρος δομή είναι στην ουσία ταυτόσημη με το σχήμα με τη διαφορά ότι το σχήμα αναφέρεται στις οργανώσεις της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, ενώ η δομή αναφέρεται στα επόμενα στάδια νοημοσύνης.

Οι γνωστικές λειτουργίες είναι οι διαδικασίες με τις οποίες το άτομο αποκτά τη γνώση σε κάθε στάδιο και αναλύονται σε δυο άλλες λειτουργίες, τη σχηματική και την ενεργητική. Η σχηματική λειτουργία αναφέρεται στις δραστηριότητες που αναπαριστούν μια κατάσταση, ενώ η ενεργητική αναφέρεται σε δραστηριότητες του

ατόμου προκειμένου να μετασχηματίσει αυτήν την κατάσταση (Δημητρίου, 1993· Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το άτομο έχει την τάση να αντιδρά και να λειτουργεί με τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του. Αυτή η λειτουργία της νοημοσύνης καθορίζεται από δυο βασικές λειτουργίες, την οργάνωση και την προσαρμογή. Όπως και ένας οργανισμός δεν αποτελείται απλώς από ένα τυχαίο σύνολο από κύτταρα και ιστούς, αλλά είναι ένα υψηλής τάξης οργανωμένο σύστημα, έτσι και η σκέψη δεν αποτελείται από μνήμες και εμπειρίες, αλλά από την οργάνωση των στοιχείων της, που αποτελούν τη δομή της νοημοσύνης.

Η προσαρμογή με τη σειρά της αναλύεται σε δυο διαφορετικές λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση, που η μια συμπληρώνει την άλλη. Αφομοίωση είναι η λειτουργία με την οποία γίνεται η ενσωμάτωση νέων πληροφοριών σε προϋπάρχουσες δομές, ενώ η συμμόρφωση είναι η λειτουργία εκείνη με την οποία το άτομο μετασχηματίζει τις δομές του για να τις προσαρμόσει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Βοσνιάδου, 1992· Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985). Το άτομο θα έχει προσαρμοστεί σε μια καινούργια κατάσταση, όταν η λειτουργία της αφομοίωσης ισορροπήσει με τη συμμόρφωση. Όταν το άτομο καταφέρει μέσω ενός μηχανισμού αυτορρύθμισης να πετύχει αυτόν τον στόχο, τότε λέμε ότι έχει εισέλθει σε ανώτερο στάδιο ανάπτυξης.

1.1 Στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget

Η σκέψη του παιδιού για να ολοκληρωθεί δέχεται κάποιες ποιοτικές αλλαγές, οι οποίες συντελούνται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού. Οι αλλαγές αυτές εμφανίζονται με καθορισμένη διαδοχική σειρά και ορισμένα σύνολά τους χαρακτηρίζουν τα διαφορετικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης. Κάθε στάδιο καθορίζεται από συγκεκριμένες ικανότητες και πράξεις των παιδιών από τη γέννησή τους μέχρι την εφηβεία τους.

Τα στάδια ανάπτυξης της σκέψης συνδέονται άμεσα με τη χρονολογική ηλικία. Μέσα σε κάποια χρονολογικά διαστήματα υπάρχει ένας χαρακτηριστικός τρόπος σκέψης. Οι ηλικίες, βέβαια, που ορίζει ο Piaget για τα στάδια ανάπτυξης της σκέψης δεν είναι αυστηρά καθορισμένες. Η διάρκεια του κάθε σταδίου διαφέρει από άτομο σε άτομο. Υπάρχει, δηλαδή, βραδύτερος και ταχύτερος ρυθμός μεταξύ των ατόμων ως προς την εναλλαγή των νοητικών σταδίων. Τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν την ηλικία, που θα φτάσει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, καθώς και η ιδιοσυγκρασία του και οι βιολογικές του καταβολές.

Ο Piaget διακρίνει τέσσερα μεγάλα στάδια στη νοητική ανάπτυξη: το αισθησιοκινητικό (από τη γέννηση ως τα 2 χρόνια), το προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό (2 ως 6-7 έτη), το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (6-7 ως 12 έτη) και το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (12 ετών και άνω).

1.1.1 Το αισθησιοκινητικό στάδιο

Κατά το στάδιο της αισθησιοκινητικής σκέψης, το βρέφος αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα αντανακλαστικά και τυχαία με κινήσεις και αντιλαμβάνεται μόνο ό,τι προσπίπτει στις αισθήσεις του. Αρχικά, το παιδί δεν έχει την ικανότητα να ανακαλεί τις παραστάσεις των διαφόρων αντικειμένων και καταστάσεων όταν αυτά δεν παρουσιάζονται στο οπτικό του πεδίο, όπως δεν μπορεί, επίσης, να διαφοροποιεί τον εαυτό του από το περιβάλλον του (Κουγιουμουτζάκης, 1996). Σταδιακά, όμως, και μέχρι το τέλος αυτού του σταδίου θα έχει κατακτήσει αυτές τις ικανότητες.

1.1.2 Το προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο

Το στάδιο της αισθησιοκινητικής σκέψης ακολουθεί το προεγνωσιολογικό στάδιο. Εκτείνεται από το δεύτερο έτος μέχρι το έκτο ή έβδομο έτος της ηλικίας περίπου. Το στάδιο αυτό διακρίνεται

σε δυο υποστάδια. Το πρώτο είναι το στάδιο της προλογικής σκέψης, που διαρκεί από τα δυο μέχρι τα πέντε περίπου χρόνια και το στάδιο της ενορατικής σκέψης, που διαρκεί από το πέμπτο μέχρι το έβδομο περίπου έτος (Δημητρίου, 1993). Στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία της σκέψης, με την οποία μπορεί το παιδί να απεικονίσει κάτι με τη βοήθεια συμβόλων και σημάτων. Ακόμα, και η χρήση της γλώσσας αποτελεί συμβολική λειτουργία, η οποία επιτρέπει στο παιδί να εκφράζει την πραγματικότητα με σύμβολα.

Ένα από τα κύρια γνωρίσματα της περιόδου αυτής είναι ο εγωκεντρισμός στη σκέψη του παιδιού. Το παιδί, δηλαδή, δεν μπορεί να καταλάβει ότι υπάρχει και άλλη άποψη στην αντίληψη των πραγμάτων εκτός από τη δική του. Επίσης, δεν μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να διαισθανθεί τα δικά του συναισθήματα. Ο εγωκεντρισμός υπάρχει σε όλες τις συμπεριφορές του παιδιού του προεννοιολογικού σταδίου: στη χρήση της γλώσσας, στην αντίληψη του χρόνου και του χώρου κλπ.

Υπάρχουν δυο είδη εγωκεντρισμού στη σκέψη του παιδιού, ο άμεσος και ο έμμεσος. Κατά τον άμεσο εγωκεντρισμό, το παιδί υποτάσσει τα πάντα στη θέληση και στις επιθυμίες του, ενώ κατά τον έμμεσο εγωκεντρισμό το παιδί ερμηνεύει τα πάντα με βάση τις δικές του εμπειρίες και βιώματα. Παραλλαγή του έμμεσου εγωκεντρισμού θεωρείται ο ανιμισμός, δηλαδή η απόδοση ψυχής σε άψυχα πράγματα και ο ανθρωπομορφισμός, δηλαδή η απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων σε μη ανθρώπινα όντα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997: σελ. 15). Εξαιτίας αυτού του τρόπου σκέψης το παιδί είναι ρεαλιστής, δηλαδή δεν μπορεί να διακρίνει τον εαυτό του από τον κόσμο γύρω του. Σταδιακά, όμως, ο εγωκεντρισμός υποχωρεί και τον αντικαθιστά η αντικειμενική αντίληψη των πραγμάτων (Κουτσοβάνου, 1994).

Επίσης το παιδί στην ηλικία αυτή δεν έχει την ικανότητα να σκέφτεται ούτε παραγωγικά, ούτε επαγωγικά. Δηλαδή δεν μπορεί να προχωράει από το γενικό στο ειδικό, ούτε να συνάγει γενικά συμπεράσματα από επιμέρους στοιχεία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,

1997). Η μεταγωγική σκέψη είναι αυτή που χαρακτηρίζει το παιδί στην περίοδο αυτή. Ως μεταγωγική σκέψη εννοούμε την τάση του νεαρού ατόμου να συνδέει με αιτιολογική σχέση δυο πράγματα που συμβαίνουν μαζί, χωρίς όμως να υπάρχει λογική σύνδεση.

Το παιδί του προεγνωστικού σταδίου, επίσης, δεν μπορεί να υπολογίσει περισσότερα από ένα γνωρίσματα μιας κατάστασης κάθε φορά. Η προσοχή του επικεντρώνεται σε ένα μόνο στοιχείο της κατάστασης, αυτό που κυριαρχεί στην αντίληψη του. Η αδυναμία αυτή της σκέψης του παιδιού έχει μεγάλη σχέση με την έλλειψη αναστρεψιμότητας. Αδυναμεί, δηλαδή, να δει ότι τα πράγματα, όπως ήρθαν στην καινούργια τους κατάσταση μπορούν να κάνουν αντίστροφη πορεία και να ξαναγυρίσουν στην αρχική τους.

Ακόμη, το παιδί δεν μπορεί να προβεί σε κατηγοριοποιήσεις διαφόρων πραγμάτων. Δεν μπορεί, δηλαδή, να ξεχωρίσει τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που τα κάνουν να μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά εκείνα που τα διαφοροποιούν.

Στα δυο πρώτα στάδια απουσιάζουν οργανωμένες σε δομές λογικές πράξεις και αποτελούν την προετοιμασία του τρίτου σταδίου. Στο προσυλλογιστικό στάδιο ανήκουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

1.1.3 Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων

Το επόμενο στάδιο είναι το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, από το έκτο με έβδομο έτος μέχρι το δωδέκατο περίπου έτος της ηλικίας. Κατά την περίοδο αυτή ολοκληρώνονται οι συγκεκριμένες λογικές πράξεις. Οι λογικές πράξεις της ηλικίας αυτής έχουν χαρακτήρα ``συγκεκριμένο``. Αναφέρονται σε αντικείμενα τα οποία βλέπει το παιδί και σε δραστηριότητες τις οποίες εκτελεί. Στην περίπτωση αφηρημένων σχέσεων αποτυγχάνει (Ζάχαρης, 1996).

Η σκέψη του ατόμου της ηλικίας αυτής δε χαρακτηρίζεται από τους περιορισμούς, στους οποίους υπόκειται αυτή κατά την προσχολική ηλικία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997). Έτσι, το παιδί σε αυτό το στάδιο κατανοεί τη σχέση που υπάρχει σε μια ομάδα αντικειμένων και μπορεί να τα βάζει στη σειρά και να τα ομαδοποιεί. Επίσης, έχει αναπτύξει την αναστρεψιμότητα της σκέψης, που όπως προαναφέρθηκε, σημαίνει ότι το παιδί είναι σε θέση να ακολουθεί τη νοητική πορεία μιας πράξης και προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ακόμη, στο στάδιο αυτό αποκτά την έννοια του αριθμού, την τακτική και την απόλυτη. Ότι, δηλαδή ο αριθμός 4 είναι ένα σύνολο από τέσσερις μονάδες και ότι δείχνει μια ορισμένη σειρά. Ο αριθμός 4 είναι πριν το 5 και μετά το 3. Η ικανότητα της σειροθέτησης μαζί με την ικανότητα της ομαδοποίησης είναι απαραίτητες για την κατανόηση της σημασίας του αριθμού (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997· Βοσνιάδου, 1992).

Βέβαια, και στο στάδιο αυτό υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στη σκέψη. Επειδή ακριβώς είναι συγκεκριμένη, έχει περιορισμένη γενικευσιμότητα. Μπορεί, δηλαδή, να συγκρίνει μια κατάσταση με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, δεν μπορεί, όμως, να συγκρίνει δυο καταστάσεις μεταξύ τους (Κρασανάκης, 1987).

1.1.4 Το στάδιο των τυπικών πράξεων

Το επόμενο και τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης της σκέψης είναι το στάδιο των τυπικών πράξεων, που εξελίσσεται στη νεανική ηλικία. Εκτείνεται, δηλαδή, από το δωδέκατο έτος μέχρι την εφηβεία. Κατά την περίοδο αυτή, οι παραπάνω περιορισμοί απομακρύνονται. Η συνειδητή αυτή σκέψη αρχίζει να εξελίσσεται από τη στιγμή που το άτομο γίνεται ικανό να σκέφτεται υποθετικά και επαγωγικά (Ζάχαρης, 1996). Ο έφηβος, δηλαδή, κάνει συλλογισμούς χρησιμοποιώντας ως περιεχόμενο όχι μόνο πραγματικές καταστάσεις, αλλά και υποθετικές, που δε στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και ξεπερνούν την εμπειρία και τη μνήμη.

Όπως έχει πει και ο Vygotsky, το μικρό παιδί σκέφτεται μέσω της μνήμης, ενώ ο έφηβος θυμάται μέσω της σκέψης (Luria, 1995).

Οι υποθετικές και επαγωγικές λογικές πράξεις βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο σε σχέση με τη συγκεκριμένη σκέψη, γιατί μια πράξη που εκτελείται με τη βοήθεια που δε σχετίζεται με την πραγματικότητα είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από μια πράξη που στηρίζεται στην πραγματικότητα (Ζάχαρης, 1996). Το άτομο είναι ικανό να συλλαμβάνει τις τυπικές σχέσεις μεταξύ των πράξεων και όχι απλώς μιας πράξης με την πραγματικότητα (Δημητρίου, 1993· Κρασσανάκης, 1987).

1.2 Αναθεώρηση της πιαζετιανής θεωρίας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η θεωρία του Piaget θεωρείται από τις πληρέστερες στο χώρο τις εξελικτικής ψυχολογίας. Από νωρίς όμως διαπιστώθηκαν ορισμένες αδυναμίες και ελλείψεις και έτσι αρκετοί ερευνητές ήταν αυτοί που προσπάθησαν να καλύψουν τα κενά αυτά.

Μια βασική αδυναμία στη θεωρία του Piaget είναι ότι δεν ελάμβανε υπόψη του τις ατομικές διαφορές που μπορούσαν να επηρεάσουν τη δομή στη σκέψη του ατόμου (Δημητρίου, 1993). Οι μελέτες του θεωρούσαν το άτομο στα πειράματά του αποκομμένο από τον κοινωνικό του περίγυρο, ότι δεν επηρεάζεται από το περιβάλλον του και τις αλλαγές που γίνονται σε αυτό. Ο Piaget το μόνο που είπε για τις διαφορές του κάθε ατόμου ως προς της ανάπτυξη της σκέψης είναι ότι τα άτομα μπορούν να εισέρχονται στα στάδια ανάπτυξης σε διαφορετικές ηλικίες ανάλογα με τις πολιτιστικό-κοινωνικές, προσωπικές και βιολογικές επιδράσεις.

Ο Piaget υποστήριξε ότι το παιδί είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η θεωρία, όμως, του πλαισίου έρχεται να συμπληρώσει ότι και το περιβάλλον συμμετέχει στη διαδικασία ανάπτυξής του. Το περιβάλλον του δομείται από το χώρο του σχολείου του, τις πεποιθήσεις των γονιών του, αλλά και από το

ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει (Cole & Cole, 2002· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997· Flavel, 1986).

Οι δραστηριότητες του παιδιού μέσα σε ένα συνηθισμένο πλαίσιο οδηγούν στην ανάπτυξη δομών, που επιτρέπουν στο παιδί να κατανοεί και να ενεργεί. Αποκτούν, δηλαδή, γενικευμένες αναπαραστάσεις των γεγονότων ή όπως ονομάζονται τα σενάρια (Cole & Cole, 2002: σελ. 159).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η ανάπτυξη των δομών αυτών είναι αποτέλεσμα της βιολογικής ωρίμανσης του παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία του πλαισίου, όμως, η ανάπτυξή τους οφείλεται στη δομή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν μέσα σε πλαίσια. Το παιδί, λοιπόν, που καλείται να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις και φαίνεται να παρουσιάζει αδυναμία στη σκέψη, απλώς βρίσκεται σε ξένο-άγνωστο για αυτό πλαίσιο. Εξάλλου, το ίδιο μπορεί να συμβεί και στους ενήλικες με τη διαφορά ότι μπορούν να προσαρμοστούν πιο άνετα σε ένα άγνωστο πλαίσιο, γιατί διαθέτουν περισσότερες εμπειρίες από τον κόσμο (Cole & Cole, 2002).

1.3 Η «θεωρία του νου»

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που σχετίζονται με την ικανότητα της σκέψης των παιδιών με σκοπό την επανεξέταση της θεωρίας του Piaget. Η «θεωρία του νου» αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται τη νοητική κατάσταση των άλλων και να μπορεί να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά τους (Cole & Cole, 2002· Flavel, 1986).

Για να μελετηθεί η ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού σύμφωνα με αυτή τη θεωρία χρησιμοποιήθηκαν κάποιες μέθοδοι οι οποίες βασίζονται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνονται ότι κάποιος έχει λανθασμένη άποψη σε σχέση με την πραγματικότητα. Οι μέθοδοι αυτές είναι γνωστές ως *έργα*

λανθασμένης πεποίθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997· Wimmer & Perner, 1983).

Μια από τις μεθόδους αυτές έχει περιεχόμενο μια «απροσδόκητη μετατόπιση» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη 1997·Wimmer & Perner, 1983). Παρουσιάζεται στα παιδιά μια ιστορία και στη συνέχεια τους τίθεται η ερώτηση πως θα συμπεριφερθεί ο ήρωας της ιστορίας για να διαπιστωθεί αν αντιλαμβάνονται τη νοητική κατάσταση των άλλων. Μια χαρακτηριστική ιστορία είναι η εξής:

Μια φορά ήταν ένα αγοράκι που του άρεσαν τα γλυκά. Μια μέρα έβαλε μια σοκολάτα σε ένα κουτί πάνω στο τραπέζι κι έφυγε για λίγο. Όσο έλειπε, ήρθε η μητέρα του. Πήρε τη σοκολάτα και την έβαλε στο πρώτο συρτάρι στη συρταριέρα του υπονοματίου εκεί που το αγόρι φύλαγε τις κάλτσες του. Το αγόρι γύρισε σπίτι. Πεινούσε και πήγε να πάρει τη σοκολάτα του (Cole & Cole, 2002: σελ. 126).

Η ερώτηση που τίθεται στα παιδιά είναι που θα ψάξει το αγόρι για να πάρει τη σοκολάτα του. Τα αποτελέσματα του πειράματος έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών απαντούσαν λανθασμένα, δηλαδή ότι το αγόρι θα κοιτάζει στο συρτάρι. Μετά το τέταρτο, όμως, έτος τα περισσότερα παιδιά συνειδητοποιούν ότι το αγόρι δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει που βρίσκεται πραγματικά η σοκολάτα, αφού απουσίαζε όταν της άλλαξε θέση η μητέρα του, άρα θα ψάξει στο κουτί. Επομένως, τα παιδιά κατά την ηλικία αυτή μπορούν να αποδώσουν διαφορετική άποψη από τη δική τους σε άλλα άτομα, δηλαδή, η σκέψη τους δεν είναι απόλυτα εγωκεντρική, όπως υποστήριζε ο Piaget.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο : ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο γύρω του μέσα από τις δικές του εμπειρίες και δραστηριότητες. Έτσι, αποκτούν σταδιακά κάποιες νοητικές ικανότητες, όπως είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η ανάπτυξη της γραμματικής και της σύνταξης, η ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων όπως της σειροθέτησης, της κατηγοριοποίησης, της διατήρησης, η ανάπτυξη της προσοχής καθώς και άλλων γνωστικών δεξιοτήτων που θα τεθούν προς συζήτηση αναλυτικότερα παρακάτω.

2.1 Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

Η γλώσσα δεν είναι μια απλή οντότητα, αλλά συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο αποτελείται από ήχους (φωνολογία), νόημα (σημασιολογία), γραμματική (σύνταξη) και στοιχεία του πλαισίου (πραγματολογία) (Lloyd, 1998). Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν όλα αυτά τα πράγματα με μεγάλη ευκολία. Συμπληρώνοντας το τρίτο έτος ζωής τους, έχουν ήδη αποκτήσει βασικά στοιχεία της γλώσσας τους. Αυτή η γλωσσική ικανότητα φαίνεται να είναι μοναδική, δεν έχουν την ίδια ικανότητα στο χώρο της αριθμητικής ή της ανάγνωσης (Lloyd, 1998). Μόνο αν συγκρίνουμε το είδος των εκφράσεων που χειρίζεται το νήπιο των τριών ετών με αυτές που χειρίζεται το παιδί έξι ετών, φαίνεται πόσο μεγάλη είναι η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία.

2.1.1 Προγλωσσικά στάδια

Στην ανάπτυξη της γλώσσας μπορούν να διακριθούν πολλά προγλωσσικά και γλωσσικά στάδια. Αυτά επηρεάζονται κατά πολύ

από τις εξωτερικές επιδράσεις που δέχονται τα βρέφη από το κοινωνικό περιβάλλον τους.

Το βρέφος από την αρχή της ζωής του κλαίει, ξεφωνίζει, θέλοντας να εκφράσει δυσάρεστα συναισθήματα, όπως τον πόνο ή την πείνα. Δε συνειδητοποιεί τη λειτουργία του αυτή, η οποία γίνεται μάλλον ανακλαστικά.

Κατά τον τρίτο μήνα υποχωρούν τα ξεφωνητά και την θέση τους την παίρνει το βάβισμα ή ο ψελλισμός. Το παιδί παράγει διάφορους ήχους, από φωνήεντα αρχικά, αλλά στη συνέχεια και από σύμφωνα. Η παραγωγή των φθόγγων αποτελεί σημαντικό προγλωσσικό στάδιο για τη σύνθεση λέξεων (Αναγνωστόπουλος, 1994). Μέχρι τα μέσα του δεύτερου έτους περίπου, το παιδί με μια γενική λέξη εκφράζει πράγματα ή επιθυμίες. Η περίοδος αυτή ονομάζεται στάδιο μονολεκτικής πρότασης (Αναγνωστόπουλος, 1994· Ζάχαρης, 1996). Πολύ γρήγορα όμως συνδέει δύο λέξεις για να εκφράσει μια επιθυμία.

Η διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας από τα βρέφη δεν είναι πλήρως κατανοητή από τους ερευνητές. Η μίμηση όμως αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, 1994· Ζάχαρης, 1996). Η μίμηση εξαρτάται κατά πολύ από το περιβάλλον του βρέφους, από το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Είναι λάθος το φαινόμενο που παρατηρείται αρκετά συχνά, οι γονείς να μιμούνται τη γλώσσα του παιδιού, γιατί με τον τρόπο αυτό εμποδίζεται η γλωσσική εξέλιξη.

2.1.2 Η ανάπτυξη του λεξιλογίου

Όπως έχει προαναφερθεί, κατά το τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί σύμβολα για να αναπαραστήσει στο νου του πράγματα και πρόσωπα, τα οποία μεν τα έχει γνωρίσει στο παρελθόν, αλλά δεν τα έχει πλέον στο οπτικό του πεδίο. Η ικανότητα αυτή των παιδιών ονομάζεται

συμβολική λειτουργία. Συμβολική λειτουργία της γλώσσας είναι το στάδιο εκείνο κατά το οποίο αναπτύσσεται η ονομαστική λειτουργία των λέξεων, δηλαδή κάθε όνομα συμβολίζει και ένα αντικείμενο (Αναγνωστόπουλος, 1994· Δράγαση, 1996). Το βρέφος αρχίζει να χρησιμοποιεί τη συμβολική λειτουργία όταν παράγει την πρώτη του λέξη, γύρω στο πρώτο έτος, όταν, δηλαδή, παράγει κάποιον ήχο που έχει μιμηθεί από το περιβάλλον του και τον χρησιμοποιεί για να συμβολίσει κάτι (Κακαβούλης, 1993).

Η αύξηση του λεξιλογίου αρχικά δεν είναι εντυπωσιακή. Μέχρι τους πρώτους 18 μήνες, το παιδί έχει στη διάθεσή του περίπου 50 λέξεις (Κακαβούλης, 1993· Lloyd, 1998). Στην ηλικία των έξι ετών, το παιδί έχει κατακτήσει μέχρι και 8.000-15.000 λέξεις (Lloyd, 1998· Πόρποδας, 1991). Η μεγαλύτερη αύξηση του λεξιλογίου του νηπίου παρατηρείται μεταξύ 3-5 ετών (Ζάχαρης, 1996).

Πολύ νωρίς το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τι του λένε οι άλλοι. Κατανοεί μάλιστα περισσότερες λέξεις από αυτές που το ίδιο χρησιμοποιεί (Αναγνωστόπουλος, 1994· Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997). Η διαφορά αυτή, που υπάρχει μεταξύ των λέξεων που χρησιμοποιούν και εκείνων που κατανοούν, διαφέρει από παιδί σε παιδί. Η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός ότι κάποια παιδιά ίσως είναι περισσότερο ντροπαλά και διστακτικά να χρησιμοποιήσουν μια λέξη, επειδή δεν μπορούν να την προφέρουν με τον ίδιο τρόπο όπως ο ενήλικας.

Βέβαια, η ανάπτυξη του λεξιλογίου δε συνεπάγεται μόνο την αύξηση του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποιούνται. Θα πρέπει το παιδί να μάθει να χειρίζεται με ακρίβεια τις λέξεις που χρησιμοποιεί (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997). Το φαινόμενο κατά το οποίο μία λέξη δε χρησιμοποιείται για γεγονότα ή αντικείμενα όπως θα έπρεπε, ονομάζεται υπερεπέκταση (Lloyd, 1998). Παράδειγμα σε αυτό το γεγονός αποτελεί το φαινόμενο κατά το οποίο μικρά παιδιά φωνάζουν «μπαμπά» κάθε άντρα.

2.1.3 Η ανάπτυξη της γραμματικής

Δε θα ήταν υπερβολή να μιλάμε για σύνταξη και γραμματική στην προσχολική ηλικία. Και στο στάδιο των δύο λέξεων, δηλαδή στην ηλικία περίπου του ενάμισι έτους, είναι δυνατόν να μιλάμε για γραμματική στη γλώσσα του παιδιού. Αυτές οι φράσεις αποτελούνται από λέξεις χωρίς κλίσεις ή καταλήξεις. Οι φράσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως τηλεγραφικές, αφού παραλείπονται επίσης άρθρα και ρήματα (Ζάχαρης, 1996· Lloyd, 1998).

Αργότερα, στην ηλικία των πέντε ετών περίπου, οι προτάσεις του παιδιού αποκτούν πολυπλοκότερη δομή και χρησιμοποιεί τις σωστές λέξεις στα σωστά σημεία. Επίσης, χρησιμοποιεί σωστά τους ανώμαλους τύπους των ρημάτων ή μετατρέπει σωστά στον πληθυντικό αριθμό τα ουσιαστικά. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί μιμείται τις λέξεις όπως ακριβώς τις ακούει γύρω του (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997).

2.1.4 Η ανάπτυξη της δομής των προτάσεων

Μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους, το παιδί δεν έχει την ικανότητα να σχηματίζει προτάσεις, απλώς προσθέτει διάφορες λέξεις για να δηλώσει κάτι. Το παιδί βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της μονολεκτικής πρότασης (Αναγνωστόπουλος, 1994· Ζάχαρης, 1996). Από την ηλικία των τριών ετών, όμως, τα παιδιά μπορούν να σχηματίζουν προτάσεις με δύο ή περισσότερες λέξεις και να τις συνδέουν μεταξύ τους, ώστε να σχηματίσουν μια μεγαλύτερη.

Γύρω στο τέταρτο έτος της ζωής του, το παιδί μπορεί να σχηματίζει δευτερεύουσες προτάσεις. Ενώ αρχικά χρησιμοποιούσε το σύνδεσμο «και» για να ενώνει τις προτάσεις του, τώρα χρησιμοποιεί τις λέξεις τότε, αν, επειδή και σχηματίζει χρονικές, υποθετικές, αιτιολογικές προτάσεις (Δημητρίου -Χατζηγεοφύτου, 1997· Πόρποδας, 1991). Ο σχηματισμός προτάσεων παθητικής μορφής είναι μια ικανότητα που δεν εμφανίζεται πριν το τέλος της

νηπιακής ηλικίας (Ζάχαρης, 1996). Και αν ακόμη παρατηρηθεί, θα είναι το αποτέλεσμα της μίμησης του παιδιού των προτάσεων που ακούει από το περιβάλλον του.

2.1.5 Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου

Η γνώση του γραπτού λόγου αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του ατόμου στις εγγράμματα κοινωνίες. Από μικρή ηλικία το παιδί θα πρέπει να δέχεται ερεθίσματα από το οικείο περιβάλλον του, ώστε να εξοικειωθεί με το γραπτό λόγο και να συνειδητοποιήσει τη σχέση του με τον προφορικό. Να αντιληφθεί ότι μπορεί να απεικονίσει στο χαρτί τη σκέψη του, το λόγο του. Πηγαίνοντας το παιδί στο σχολείο, οι δάσκαλοι θα το διδάξουν την τεχνική του γραπτού λόγου. Πριν από το στάδιο αυτό, το παιδί κάνει διάφορους γραφισμούς στο χαρτί, χωρίς να απεικονίζουν κάτι αναγκαστικά. Έπειτα, τα γραφήματά του αποκτούν κάποιο νόημα. Τέλος, για να φτάσει το παιδί στη συστηματική γραφή, θα κάνει απεικονίσεις λέξεων και προτάσεων στο χαρτί ή ξυλάκια συγκεκριμένου μήκους και σύμβολα (Δράγαση, 1996).

2.1.6 Η ανάπτυξη της ανάγνωσης

Πολλοί επιστήμονες πιστεύουν ότι κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης ενθαρρύνεται και η γνωστική ανάπτυξη, γιατί το παιδί αναπτύσσει έτσι ανεξάρτητη σκέψη. Επίσης, πολλοί πιστεύουν ότι η ανάγνωση, καθώς και η γραφή, βοηθούν να κινηθούμε από ειδικά και συγκεκριμένα γεγονότα σε αφηρημένες έννοιες και λογικά επιχειρήματα (Hayes, 1998).

Όπως συμβαίνει και με την ανάπτυξη της γραφής, έτσι και για την ανάγνωση, το παιδί πρέπει να δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον, από μικρή ηλικία. Από βρεφική ηλικία ακόμη, όταν το παιδί κοιτάζει ένα βιβλίο με τη μητέρα του, δε μαθαίνει να διαβάζει, εξοικειώνεται όμως με αυτό, αντιλαμβανόμενο τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, καθώς και με τα σύμβολα και σχέδια.

Η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η μετάφραση ή η μετατροπή του γραπτού λόγου σε προφορικό (Δράγαση, 1996· Hayes, 1998). Κατά το στάδιο της προανάγνωσης, το παιδί της προσχολικής ηλικίας πρέπει να αντιληφθεί και να καταλάβει τι σημαίνουν τα διάφορα σύμβολα και σχέδια και ότι αυτά μπορούν να γίνουν λέξεις. Όταν το παιδί συνειδητοποιήσει τη σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, τότε θα μπορεί να μάθει και τη σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων που αντιστοιχούν σε καθένα από αυτά (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 1997· Δράγαση, 1996).

2.2 Ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων

Διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, που σχετίζονται με την ανάπτυξη των λογικό-μαθηματικών δεξιοτήτων. Μία από αυτές είναι και η θεωρία του έμφυτου του αριθμού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο αριθμός είναι μία έννοια η οποία βρίσκεται στη φύση, οπότε και το παιδί κατέχει την έννοια του αριθμού «εκ φύσεως». Ο ρόλος του δασκάλου συνίσταται στο να «εκμαιεύσει» αυτή την έννοια με την οποία είναι προικισμένο το παιδί. Σύμφωνα με μια άλλη θεωρία, τη επονομαζόμενη Πλατωνική, το παιδί θεωρείται «άγραφο χαρτί», δε διαθέτει καμία προηγούμενη μαθηματική εμπειρία και η γνώση μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο μαθητή (Μαυροειδής, 1996). Κατά τον Piaget, η μάθηση των μαθηματικών δεν είναι μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της νοημοσύνης στο σύνολό της (Hughes, 1999· Μαυροειδής, 1996). Επίσης, συμπληρώνει ότι με τη σωστή και οργανωμένη παρέμβαση του ενήλικα, μπορεί να επιταχυνθεί η λογικο-μαθηματική ανάπτυξη, αλλά η σειρά διαδοχής των σταδίων ανάπτυξης παραμένει πάντα η ίδια (Μαυροειδής, 1996).

Η σκέψη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι περιορισμένων δυνατοτήτων, γιατί δεν είναι σε θέση να κάνει

λογικούς συλλογισμούς στη λύση προβλημάτων (Κακαβούλης, 1993). Κατά τον Piaget, το παιδί της ηλικίας αυτής βρίσκεται στο προεγνοιολογικό στάδιο και προς το τέλος αυτής της περιόδου, οι διάφοροι περιορισμοί υποχωρούν και φαίνονται τα πρώτα δείγματα κατανόησης αριθμητικών εννοιών.

2.2.1 Δεξιότητες κατηγοριοποίησης

Κατηγοριοποίηση είναι μια λογικο-μαθηματική έννοια κατά την οποία το παιδί έχει την ικανότητα να τακτοποιεί αντικείμενα σε ομάδες, σύμφωνα με κάποιο κοινό χαρακτηριστικό τους. Κατηγοριοποιούν τα αντικείμενα κατά είδος, χρώμα, μέγεθος ή υλικό. Η ομαδοποίηση προϋποθέτει σύνθετη γλωσσική και λογική ανάπτυξη. Αξιοποιεί τη δυνατότητα της γλώσσας για την επιλογή των χαρακτηριστικών και την κατάταξη των αντικειμένων στην κατηγορία τους (Luria, 1995).

Η διαδικασία που ακολουθεί ένα παιδί για την κατηγοριοποίηση αντικειμένων, ποικίλλει, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξής του. Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, το παιδί αδυνατεί να προβεί σε κατηγοριοποιήσεις. Η όποια ομαδοποίηση αντικειμένων, δε γίνεται με βάση κάποιο λογικό κριτήριο, αλλά με βάση κάποιους ιδιοσυγκρασιακούς λόγους, δηλαδή οι κατηγορίες που φτιάχνει αποτελούν δημιουργήματα της σκέψης του (σχήμα 1) (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Luria, 1995).

Μετά την ηλικία των τεσσάρων ετών και μέχρι τα έξι περίπου, το παιδί αρχίζει να κάνει μερική ομαδοποίηση αντικειμένων, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη ένα κοινό χαρακτηριστικό των αντικειμένων (σχήμα 1), στο οποίο είναι όμοια (Κακαβούλης 1993· Κουτσουνάνου, 1994). Η κατηγοριοποίηση είναι εφικτή, όταν όμως τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι απλά και εμφανή, όπως το χρώμα, το μέγεθος κτλ.

Το παιδί δεν έχει αποκτήσει την πλήρη ικανότητα, γιατί σε αυτή την ηλικία μαθαίνει πώς να ομαδοποιεί. Έτσι, μερικές φορές,

πολύ εύκολα, κάνοντας συγκρίσεις, η προσοχή του μεταπηδά από το ένα κριτήριο ταξινόμησης στο άλλο (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Κακαβούλης, 1993· Luria, 1995). Παραδείγματος χάρη, ομαδοποιεί πράγματα όπως ένα μεγάλο μπλε κύκλο με ένα μικρό μπλε τρίγωνο, σύμφωνα με το χρώμα, και ένα μικρό κίτρινο κύκλο, σύμφωνα με το σχήμα.

Αργότερα, μετά την ηλικία των έξι ετών, το παιδί μπορεί να πραγματοποιεί κατηγοριοποιήσεις λαμβάνοντας υπόψη περισσότερα από ένα κριτήρια, αποκτά δηλαδή την ικανότητα της ολικής κατηγοριοποίησης (σχήμα 1).

Κατά τον Piaget, η αδυναμία κατηγοριοποίησης του παιδιού προσχολικής ηλικίας οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να καταλάβει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο «όλο» και τα «μέρη» του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997). Δεν έχει την ικανότητα να συγκρίνει ένα υποσύνολο αντικειμένων με το σύνολο στο οποίο ανήκει. Έτσι, όταν ρωτηθεί το παιδί αν υπάρχουν περισσότερα σταφύλια ή περισσότερα φρούτα, το πιθανότερο είναι να πει περισσότερα σταφύλια. Την ικανότητα αυτή που δεν έχει αναπτύξει ακόμη το παιδί στη συγκεκριμένη ηλικία, ο Piaget την ονομάζει εγκλεισμό (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997).

Το παιδί μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή του είτε στο σύνολο, είτε στο υποσύνολο, αδυνατεί όμως να τα αλληλοσυσχετίσει (Hughes, 1999· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997· Κουτσουβάνου, 1990). Η αδυναμία που παρουσιάζει, δηλαδή, στην ικανότητα εγκλεισμού οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να αποκεντρώσει τη σκέψη του.

Χρειάζεται, όμως, ιδιαίτερη προσοχή στη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διατύπωση ερωτήσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η αδυναμία που παρουσιάζει το παιδί στην επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος, οφείλεται σε προβλήματα κατανόησης του λόγου, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το παιδί της ηλικίας αυτής είναι σε θέση να κάνει συγκρίσεις του

συνόλου και του υποσυνόλου (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997· Κουτσοβάνου, 1990).

Στην ικανότητα εγκλεισμού οφείλεται η κατανόηση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης (Hughes, 1999). Το παιδί φαίνεται να καταλαβαίνει ότι τρία και πέντε κάνουν οχτώ, αλλά στη ουσία δεν έχει κατανοήσει τη έννοια αυτή, γιατί δεν έχει κατανοήσει ότι το τρία και το πέντε αποτελούν μέρη του συνόλου οχτώ.

Μορφολογικά συνθεσίματα



Μερική κατηγοριοποίηση ως προς ένα χαρακτηριστικό



Μερική κατηγοριοποίηση ως προς δύο χαρακτηριστικά



Ολική κατηγοριοποίηση ως προς ένα χαρακτηριστικό



Ολική κατηγοριοποίηση ως προς δύο χαρακτηριστικά



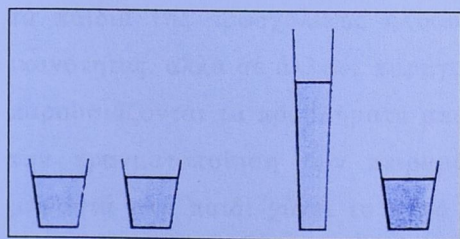
Σχήμα 1: Είδη κατηγοριοποίησης

Πηγή: Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. σελ.47. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.

2.2.2 Ικανότητα Διατήρησης

Διατήρηση είναι επίσης μια λογικο-μαθηματική ικανότητα κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι αλλαγές στις διαστάσεις των αντικειμένων δε συνεπάγονται και αλλαγή στην ποσότητά τους. Επίσης, έχει αποκτήσει την ικανότητα της διατήρησης όταν αντιλαμβάνεται ότι ένας αριθμός αντικειμένων παραμένει αμετάβλητος όταν αλλάζει η διάταξή τους στο χώρο (Κουτσουνάου, 1994· Κρασανάκης, 1987· Παρασκευόπουλος, 1985).

Σε ένα κλασικό πείραμα του Piaget, ο ερευνητής δείχνει στο παιδί δύο ίδια δοχεία με ίση ποσότητα υγρού μέσα (σχήμα 2). Στη συνέχεια αδειάζει το περιεχόμενο του ενός δοχείου σε ένα τρίτο, πιο ψηλό και πιο στενό ή σε πολλά μικρά δοχεία. Όταν ρωτηθούν παιδιά ηλικίας κάτω των πέντε ετών σε πιο δοχείο υπάρχει περισσότερο υγρό, στο πρώτο ή στο τρίτο, απαντούν στο τρίτο, διότι λαμβάνουν υπόψη τους την αλλαγή στη μία διάσταση του δοχείου μόνο (αύξηση ύψους). Τα παιδιά ηλικίας πέντε με έξι ετών αμφιταλαντεύονται στη διατήρηση της ποσότητας. Έτσι, θα απαντήσουν ότι το πρώτο και το τρίτο δοχείο περιέχουν την ίδια ποσότητα υγρού, όμως, όταν υπάρχει μεγάλη διαφορά διαστάσεων ανάμεσα στα δύο δοχεία,



αλλάζουν γνώμη, δηλαδή πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορετική ποσότητα υγρού (Δημητρίου– Χατζηγεοφύτου, 1997).

Σχήμα 2: Πειραματική διαδικασία ελέγχου της ικανότητας διατήρησης της ποσότητας.

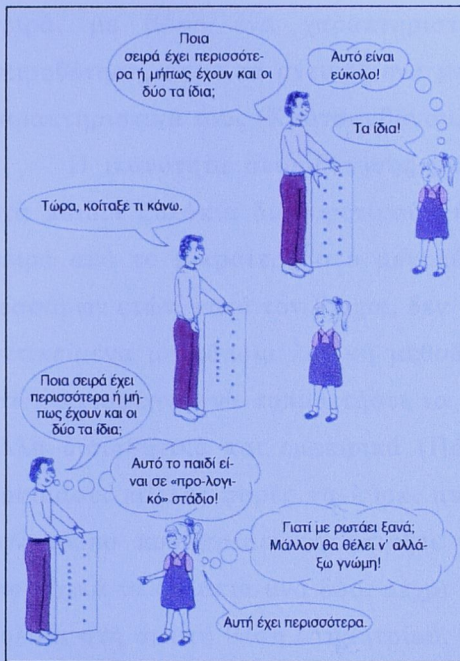
Πηγή: Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. σελ. 14. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τα ίδια αποτελέσματα εξάγονται από ένα παρόμοιο πείραμα του Piaget, αυτό της αντιστοιχίας. Ο ερευνητής παρουσιάζει στα

παιδιά μια σειρά από έξι μπουκάλια και μια σειρά από δώδεκα ποτήρια και τους ζητά να αντιστοιχίσουν απέναντι από τα μπουκάλια ίσο αριθμό ποτηριών. Τα παιδιά κάτω των πέντε ετών δεν μπορούν να αντιστοιχίσουν αντικείμενα ένα προς ένα. Θα αραιώσουν τη σειρά των μπουκαλιών, ώστε να έχει ίδιο μήκος με τα ποτήρια και έτσι πιστεύουν ότι υπάρχει ίσος αριθμός μπουκαλιών και ποτηριών. Τα παιδιά ηλικίας πέντε με έξι ετών, αντίθετα, μπορούν να προβούν σε αντιστοιχία ένα προς ένα. Εάν όμως η σειρά των μπουκαλιών διευθετηθεί έτσι ώστε να είναι πιο μεγάλο το μήκος από τη σειρά με τα ποτήρια, τότε αδυνατούν να διατηρήσουν τον αριθμό των αντικειμένων (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Κακαβούλης, 1993).

Κατά τον Piaget, τα παιδιά που δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα διατήρησης, δεν είναι ακόμη έτοιμα να αρχίσουν σχολική αρίθμηση, γιατί όπως έχει προαναφερθεί η μαθηματική γνώση είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης των λογικών ικανοτήτων του παιδιού (Hughes, 1999). Η αδυναμία του παιδιού να επιλύει τέτοιου είδους προβλήματα, οφείλεται στη μη αντιστρεψιμότητα της σκέψης (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Κασσωτάκη, 1996). Το παιδί δηλαδή δεν μπορεί να αντιστρέψει την πορεία μιας πράξης και να επανέλθει στο αρχικό σημείο από όπου ξεκίνησε.

Σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι η αδυναμία που παρουσιάζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δεν οφείλεται στην έλλειψη ικανότητας, αλλά σε άλλους παράγοντες, όπως στον τρόπο που τους παρουσιάζονται τα προβλήματα από τον ερευνητή (σχήμα 3). Κατά την πραγματοποίηση των πειραμάτων του Piaget, ο ερευνητής μπροστά στο παιδί χύνει το υγρό από το ένα δοχείο στο άλλο ή επαναδιευθετεί τη σειρά των αντικειμένων και όταν επαναλαμβάνει την ερώτηση τα παιδιά θεωρούν ότι θα πρέπει να αλλάξουν την απάντησή τους, που δε θα ανταποκρίνεται όμως πλέον στην πραγματική τους κρίση.



Σχήμα 3: Αναθεωρημένη μορφή του πειράματος διατήρησης φυσικών μεγεθών του Piaget.

Πηγή: Cole, M., Cole, S. (1997). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Τόμος Β'.* σελ. 361. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Οι Mc Garrigle και Donaldson επανέλαβαν τα πειράματα του Piaget, με τέτοιο τρόπο όμως, ώστε να μη φαίνεται στα παιδιά ότι οι διάφορες μετατοπίσεις έγιναν σκόπιμα. Συγκεκριμένα εισήγαγαν στα πειράματα ένα χάρτινο αρκουδάκι, το οποίο ήταν «άτακτο» και ανακάτωνα «τυχαία» τα αντικείμενα ή έχυνε «κατά λάθος» το νερό από το ψηλό και στενό δοχείο, σε ένα άλλο κοντό και πλατύ. Υπό αυτές τις συνθήκες, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα της διατήρησης του αριθμού (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Hughes, 1999).

2.2.3 Δεξιότητα σειροθέτησης

Σειροθέτηση είναι η ικανότητα των παιδιών να βάζουν σε λογική σειρά αντικείμενα, με βάση κάποιο χαρακτηριστικό τους, π.χ. μέγεθος, ύψος, πλάτος, φωτεινότητα. Διακρίνεται σε απλή σειροθέτηση, όπου τα παιδιά βάζουν σε λογική ανιούσα ή κατιούσα

σειρά, με βάση ένα χαρακτηριστικό τους και σε πολλαπλή σειροθέτηση, όπου τα αντικείμενα μπαίνουν σε σειρά με βάση δύο χαρακτηριστικά τους (Κουτσουνβάνου, 1990).

Η ικανότητα σειροθέτησης μπορεί να αξιολογηθεί δίνοντας στα παιδιά ξυλάκια διαφορετικού μήκους να τα τοποθετήσουν σε σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Το παιδί των τριών με τεσσάρων ετών, κατά τον Piaget, δεν καταφέρνει να σειροθετήσει τα αντικείμενα με κάποια λογική μέθοδο. Το παιδί των πέντε με έξι ετών καταφέρνει να τοποθετήσει τα ξυλάκια σε μια λογική σειρά, αλλά διαισθητικά και εμπειρικά (Πόρποδας, 1991). Μετά που θα δοκιμάσει πολλές φορές να λύσει αυτό το πρόβλημα, ανακαλύπτει τον τρόπο που πρέπει να φτιάξει τη σειρά. Συγκρίνει, δηλαδή, διαδοχικά τα ξυλάκια ανά δύο, μέχρι τελικά να τοποθετήσει το κάθε ξυλάκι στη σωστή θέση (Δημητρίου, 1993). Το παιδί ηλικίας έξι με επτά ετών σκέφτεται ότι το κάθε ξυλάκι πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το προηγούμενο και μικρότερο από το επόμενο, έχει κατακτήσει, δηλαδή, την έννοια της μεταβλητικότητας, οπότε μπορεί να σειροθετεί τα διάφορα αντικείμενα με επιτυχία. Η ικανότητα σειροθέτησης χαρακτηρίζεται από τη βαθμιαία μετάβαση ενός τρόπου σκέψης που βασίζεται στις αισθήσεις προς τη λογική σκέψη (Κουτσουνβάνου, 1994).

Υπάρχουν ερευνητές που διαφωνούν με τον Piaget για την ηλικία κατάκτησης και αυτής της λογικο-μαθηματικής δεξιότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να σκεφτούν μεταβατικά μετά από εκπαίδευση και αυτό, γιατί η μνήμη είναι σημαντικός παράγοντας στη λύση προβλημάτων που απαιτούν μεταβατική σκέψη. Παραδείγματος χάρη, αν το Α είναι μεγαλύτερο από το Β και το Β μεγαλύτερο από το Γ, τότε θα πρέπει να επαναληφθεί πολλές φορές η πρόταση αυτή για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι και το Α είναι μεγαλύτερο από το Γ (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 1997).

2.2.4 Κατανόηση αριθμητικών εννοιών

Πολλές φορές παρατηρούμε πολύ μικρά παιδιά να μπορούν να μετράνε μέσα σε κάποια όρια. Το γεγονός αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι έχει κατανοήσει την έννοια του αριθμού. Για να κατανοήσει το σύστημα της αρίθμησης, το παιδί θα πρέπει να θεωρεί τις ομάδες μέτρησης ως σύνθεση από μέρη. Επομένως, θα πρέπει να καταλάβει πρώτα το παιδί ότι το κάθε μέρος είναι ισοδύναμο με τα υπόλοιπα και ότι αυτό το μέρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια τακτική σειρά, σε μια συγκεκριμένη θέση, δηλαδή στη σειρά με την αντιστοιχία του κάθε μέρους με το όνομα του αριθμού (τακτικός αριθμός). Θα πρέπει επιπλέον να συνειδητοποιήσει ότι κατά τη μέτρηση το κάθε μέρος εμπεριέχεται στο επόμενο αποτέλεσμα της μέτρησης, δηλαδή ο συνολικός αριθμός μερών είναι ίσος με τον τελευταίο αριθμό που ονομάζουμε (πληθικός αριθμός) (Δημητρίου, 1993· Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 1997).

Για να μπορέσει όμως να κατανοήσει την τακτική και πληθική έννοια του αριθμού το παιδί, θα πρέπει σαφώς να έχει κατακτήσει την έννοια της ομαδοποίησης, της σειροθέτησης και της διατήρησης πρώτα (Κουτσουβάνου, 1990) που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

2.3 Αντίληψη

Αντίληψη είναι εκείνη η σύνθετη λειτουργία του ατόμου, με την οποία κατανοεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων (Hayes, 1998). Είναι, δηλαδή, η διαδικασία κατά την οποία το άτομο συλλέγει και ταξινομεί τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες που δέχεται μέσω της αφής, της όσφρησης, της ακοής, της όρασης, της γεύσης και της ιδιοδεκτικότητας, δηλαδή η αίσθηση που μας πληροφορεί σχετικά με την εσωτερική κατάσταση του σώματός μας (Luria, 1995· Παρασκευόπουλος, 1985). Δεν προσλαμβάνει απλώς τα ερεθίσματα μέσω των αισθήσεων, αλλά τα αναλύει και τα ερμηνεύει.

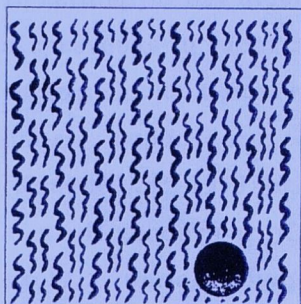
Χαρακτηριστικό γνώρισμα στη διαδικασία της αντίληψης είναι το ότι το άτομο συμμετέχει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία (Ζάχαρης, 1996). Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την ανάλυση των πληροφοριών που δέχονται και επίσης δεν έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται αποτελεσματικά πολύπλοκα ερεθίσματα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Κατά την πορεία λειτουργίας της αντίληψης, απαραίτητη διαδικασία για την αρχική αντίληψη γεγονότος είναι το ερέθισμα του περιβάλλοντος να προσβάλλει τα κατάλληλα αισθητηριακά όργανα. Στη συνέχεια, η πληροφορία περνάει στη μικρομνήμη, όπου αποθηκεύεται για μικρό χρονικό διάστημα. Έπειτα, γίνεται αποθήκευση της πληροφορίας στη μακρομνήμη, η οποία γίνεται επιλεκτικά, ανάλογα με τον τρόπο που το κάθε άτομο αφομοιώνει τις πληροφορίες που δέχεται. Η μακρομνήμη αποτελεί τις προηγούμενες εμπειρίες που το άτομο διαθέτει και στις οποίες μπορεί να ανατρέχει για κάθε νέο ερέθισμα που δέχεται (Ζάχαρης, 1996).

2.3.1 Αντίληψη «όλου-μέρους»

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αντίληψη των μικρότερων παιδιών διαφέρει από αυτή των μεγαλύτερων ή των ενήλικων. Κατά τη βρεφική ηλικία τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο είναι γενικά και αόριστα. Στη συνέχεια, με την πάροδο του χρόνου, οι αντιληπτικές ικανότητες αυξάνονται συνεχώς, χωρίς να έχουν φτάσει ακόμη σε ικανοποιητικό επίπεδο. Έτσι, τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αντιλαμβάνονται τα πράγματα στο σύνολό τους και δεν μπορούν να τα διαχωρίσουν στα μέρη που τα αποτελούν. Η αντίληψη αυτή του νηπίου ονομάζεται «ολική» ή «συγκριτική». Αν π.χ. δείξουμε το σχέδιο στο σχήμα 4 σε ένα παιδί τεσσάρων ετών και του ζητήσουμε να μας το περιγράψει, θα μας πει ότι βλέπει ένα κουτί με γραμμές ή ένα σχέδιο. Ένα παιδί επτά ετών, όμως, θα πει ότι βλέπει ένα σχέδιο με ένα μαύρο κύκλο. Με την πάροδο του

χρόνου, δηλαδή, αυξάνεται η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα μέρη που αποτελούν μια ολότητα (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Παρασκευόπουλος, 1985).



Σχήμα 4: Σχέδιο που χρησιμεύει στην αξιολόγηση της ικανότητας της αντίληψης του νηπίου.

Πηγή: Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. σελ. 62. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Αρκετοί είναι όμως οι επιστήμονες που δε δέχονται τη θεωρία της συγκριτικής αντίληψης. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι και τα νήπια έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται μια ολότητα, καθώς και τα επιμέρους στοιχεία της. Χρειάζονται όμως περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να επεξεργαστούν την πληροφορία που δέχονται και να απομονώσουν τα μέρη της, ιδίως όταν πρόκειται για εντελώς άγνωστη πληροφορία. Εξάλλου, η συγκριτική αντίληψη είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται και στους ενήλικες, όταν δέχονται εντελώς καινούρια ερεθίσματα (Ζάχαρης, 1996).

Επίσης, είναι πολύ πιθανό το παιδί της σχολικής ηλικίας να φαίνεται ότι βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση από το παιδί του νηπίου, γιατί κατέχει πλουσιότερο λεξιλόγιο και μπορεί να ονομάσει ό,τι αντιλαμβάνεται, ενώ και το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να αντιλαμβάνεται ένα γεγονός ή ένα πράγμα, όμως, λόγω του φτωχού λεξιλογίου να μη βρίσκει την κατάλληλη λέξη να το ονομάσει (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997).

2.3.2 Προσοχή

Προσοχή είναι η ικανότητα να συγκεντρώνουμε συντονισμένα τη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης στο περιβάλλον, να εξερευνούμε τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων και των πράξεων, να εστιάζουμε τις αισθήσεις σε ορισμένα σημεία και να εισάγουμε σαφείς παραστάσεις στο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών (Κακαβούλης, 1993: σελ. 107).

Η προσοχή αρχίζει από πολύ νωρίς, από τη βρεφική ηλικία, η οποία, όμως, διαρκεί για μικρά χρονικά διαστήματα (συντηρούμενη). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, τα διαστήματα γίνονται μεγαλύτερα, ιδιαίτερα μεταξύ 3-6 ετών, ο χρόνος που μπορεί να διατηρεί την προσοχή του σε ένα ερέθισμα αυξάνεται θεαματικά. Στα μικρά παιδιά, οι χρονικές περίοδοι που προσέχουν κάτι είναι μικρές, γιατί η προσοχή τους διασπάται πολύ εύκολα.

Μια άλλη μορφή προσοχής είναι η επιλεκτική προσοχή, κατά την οποία επικεντρώνεται η προσοχή σε ένα ερέθισμα και αποκλείονται τα άλλα. Τα παιδιά μεγαλώνοντας γίνονται πιο ικανά να εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα ερέθισμα, να διακρίνουν ένα ερέθισμα μεταξύ άλλων ή να συγκρίνουν δύο ερεθίσματα (Hayes, 1998).

2.3.3 Αντίληψη χώρου

Η αισθησιοκινητική περίοδος είναι πολύ σπουδαία για την κατανόηση του χώρου, καθώς εδώ συγκροτείται ο αισθητηριοκινητικός χώρος μέσα από τις αισθήσεις και τις κινήσεις του βρέφους. Οι πρώτοι χώροι που μπορεί να αναγνωρίσει το παιδί είναι αυτοί που αφορούν το σώμα του: ο στοματικός, ο οπτικός και ο ακουστικός χώρος, που όμως δε συντονίζονται μεταξύ τους. Ο συντονισμός των χώρων αυτών πραγματοποιείται λίγο αργότερα. Στη συνέχεια, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα και τα αποτελέσματα κινήσεων εκτός της ακτίνας δράσης του. Μπορεί να συντονίζει δύο αντιδράσεις, έτσι που η μια να αποτελεί σκοπό και η

άλλη το μέσο για την επίτευξη του σκοπού. Σε επόμενη φάση, το βρέφος ανακαλύπτει τη σχέση των αντικειμένων μεταξύ τους, πχ. τοποθετεί ένα αντικείμενο πάνω σε ένα άλλο. Στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου, το βρέφος θα έχει αποκτήσει και τη νοητική παράσταση των αντικειμένων, δηλαδή θα μπορεί να αναπαραστήσει νοητικά τις κρυφές μετατοπίσεις των αντικειμένων και των σχηματισμών και να προβλέψει τη θέση τους μέσα στο χώρο, δηλαδή το βρέφος δε δυσκολεύεται να βρει ένα κρυμμένο αντικείμενο (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000).

Κατά την προσυλλογιστική περίοδο κυριαρχεί στη σκέψη του παιδιού ο τοπολογικός χώρος (Ζάχαρης, 1996). Τοπολογικός είναι ο χώρος που αναφέρεται στις σχέσεις γειτνίασης, εγκλεισμού, διαχωρισμού κ.α. των φυσικών σωμάτων ή σχηματισμών (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000: σελ 235). Το παιδί κάτω των τεσσάρων ετών περιγράφει μόνο τοπολογικές σχέσεις και κάνει διάκριση μόνο μεταξύ ανοικτών και κλειστών μορφών. Αργότερα αντιλαμβάνεται ευθείες και καμπύλες μορφές. Συγκεκριμένα κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να διακρίνει μια ευθεία από μια καμπύλη γραμμή, δεν μπορεί όμως να την αναπαραστήσει. Μετά τα τεσσεράμισι χρόνια της ηλικίας του, το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ διάφορων μορφών, όπως τετράγωνο, κύκλος, έλλειψη (Ζάχαρης, 1996).

Το παιδί από τη γέννησή του έρχεται σε επαφή με κάθετες και οριζόντιες γραμμές. Όμως η αντίληψη των εννοιών αυτών εξελίσσεται αργά, ανάλογα με τις καθημερινές του εμπειρίες. Σε ένα πείραμά του ο Piaget ζήτησε από παιδιά να του ζωγραφίσουν την κλίση της επιφάνειας του νερού πάνω σε άδεια μπουκάλια, τα οποία θα βρίσκονται σε διάφορες θέσεις. Επίσης, τους ζήτησε να ζωγραφίσουν ένα βουνό και πάνω στις πλαγιές του να ζωγραφίσουν δέντρα και σπίτια. Το συμπέρασμα του Piaget από το πείραμα ήταν ότι τα παιδιά κάτω των πέντε ετών ζωγραφίζουν το υγρό μέσα στο δοχείο τοπολογικά, χωρίς να δείχνουν καν ότι η επιφάνεια του υγρού είναι επίπεδη και ζωγραφίζουν τα δέντρα μέσα στο βουνό και παράλληλα στις πλαγιές. Τα παιδιά ηλικίας 5-8 ετών κατανοούν την

οριζόντια και κάθετη γραμμή, αλλά όχι με βάση κάποιο γενικό σύστημα αναφοράς. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής ζωγραφίζουν το υγρό παράλληλα με τη βάση του δοχείου, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη θέση του δοχείου στο χώρο. Τα σπίτια και τα δέντρα τα ζωγραφίζουν κάθετα προς τις πλαγιές του βουνού. Μετά την ηλικία των οκτώ ετών τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν ένα γενικό σύστημα αναφοράς πχ. την επιφάνεια του τραπεζιού για να σχεδιάσουν την επιφάνεια του νερού ή τη γη για να σχεδιάσουν την κάθετη γραμμή (Ζάχαρης, 1996· Πανοπούλου-Μαράτου, 2000).

Η διατήρηση των μεγεθών και των αποστάσεων ανήκουν επίσης στην έννοια του χώρου. Το παιδί κατά την προσχολική ηλικία πιστεύει ότι αν μετατοπιστεί μία ράβδος, η οποία είναι ίση και παράλληλη με μια άλλη και τα άκρα τους βρίσκονται στο ίδιο ύψος, τότε αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση του μήκους της ράβδου. Όταν το παιδί θεωρήσει το μέγεθος της ράβδου ως μια ακολουθία σημείων, η οποία ορίζεται από το πρώτο σημείο της αρχής και το τελευταίο σημείο, θα μπορέσει να καταλάβει ότι η μετατόπιση της ράβδου δεν προκαλεί αύξηση του μεγέθους της, γιατί όσο αυξήθηκε η ράβδος μετατοπιζόμενη από το σημείο της αρχής, άλλο τόσο μειώθηκε μετατοπιζόμενη από το σημείο του τέλους. Οι δύο αυτές μεταβολές έχουν ως αποτέλεσμα να εξουδετερώσουν η μια την άλλη, οπότε να διατηρηθεί το μέγεθος της ράβδου (Δημητρίου, 1993).

2.3.4 Αντίληψη χρόνου

Η έννοια του χώρου γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή από την έννοια του χρόνου. Αυτό συμβαίνει γιατί ο χρόνος δεν είναι υλικό αντικείμενο που μας περιβάλλει, κάτι το σταθερό. Στο χώρο εντάσσεται κάθε αντικείμενο που μας περιβάλλει, ενώ στο χρόνο καθετί που σχετίζεται με την κίνηση, τη διάρκεια και τα γεγονότα (Κρασσανάκης, 1996).

Ήδη το παιδί από τη βρεφική ηλικία λειτουργεί μέσα στο χρόνο. Οι κινήσεις επαναλαμβάνονται και γίνονται με ορισμένη χρονική διαδοχή. Το βρέφος φυσικά δεν μπορεί να αντιληφθεί την έννοια του χρόνου, όμως η διαδοχή και η κίνηση αποτελούν προϋποθέσεις.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας συγγέει τη χρονική διαδοχή με την τοπική σειρά των κινήσεων και τη διάρκεια με τις αποστάσεις που διανύονται. Ο χρόνος που αντιλαμβάνεται δηλαδή είναι τοπικός, χωρίς ταχύτητες. Σε ένα πείραμά του ο Piaget είχε δύο αυτοκινητάκια που ξεκινούσαν και σταματούσαν μαζί, αλλά διάνυαν άνισους δρόμους κινούμενα με διαφορετικές ταχύτητες. Το παιδί πίστευε ότι το αυτοκινητάκι που διάνυσε περισσότερο δρόμο, έκανε και περισσότερο χρόνο. Δεν μπορούσε να συνεκτιμήσει τον παράγοντα ταχύτητα. Επίσης, δεν μπορεί να καταλάβει ότι ο ίδιος δρόμος μπορεί να διανυθεί από δύο αυτοκινητάκια με διαφορετικές ταχύτητες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο χρόνο.

Επίσης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στην ηλικία τους και ακόμη περισσότερο στη διαφορά ηλικίας τους με τα αδέρφια τους. Αρχικά και στην ηλικία των 4-5 ετών, το παιδί δεν αντιλαμβάνεται τη χρονική διαδοχή και διάρκεια, έτσι δεν είναι σίγουρο να απαντήσει αν η γιαγιά του έχει γεννηθεί πριν ή μετά τη μαμά του. Λίγο αργότερα κατανοεί ότι μεγαλύτερος σε ηλικία είναι αυτός που έχει γεννηθεί πιο πριν, αλλά δε γνωρίζει αν αυτή η κατάσταση διατηρείται και στο μέλλον (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000).

Την έννοια του χρόνου, το παιδί θα την κατανοήσει στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, κατά τον Piaget, μετά την κατάκτηση της έννοιας του αριθμού. Θα αντιλαμβάνεται δηλαδή τη διαδοχή των γεγονότων, όταν θα μπορεί να τα σειροθετήσει. Επίσης, ο χρόνος σχηματίζεται με την πράξη του εγκλεισμού της διαδοχής των γεγονότων και των επιμέρους χρονικών διαστημάτων (Ζάχαρης, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού (Κακαβούλης, 1990: σελ. 17).

Με λίγα λόγια, συναίσθημα είναι το πώς νιώθει ο καθένας για ό,τι μπορεί να κάνει και να γνωρίσει. Η συναισθηματική συμπεριφορά παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία ψυχολογικών καταστάσεων. Έτσι, ως συναίσθημα θεωρείται η χαρά, η λύπη, ο φόβος, η αγάπη, η φιλία, η ενοχή, το ενδιαφέρον, η ντροπή.

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τα πρότυπα της ομάδας στην οποία προορίζεται να ζήσει και να δράσει (Παρασκευόπουλος, 1985: σελ. 88).

Η συναισθηματική συμπεριφορά έχει άμεση σχέση με όλους τους τομείς ανάπτυξης καθώς και την κοινωνική. Όπως αναφέρει και ο Piaget, δεν υπάρχει συμπεριφορά, όσο κι αν στη βάση της είναι γνωστική, η οποία να μην περιλαμβάνει συναισθηματικά στοιχεία (Κακαβούλης, 1990).

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν η ανάπτυξη ορισμένων συναισθημάτων που βιώνει το παιδί κατά την προσχολική ηλικία, καθώς και οι τρόποι που αναπτύσσονται επαφές με τους άλλους ανθρώπους. Συγκεκριμένα θα γίνει λόγος για την ανάπτυξη της αυτονομίας – πρωτοβουλίας, σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson, για τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, για την παιδική επιθετικότητα, για το παιχνίδι και την ανάπτυξη της ηθικότητας.

3.1 Ανάπτυξη πρωτοβουλίας σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson

Ο Erik Erikson ανέπτυξε τη βιοκοινωνική θεωρία για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου σε όλες τις ηλικίες. Ο Erikson στο έργο του «Παιδική ηλικία και κοινωνία» υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα εξελίσσεται σε όλη την πορεία της ζωής, από το πρώτο έτος μέχρι τη γεροντική ηλικία. Σε ολόκληρη τη ζωή του ο άνθρωπος αντιμετωπίζει οκτώ αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, οι οποίες συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, αλλά κάθε μια εκφράζεται πιο έντονα σε ορισμένη περίοδο, ανάλογα με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες που έχει το άτομο και το βαθμό στον οποίο η ανάγκη αυτή ικανοποιείται από το περιβάλλον.

Οι αναπτυξιακές κρίσεις που αντιμετωπίζει το παιδί κατά την προσχολική ηλικία είναι της Αυτονομίας-Αμφιβολίας (2^ο-3^ο έτος) και της Πρωτοβουλίας-Ενοχής (3^ο-6^ο έτος) (Κακαβούλης, 1990· Παρασκευόπουλος, 1985), για τις οποίες θα μιλήσουμε παρακάτω.

3.1.1 Αυτονομία – Αμφιβολία

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, διαπιστώνει ότι υπάρχουν στη διάθεσή του επιλογές, ότι μπορεί το ίδιο να αποφασίζει για ορισμένες δραστηριότητές του. Το παιδί, την περίοδο αυτή της ζωής του, αρχίζει να εξερευνά τον εαυτό του, καθώς και το περιβάλλον του. Μέρος αυτής της διαδικασίας εξερεύνησης του εαυτού του αποτελεί και η τάση για ανεξαρτησία και ο αγώνας του για αυτονομία.

Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσουν οι γονείς την τάση αυτή του παιδιού, θα καθορίσει κατά πόσο τα παιδιά θα αποκτήσουν αυτονομία, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ή αμφιβολία και ανασφάλεια. Αν οι γονείς έχουν ποιοτικές σχέσεις με τα παιδιά τους και ενθαρρύνουν την τάση τους για εξερεύνηση του περιβάλλοντός τους, τότε αυτά αποκτούν ένα αίσθημα ασφάλειας και αυτοεκτίμησης. Νοιώθουν εσωτερική ικανοποίηση για τις αποφάσεις

που μόνα τους μπορούν να πάρουν. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί και δεν τα αφήνουν να ενεργούν ανεξάρτητα και να κάνουν τις δικές τους επιλογές, αλλά τους επιβάλλουν τις δικές τους αποφάσεις, τότε τα παιδιά ασφαλώς θα αποκτήσουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και το αίσθημα της αμφιβολίας και του δισταγμού. Αυτά τα παιδιά θα νοιώθουν ότι μόνα τους δεν μπορούν να τα καταφέρουν και ότι για να επιτύχουν κάποια πράγματα θα χρειαστεί η βοήθεια κάποιου άλλου.

Ένα λάθος, που συχνά κάνουν οι γονείς, είναι να μεγαλοποιούν τα σφάλματα των παιδιών τους, να ασκούν αυστηρή κριτική, όχι μόνο στις πράξεις τους, αλλά και στον ίδιο το χαρακτήρα τους, ως μέσο πειθαρχίας και χειραγώγησης. Και πάλι, όμως, τα παιδιά αναπτύσσουν αίσθημα ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, γιατί την ιδέα για το ποιοι είναι τη δημιουργούν μέσα από αυτά που λένε οι άλλοι για αυτά. Έτσι, με τη συνεχή κριτική, νιώθουν ανάξια και αποκτούν αμφιβολία για τον εαυτό τους. Αντίθετα, θα πρέπει οι γονείς να διδάξουν στα παιδιά τους ότι η όποια εσφαλμένη επιλογή δεν είναι ανεπανόρθωτο κακό, αλλά μια ευκαιρία για αναθεώρηση των πράξεών τους, ώστε την επόμενη φορά να γίνουν σωστότερες επιλογές. Αν πρέπει όμως να ασκηθεί κριτική, αυτή θα πρέπει να γίνει πάνω στις πράξεις και τις επιλογές των παιδιών και όχι στο χαρακτήρα τους.

Βέβαια, η ελευθερία για αυτονομία στα παιδιά θα πρέπει να παρέχεται εντός λογικών ορίων, μέσα στις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως φαγητό, ντύσιμο, καθαριότητα. Πολύ εύκολα μπορεί να αναπτυχθεί η εντύπωση ότι μόνα τους προσπαθούν να φτάσουν στον επιδιωκόμενο στόχο, ότι δεν θα πρέπει να περιμένουν καμία βοήθεια από το περιβάλλον τους (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 1997· Παρασκευόπουλος, 1985).

3.1.2 Πρωτοβουλία – Ενοχή

Καθώς το παιδί βρίσκεται στο 3^ο με 6^ο έτος της ηλικίας του, περνάει μέσα από το τρίτο ψυχοκοινωνικό στάδιο που ονομάζεται «Πρωτοβουλία – Ενοχή». Το παιδί αν έχει καταφέρει να επιλύσει την προηγούμενη αναπτυξιακή κρίση «Αυτονομία–Αμφιβολία», μαθαίνει να ελέγχει τον εαυτό του και τις πράξεις του. Καθώς μεγαλώνει, αναπτύσσονται και οι δεξιότητές του, οι οποίες το ωθούν να γνωρίσει τον κόσμο του περισσότερο, καθώς και σε ποιο βαθμό μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες για νέες δραστηριότητες. Η φαντασία, που αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο στην ηλικία αυτή, είναι το μέσο εξερεύνησης του κόσμου του παιδιού. Δημιουργεί ρόλους και εμπειρίες και φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση των ενήλικων.

Αν όμως οι γονείς δεν επιτρέψουν στο παιδί να ακολουθήσει τις δικές του πρωτοβουλίες και δεν υποστηρίξουν τις προσπάθειές του για δημιουργική δράση, τότε αυτό νιώθει ενοχή για τα πράγματα που τόλμησε να φανταστεί και για αυτά που τόλμησε να πράξει.

Στον ψυχισμό του νηπίου μπορεί να εξασφαλιστεί το συναίσθημα της πρωτοβουλίας και η ικανοποίηση της αυτενέργειας, όταν τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του ενθαρρύνουν τις παραπάνω δραστηριότητες, υπό την επίβλεψή τους, χωρίς να ασκούν έλεγχο υπό τη μορφή της τιμωρίας (Κακαβούλης, 1990· Παρασκευόπουλος, 1985). Συγκεκριμένα θα πρέπει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του να αφήνεται ελεύθερο να ενεργεί και να εκδηλώνει πρωτοβουλίες και σταδιακά να μειώνονται οι απαιτήσεις του (Αραβανής, 1998).

3.2 Διαπροσωπικές σχέσεις

3.2.1 Σχέσεις με άλλα παιδιά

Φιλία χαρακτηρίζεται η κοινωνική σχέση μεταξύ των συνομηλίκων στην παιδική ηλικία (Damon, 1995). Η φιλία παρέχει στο παιδί συναισθηματική υποστήριξη, όταν οι πιέσεις γύρω του αυξάνουν. Η φιλία, ακόμη, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης του παιδιού. Το παιδί αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία και η συνεργασία, προκειμένου να διατηρήσει τις φιλίες του ή να ενταχθεί σε μια κοινωνική ομάδα (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Cole & Cole, 2002).

Οι φιλίες που αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία είναι πιο συνηθισμένες μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, του ίδιου φύλου, με παρόμοια ενδιαφέροντα και με τις ίδιες δεξιότητες σε διάφορες δραστηριότητες. Θέλει, δηλαδή, το παιδί να δημιουργεί φιλίες με παιδιά με τα οποία αισθάνεται ότι έχει κάποιες ομοιότητες. Βέβαια, οι φιλίες μπορεί να προκύψουν και μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ενδιαφερόντων.

Το παιδί, σε αυτή την ηλικία, ενοποιεί το συναίσθημα της φιλίας και της συμπάθειας με το παιχνίδι. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι το παιδί επιλέγει τους φίλους του ως συντρόφους του για το παιχνίδι. Εξάλλου, αν ρωτήσουμε ένα παιδί ποιος είναι ο φίλος του, θα μας πει αυτός που παίζει μαζί του, αυτός που έχει παιχνίδια και τα μοιράζεται με το ίδιο. Οι λόγοι που δημιουργούνται οι πρώτες φιλίες είναι καθαρά υλικοί, αυτό, όμως, συμβαίνει, γιατί το παιδί δεν μπορεί να σκεφτεί με πιο αφηρημένους όρους ώστε να βασίζονται οι φιλίες του σε περισσότερο πνευματικές ή ψυχικές ιδιότητες. Οι φιλίες στην ηλικία αυτή δε θεωρούνται μακροχρόνιες και σταθερές. Όσο εύκολα και επιπόλαια μπορούν να δημιουργηθούν, το ίδιο εύκολα μπορούν και να τερματιστούν.

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και αυξάνονται οι ικανότητές του να επικοινωνεί και να κατανοεί, αναπτύσσεται και η φιλία και

αρχίζει να περιλαμβάνει πιο προσωπικές ιδιότητες του ατόμου. Παρόλο που και το παιδί που βρίσκεται στο τέλος της προσχολικής ηλικίας εξακολουθεί να ταυτίζει τη φιλία με το παιχνίδι, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο χαρακτήρα και στους τρόπους συμπεριφοράς του υποψήφιου φίλου του. Σε αυτή την περίοδο οι φιλίες αποκτούν μεγαλύτερη διάρκεια (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Damon, 1995).

3.2.2 Κοινωνική θέση

Συνήθως, η πρώτη φορά που συναντά ένα παιδί ομαδικό περιβάλλον με συνομηλίκους του, είναι στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο. Τότε θα πρέπει να μάθει να δημιουργεί για τον εαυτό του μια ειδική θέση μέσα στην κοινωνική ομάδα. Βέβαια, αυτό δεν είναι εύκολο να επιτυγχάνεται πάντα, γιατί δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το παιδί η ένταξή του στην ομάδα. Υπάρχει η πιθανότητα να μην είναι αρεστό και αγαπητό από τους συνομηλίκους του, οπότε θα πρέπει να μάθει να αγωνίζεται για την κοινωνική του θέση.

Σε κάθε κοινωνική ομάδα είναι δυνατόν να αναγνωριστούν ορισμένα μέλη τα οποία είναι περισσότερο αγαπητά από τα υπόλοιπα παιδιά. Αντίθετα, υπάρχουν και κάποια άλλα, τα οποία αντιπαθεί η ομάδα τους (απορριπτόμενα παιδιά). Πέρα από αυτές τις δύο κατηγορίες, υπάρχει και άλλη μια κατηγορία παιδιών, τα οποία η ομάδα των ομηλίκων ούτε τα συμπαθεί, ούτε τα αντιπαθεί, απλώς τα αγνοεί, τα παραμελεί (Cole & Cole, 2002).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που ξεχωρίζουν τα δημοφιλή παιδιά από τα απορριπτόμενα ή τα παραμελημένα και πώς αυτά αποκτούν την κοινωνική τους θέση στην ομάδα; Ένας παράγοντας που δείχνει να σχετίζεται με τη δημοτικότητα των παιδιών μετά από έρευνες, είναι η φυσική γοητεία. Σε μια μελέτη κατατάχτηκαν τα παιδιά μιας ομάδας, ανάλογα με τη δημοτικότητά τους. Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι φωτογραφίες τους σε ενήλικες και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τα παιδιά με κριτήριο την εμφάνισή

τους. Αποδείχτηκε ότι όσο πιο γοητευτικά ήταν τα παιδιά, τόσο υψηλότερη ήταν η δημοτικότητα τους και αντιστρόφως. Σε παρόμοια έρευνα βρέθηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ εμφάνισης και δημοτικότητας είναι πιο υψηλή σε ομάδες κοριτσιών παρά αγοριών. Μια εξήγηση που δίνεται στα παραπάνω αποτελέσματα είναι ότι τα παιδιά θεωρούν τα ελκυστικά παιδιά πιο καλοσυνάτα, έστω κι αν δεν υπάρχουν άλλα κριτήρια που να το διαβεβαιώνουν (Cole & Cole, 2002).

Επίσης, άλλος ένας παράγοντας που διαχωρίζει τα δημοφιλή από τα απορριπτόμενα παιδιά είναι η επιθετικότητα. Τα παιδιά που έχουν υιοθετήσει επιθετική συμπεριφορά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, διότι ο λόγος που ένα παιδί προσχολικής ηλικίας κάνει παρέα ή «φίλο» ένα άλλο παιδί, είναι για να περνάει καλά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις (Cole & Cole, 2002· Damon, 1995).

Έχει αποδειχθεί ότι τα δημοφιλή παιδιά έχουν περισσότερες ικανότητες στη γλωσσική επικοινωνία και στη μνήμη, ενώ στο τεστ νοημοσύνης επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες. Παράλληλα, τα επιθετικά παιδιά, σε συνδυασμό με χαμηλή γνωστική ικανότητα και κοινωνικότητα, είναι πιθανότερο να απορριφθούν.

Ένας πολύ σημαντικός λόγος που τα παιδιά μπορεί να απορρίψουν ένα συνομήλικό τους είναι ότι αυτό μπορεί να εμφανίζει χαρακτηριστικά κοινωνικής αδεξιότητας. Ο Dodge παρακολούθησε παρέες παιδιών με βιντεοσκοπήσεις ώστε να μελετήσει τη δομή της ομάδας και τους λόγους που οδηγούν στη δημοτικότητα ή στην απόρριψη. Από τις έρευνες βρέθηκε ότι τα παιδιά που απορρίπτονταν από το σύνολο δεν ήξεραν πώς να μουν στο παιχνίδι. Δεν αρκεί όμως μόνο το παιδί να είναι κοινωνικά ικανό να μπει στη ομάδα των ομηλίκων. Πολλές φορές υπάρχουν προκαταλήψεις γύρω από το άτομό του, η ομάδα έχει ήδη σχηματίσει αρνητική γνώμη για αυτό, πριν ακόμη κάνει οποιαδήποτε κίνηση να ενταχθεί σε αυτήν. Τότε δυσκολεύουν ακόμη

περισσότερο οι προσπάθειες ενός παιδιού να γίνει αποδεκτό (Cole & Cole, 2002).

Πολύ μεγάλη επίδραση στην κοινωνική θέση των παιδιών μεταξύ των συνομηλίκων τους φαίνεται να ασκεί και η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Όταν οι γονείς ασκούν συνεχώς έντονη κριτική στο παιδί τους, αυτό νοιώθει ότι το απορρίπτουν και τότε θα αναμένει το ίδιο και από τους συνομηλίκους του. Αποκτά, δηλαδή, χαμηλή αντίληψη για τον εαυτό του, γεγονός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997).

Εξάλλου, οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού επηρεάζονται κατά πολύ από τα γύρω του παραδείγματα. Το παιδί που ζει έντονες καταστάσεις στο οικογενειακό του περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να υιοθετήσει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα οι συνομήλικοί του να το απορρίπτουν. Ο τρόπος ακόμη που αντιμετωπίζουν οι γονείς του τους δικούς τους φίλους επηρεάζει άμεσα και τον τρόπο συμπεριφοράς του ίδιου του παιδιού, δηλαδή παραδειγματίζεται όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε κοινωνικές καταστάσεις. Όταν από την άλλη μεριά, οι ίδιοι οι γονείς δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιημένοι, τότε δε δίνονται στο παιδί τους τα πρότυπα που χρειάζονται ούτε οι ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, ώστε να συνηθίσει το παιδί να έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997· Πανοπούλου-Μαράτου, 1987). Αυτό δε σημαίνει οπωσδήποτε ότι το παιδί που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό από την ομάδα του μεγαλώνει σε ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον. Η ιδιοσυγκρασία κάθε παιδιού παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται ως δημοφιλή, επιδεικνύουν χαρακτηριστικά αλτρουιστικής συμπεριφοράς, δηλαδή εκδηλώνουν την αγάπη τους, προσφέρουν βοήθεια, μοιράζονται τα πράγματά τους και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν είναι

δημοφιλή δεν εκφράζουν μεν εύκολα τα συναισθήματά τους και είναι λιγότερο αυθόρμητα στην παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά, δεν αρνούνται δε τη βοήθειά τους όταν τους ζητηθεί. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα κοινωνικά ικανά παιδιά μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα του θυμού, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι συνέπειες στις κοινωνικές σχέσεις (Cole & Cole, 2002· Κακαβούλης, 1999).

3.3 Παιδική επιθετικότητα

3.3.1 Τι είναι επιθετικότητα

Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως επιθετική θα πρέπει να ληφθεί ως κριτήριο η επιζήμια συνέπεια της πράξης αυτής σε κάποιο άτομο. Δεν αρκεί, όμως, μόνο αυτό το κριτήριο, γιατί μια πράξη μπορεί να έχει βλαβερές συνέπειες σε κάποιον, χωρίς να υπάρχει τέτοια πρόθεση. Άρα, επιθετικότητα είναι η συμπεριφορά εκείνη, που κάποιος πληγώνει είτε κυριολεκτικά, είτε φραστικά (βρισιές, φωνές) ή παραβιάζοντας τα δικαιώματά του άλλου με καταστροφή περιουσίας, βίαιη απόσπαση αντικειμένων (Δημητρίου–Χατζηνεοφύτου, 1997). Πολύ εύκολα συμπεραίνεται από το παραπάνω ότι η επιθετικότητα αρχίζει όταν το παιδί μπορεί να καταλάβει ότι οι συνέπειες των πράξεών του μπορεί να πληγώσουν κάποιον.

Η επιθετικότητα μπορεί να διαφοροποιηθεί σε εχθρική και σε συντελεστική. Η εχθρική επιθετικότητα στοχεύει να πληγώσει κάποιον, να προκαλέσει πόνο, συνήθως για λόγους εκδίκησης. Συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα. Κατά τη συντελεστική επιθετικότητα, δεν υπάρχει η πρόθεση το παιδί να βλάψει τον άλλο, αλλά μέσω αυτής θα επιτύχει κάποιους στόχους, όπως να αποκτήσει κάποιο παιχνίδι (Δημητρίου–Χατζηνεοφύτου, 1997· Cole & Cole, 2002).

3.3.2 Ρίζες επιθετικότητας

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα του εντοπισμού των παραγόντων που επιδρούν στη υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς. Οι απόψεις των επιστημόνων, σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης επιθετικότητας, προσανατολίζονται προς δύο κύριες κατευθύνσεις. Η επιθετικότητα οφείλεται πρώτον σε ενδογενείς παράγοντες και δεύτερον σε εξωγενείς.

α) Ενδογενείς παράγοντες επιθετικότητας

Την άποψη ότι η επιθετικότητα οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες υποστήριξαν κυρίως οι φροϋδικοί και οι φυσιολόγοι. Ο Freud διατύπωσε την άποψη ότι ο άνθρωπος, όπως και όλα τα μέλη του ζωικού βασιλείου είναι εκ φύσεως προικισμένοι με το επιθετικό ένστικτο, το οποίο εκφράζεται αυθόρμητα είτε στους άλλους, είτε στον ίδιο του τον εαυτό, επιδιώκοντας την αυτοκαταστροφή. Ο φυσιολόγος Lorenz υποστήριξε ότι η επιθετικότητα είναι ένστικτο θετικό, γιατί είναι μέσο απαραίτητο για την αυτοπροστασία και τη διατήρηση του είδους. Διευκρινίζει, όμως, ότι η επιθετικότητα που παρατηρείται στα ζώα δεν είναι καταστροφική και δεν οδηγεί στην εξόντωση του αντιπάλου, όπως στον άνθρωπο, αλλά αντίθετα είναι τελετουργικής φύσεως, για την επίδειξη δύναμης. Πολλοί είναι όμως οι επιστήμονες που διαφωνούν με την εκ φύσεως επιθετικότητα, θέτοντας το ερώτημα πώς ορισμένες φυλές, πχ. Εσκιμώοι εμφανίζουν μικρά ποσοστά επιθετικότητας.

Μια άλλη θεωρία, αυτή της σωματοτυπικής ιδιοσυγκρασίας, ερμηνεύει πληρέστερα την άποψη ότι η επιθετικότητα οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχει σχέση μεταξύ της επιθετικότητας και της φυσιολογίας του σώματος. Έχει διαπιστωθεί ότι οι διαφορές των δύο φυλών ως προς την επιθετική συμπεριφορά έχει βιολογική βάση. Τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιθετικότητα από τα κορίτσια και αυτό οφείλεται στις ανδρογενείς ορμόνες, αλλά και στα κοινωνικά στερεότυπα που ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά στα αγόρια. Εξάλλου, σε

πειραματικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι αν χορηγηθούν ανδρικές ορμόνες σε θηλυκά ζώα, τότε αυξάνεται η επιθετικότητά τους και αντίστροφα, αν χορηγηθούν θηλυκές ορμόνες σε αρσενικά ζώα, τότε μειώνεται η επιθετικότητά τους (Δημητρίου–Χατζηγεοφύτου, 1997· Κακαβούλης, 1990· Παρασκευόπουλος, 1985).

β) Εξωγενείς παράγοντες επιθετικότητας

Παράλληλα με τη θεωρία της ενδογενούς προέλευσης της επιθετικότητας έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις που υποστηρίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες, όπως στις περιβαλλοντικές συνθήκες που ζει το άτομο.

Θεωρία ματαίωσης. Η παλιότερη άποψη που εξηγεί την προέλευση της επιθετικότητας, διατυπωμένη το 1939 από τον Dollard, είναι η θεωρία της ματαίωσης. Κατά την υπόθεση αυτή, διάφοροι εξωγενείς παράγοντες, όπως η παρεμπόδιση κάποιου στόχου, όταν εμποδίζεται να πραγματοποιήσει κάτι που επιθυμεί, η ματαίωση κάποιου σχεδίου, η διάψευση των ελπίδων του, οδηγούν το παιδί στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία στρέφεται σε αυτόν που εμποδίζει τις επιθυμίες του ή σε άλλα πρόσωπα (Δημητρίου–Χατζηγεοφύτου, 1997· Κακαβούλης, 1990· Παρασκευόπουλος, 1985).

Σήμερα η θεωρία αυτή δεν είναι αποδεκτή από τους επιστημονικούς κύκλους. Πιστεύεται ότι δεν οδηγεί η ματαίωση ή η παρεμπόδιση των επιθυμιών πάντοτε σε επιθετική συμπεριφορά. Σημαντικό ρόλο κατέχει η ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Κάποια άτομα παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ανοχής και σε περίπτωση ματαίωσης παραμένουν σχεδόν ανεπηρέαστα, ενώ κάποια άλλα άτομα, με ευέξαπτο χαρακτήρα, αντιδρούν και στις μικρότερες μορφές ματαίωσης. Εξάλλου, μετά από έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας δέχεται κατά μέσο όρο την ημέρα περίπου 90 περιστατικά ματαίωσης στην οικογένεια ή στο νηπιαγωγείο, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό αντιδρά επιθετικά (Παρασκευόπουλος, 1985).

Θεωρία συντελεστικής μάθησης. Μια απλή θεωρία που ερμηνεύει την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών αντιδράσεων είναι και η ονομαζόμενη θεωρία της «συντελεστικής μάθησης». Κατά την άποψη αυτή, το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται επιθετικά, διότι ανταμείβεται όταν το κάνει. Ο ψυχολόγος Walters μέσα από πειράματα απέδειξε ότι μπορεί να ενισχυθεί η επιθετική συμπεριφορά μέσα από την ανταμοιβή. Σε ένα πείραμά του χρησιμοποίησε ένα λαστιχένιο ανθρώπινο ομοίωμα, το οποίο παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούσαν να χτυπούν δυνατά. Τα μάτια του ομοιώματος είχαν αντικατασταθεί από λαμπάκια και σε κάθε δυνατό χτύπημα άναβαν. Τα παιδιά είχαν χωριστεί σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα τα παιδιά για κάθε δυνατό χτύπημα έπαιρναν για ανταμοιβή ένα γυάλινο βόλο. Τα παιδιά στη δεύτερη ομάδα αμείβονταν ορισμένες φορές, ενώ τα παιδιά στην τρίτη ομάδα δεν αμείβονταν ποτέ για τα δυνατά τους χτυπήματα. Παρατηρώντας αυτά τα παιδιά κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαπιστώθηκε ότι αυτά που αμείβονταν ήταν περισσότερο επιθετικά από αυτά που δεν αμείβονταν. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που ενισχύονταν μερικώς, παρουσίαζαν το μεγαλύτερο ποσοστό επιθετικότητας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Θεωρία κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το παιδί μπορεί να υιοθετήσει επιθετική συμπεριφορά παρατηρώντας και μόνο ένα επιθετικό πρότυπο ανεξάρτητα αν αυτό αμειφθεί ή όχι. Σε ένα πείραμά του, ο Albert Bandura χώρισε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε πέντε ομάδες. Στην πρώτη ομάδα παρουσίασε έναν ενήλικα που χτυπούσε ένα λαστιχένιο ανθρώπινο ομοίωμα. Στη δεύτερη ομάδα παρουσίασε ακριβώς τα παραπάνω στιγμιότυπα μαγνητοσκοπημένα σε ταινία. Η τρίτη ομάδα παιδιών παρακολούθησε ένα χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων να πραγματοποιεί επιθετικές ενέργειες, ενώ η τέταρτη ομάδα δεν παρακολούθησε καθόλου επιθετικές ενέργειες και η πέμπτη ομάδα παρακολούθησε έναν ενήλικα να συμπεριφέρεται αλτρουιστικά. Τα παιδιά, στη συνέχεια, οδηγήθηκαν σε ένα δωμάτιο με διάφορα παιχνίδια και το λαστιχένιο ομοίωμα. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά

των τριών πρώτων ομάδων εκτελούσαν επιθετικές ενέργειες πάνω στο λαστιχένιο ομοίωμα, ενώ τα παιδιά της τέταρτης ομάδας όχι. Αντίθετα, τα παιδιά της πέμπτης ομάδας παρουσίαζαν θετική συμπεριφορά (Κακαβούλης, 1999· Πανοπούλου-Μαράτου, 1987).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά ακόμη και όταν το πρότυπο είναι συνομήλικα παιδιά. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ομάδα ομηλίκων ενισχύει όχι μόνο την επιθετικότητα στο παιδί αλλά γενικότερα τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών (Κακαβούλης, 1999· Παρασκευόπουλος, 1985). Έχει παρατηρηθεί, όμως, ότι οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τα πρότυπα των ενηλίκων είναι μακροχρόνιες, ενώ η αποτελεσματικότητα των ομηλίκων προτύπων βραχυχρόνια, δηλαδή μετά από λίγο καιρό αποσβένει (Παρασκευόπουλος, 1985).

3.3.3 Η ανάπτυξη της επιθετικότητας

Από πολύ νωρίς ήδη το βρέφος αρχίζει να αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια. Οι ενέργειες και οι αντιδράσεις αυτές διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. Έτσι, στην αρχή χρησιμοποιεί το κλάμα και τα ξεφωνητά ενώ στο τέλος του πρώτου έτους αρχίζει να χρησιμοποιεί εκρήξεις οργής αυτοκαταστροφικής μορφής όπως να φωνάζει, να κλαίει έντονα, να κρατάει την αναπνοή του, να χτυπάει το κεφάλι του κ.λπ. Σύντομα διαπιστώνει ότι αυτές τις ενέργειες είναι δυνατόν να τις στρέψει εναντίον άλλων προσώπων ή αντικειμένων. Έτσι, εμφανίζεται η επιθετικότητα (Παρασκευόπουλος, 1985: σελ. 118).

Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά 1 και 2 ετών παρουσιάζουν σημαντική αύξηση συντελεστικής επιθετικότητας, αρχικά κατά των γονιών τους και αργότερα κατά των αδερφών τους και των συμπαικτών τους. Στην ηλικία αυτή η επιθετικότητα είναι φυσικής μορφής, δηλαδή προσπαθεί το παιδί να προκαλέσει πόνο με σπρωξίματα, δαγκώματα, κλωτσιές κ.λπ.. Με την πάροδο της ηλικίας η συντελεστική επιθετικότητα δίνει τη θέση της στην

εχθρική και ειδικότερα στη φραστική επιθετικότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο παιδί έχει μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου.

Από το 3^ο και 4^ο έτος της ηλικίας η επιθετικότητα παρουσιάζει φθίνουσα πορεία. Η μείωση της επιθετικότητας πιθανώς να οφείλεται στην αυξημένη ικανότητα του παιδιού για αυτοέλεγχο, καθώς και στην κοινωνικοποίησή του και στην υιοθέτηση συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών.

Πολλές μελέτες, τόσο σύγχρονες όσο και παλαιότερες, αναφέρουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό επιθετικότητας από τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή εμφανίζεται κατά το 2^ο έτος της ηλικίας περίπου. Καθώς αρχίζει να μειώνεται η επιθετικότητα των παιδιών, η επιθετικότητα στα κορίτσια μειώνεται περισσότερο. Αυτό πιθανώς να οφείλεται τόσο σε βιολογικούς λόγους, όπως έχει προαναφερθεί, όσο και σε κοινωνικούς. Δηλαδή οι διαφορετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης των αγοριών και των κοριτσιών ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά στα αγόρια, αφού αυτή αποτελεί μέρος του ανδρικού στερεότυπου (Cole & Cole, 2002· Πανοπούλου-Μαράτου, 1987).

Η συχνότητα και η ένταση της επιθετικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με την κατάσταση. Δηλαδή η συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να είναι έντονα επιθετική, επειδή θα βιώνει κάποιες δυσάρεστες καταστάσεις που του δημιουργούν ανασφάλεια. Όταν όμως η συμπεριφορά αυτή διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι αυξημένη συγκριτικά με τους συνομηλίκους του, τότε και στην ενήλικη ζωή θα είναι σε μεγάλο βαθμό επιθετικό (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997· Κακαβούλης, 1999).

3.3.4 Έλεγχος επιθετικότητας

Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι γονείς στην προσπάθειά τους να εξαφανίσουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους να τα τιμωρούν. Μελέτες, όμως, έχουν διαπιστώσει ότι με σωματική βία ή απειλή τιμωρίας δεν ελέγχεται η επιθετικότητά τους, αντίθετα αυξάνεται (εικόνα 1). Με το φόβο της τιμωρίας το παιδί, ίσως, αναστείλει προσωρινά την επιθετική συμπεριφορά, αλλά δε θα την αποβάλλει. Οι ενδείξεις, εξάλλου, υποστηρίζουν ότι όταν οι γονείς



χρησιμοποιούν σκληρές πειθαναγκαστικές μεθόδους ανατροφής των παιδιών, τότε αυτές διαιωνίζονται και τα παιδιά τους κακοποιούν επίσης τα δικά τους παιδιά. Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά των γονιών του και όταν αυτοί είναι επιθετικοί αποτελούν πρότυπο για την υιοθέτηση από το ίδιο βίαιη συμπεριφορά για την επίλυση δικών του προβλημάτων (Cole & Cole, 2002).

Εικόνα 1: Ένα κακοποιημένο παιδί.

Πηγή: Cole, M. & Cole, R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β'. σελ. 238. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Βέβαια, από την άλλη πλευρά, δε θα πρέπει οι γονείς να αντιδρούν με υπερβολικά ανεκτική συμπεριφορά απέναντι στην επιθετικότητα των παιδιών τους. Οι γονείς που επιτρέπουν μια τέτοια συμπεριφορά, χωρίς να την καθοδηγούν και να την οριοθετούν έχουν συνήθως επιθετικά παιδιά. Στην περίπτωση, όμως, που οι γονείς διαπιστώσουν ότι η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού τους οφείλεται στην προσπάθειά του να αποσπάσει την προσοχή τους, τότε καλύτερος τρόπος αντιμετώπισής της είναι να

την αγνοήσουν (Cole & Cole, 2002· Δημητρίου–Χατζηνεοφύτου, 1997).

Σαν γενικό συμπέρασμα, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι όταν στα παιδιά επιβάλλονται σωματικές ποινές, τότε «εθίζονται» σε αυτές και θεωρούν τη βία ότι είναι σωστή και αναγκαία για την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από τρυφερότητα και σεβασμό και όχι από απειλές και τιμωρίες. Έτσι, ο σωστότερος τρόπος διαπαιδαγώγησης και ανάπτυξης μη επιθετικής συμπεριφοράς είναι η ενίσχυση και επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς, παρά η τιμωρία της ανεπιθύμητης. Καθώς επίσης και η συζήτηση με λογικά επιχειρήματα ώστε να πεισθούν τα παιδιά ότι η συμπεριφορά τους ήταν ανάρμοστη (Αραβανής, 1998).

3.4 Παιχνίδι

3.4.1. Θεωρίες για το παιδικό παιχνίδι

Ο όρος παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο τέλος του 19^{ου} αιώνα στις συζητήσεις σχετικά με την ανάπτυξη του ανθρώπου (Lewis, 1998). Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί έκτοτε προσπαθώντας να εξηγήσουν το φαινόμενο παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Spencer, το παιδί διαθέτει πλεονάζουσα ενέργεια, διότι δεν την ξοδεύει καθώς το περιποιούνται οι γονείς του, οπότε τη διοχετεύει στο παιχνίδι. Ο Groos, αντίθετα με τον Spencer, πίστευε ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί σπατάλη ενέργειας, αλλά είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι, κατά τον Stanley Hall, είναι η συνοπτική επανάληψη των δραστηριοτήτων των προγόνων μας. Με το παιχνίδι, δηλαδή, περνά διαδοχικά τα στάδια που πέρασε η ανθρώπινη φυλή από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα (Γέρου, 1984).

Άλλες θεωρίες, όπως αυτή του Sigmund Freud, υποστήριξαν ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να εκφράσουν τα παιδιά τους ασυνείδητους φόβους και φαντασιώσεις τους (Lewis, 1998). Ο Piaget από την άλλη μεριά, θεωρεί το παιχνίδι μια δραστηριότητα που επιτρέπει στο παιδί να εξασκεί και να αφομοιώνει τις

δεξιότητες, που ήδη έχει μάθει (Lewis, 1998· Παρασκευόπουλος, 1985).

3.4.2. *Είδη παιχνιδιών*

Στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του, το βρέφος παίζει κινητικό και ατομικό παιχνίδι και το εκτελεί από ευχαρίστηση για την κίνηση. Οι κινήσεις που πραγματοποιεί γίνονται ανάλογα με τις επιθυμίες της στιγμής και είναι ανυπόστατες. (Κακαβούλης, 1994).

Στα επόμενα χρόνια, κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί παίζει το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι των ρόλων. Σε αυτό το παιχνίδι το παιδί αναλαμβάνει ένα φανταστικό ρόλο σε μια φανταστική κατάσταση. Αυτή την περίοδο, δηλαδή, τα αντικείμενα και οι δραστηριότητες απαιτούν συμβολική λειτουργία π.χ. ένα ραβδί μπορεί να είναι ένα άλογο ή η άμμος να συμβολίζει αλεύρι (Ζάχαρης, 1996). Οτιδήποτε όμως δε συμβολίζει οτιδήποτε. Οι ιδιότητες των ίδιων των αντικειμένων έχουν σημασία για το παιδί, έτσι ένα ραβδί μπορεί να συμβολίζει το άλογο όχι όμως και μια κάρτα ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο (Vygotsky, 1997).

Το συμβολικό παιχνίδι είναι ουσιαστικά αδύνατο για ένα παιδί μικρότερο των δύο ή τριών ετών. Θα πρέπει πρώτα να αρχίσει να χρησιμοποιεί τις πρώτες λέξεις και να κατανοεί τα σύμβολα. Επίσης, στο παιχνίδι των ρόλων το παιδί μαθαίνει να ενεργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό και όχι σε ένα χώρο που βασίζεται στα εξωτερικά ερεθίσματα των αντικειμένων (Ζάχαρης, 1996· Vygotsky, 1997).

Με το φανταστικό παιχνίδι, το παιδί έχει τη δυνατότητα να διοχετεύσει το μίσος και την επιθετικότητα του σε αυτό. Μπορεί, επίσης, να υπερνικήσει και τους φόβους του. Το παιδί αναλαμβάνει το ρόλο εκείνου τον οποίο φοβάται, π.χ. του οδοντογιατρού του, που τον πόνεσε εκείνη την ημέρα και βγάζει το «άχτι του» του στους άλλους, έτσι μπορεί να υπερνικήσει το φόβο του (Βίννικοτ, 1998· Ζάχαρης, 1996).

Το επόμενο είδος παιχνιδιού είναι το κοινωνικό. Εμφανίζεται στη μέση παιδική ηλικία, γύρω στο έκτο με έβδομο έτος, όπου μπορεί να πραγματοποιεί λογικές πράξεις (Παρασκευόπουλος, 1985). Το κοινωνικό παιχνίδι βασίζεται σε κανόνες και υπάρχει σαφής επιδιωκόμενος στόχος – κάποιος να βγει νικητής μέσω του ανταγωνισμού (Cole & Cole, 2002).

Παρόλο που κάθε φανταστικό παιχνίδι βασίζεται σε ρόλους, ορίζεται και από κανόνες συμπεριφοράς και σε κάθε κοινωνικό παιχνίδι ή παιχνίδι κανόνων, που βασίζεται σε κανόνες, δεν λείπουν και οι φανταστικές καταστάσεις (Cole & Cole, 2002· Vygotsky, 1997).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παίζουν φανταστικά παιχνίδια, που όμως βασίζονται σε κανόνες συμπεριφοράς. Έτσι, όταν δύο φίλοι αποφασίζουν να παίζουν τη μαμά και το παιδί, το ένα υιοθετεί κανόνες μητρικής συμπεριφοράς και το άλλο του παιδιού. Οι κανόνες αυτού του είδους παιχνιδιού δε διαμορφώνονται εκ των προτέρων και επίσης μπορούν να αλλάξουν οποιαδήποτε στιγμή για οποιοδήποτε λόγο (Cole & Cole, 2002).

Κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αρχίζουν να αναπτύσσονται παιχνίδια που έχουν ως βάση τους κανόνες. Και αυτά τα παιχνίδια, όμως, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις. Το σκάκι, για παράδειγμα, είναι ένα παιχνίδι κανόνων που, όμως, δημιουργεί φανταστικές καταστάσεις, όπως είναι ο βασιλιάς, ο ιππότης κλπ (Vygotsky, 1997).

Στην προσχολική ηλικία, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν κανόνες στα παιχνίδια των μεγαλύτερων παιδιών, αλλά δεν τους κατανοεί πλήρως. Γι' αυτό το λόγο δε συμμετέχει στα παιχνίδια κανόνων, απλώς μιμείται τα μεγαλύτερα παιδιά στο παιχνίδι τους, εξάλλου τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν συμπαίκτες αλλά συντρόφους (Κακαβούλης, 1994). Παρόλο που τα παιδιά δεν έχουν τις νοητικές ικανότητες να μπορούν να συγκρατήσουν στο μυαλό τους τα καθήκοντά τους που έχουν οριστεί

σαν κάτι απαραβίαστο και ιερό φτιαγμένους από πρόσωπα εξουσίας ή από το Θεό (Cole & Cole, 2002· Κακαβούλης, 1994).

3.4.3. Στάδια παιχνιδιού

Μια παλαιότερη έρευνα, αυτή της Parten το 1932, παρουσίασε πέντε επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού, δηλαδή τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους μέσα στην ομάδα:

α) Μοναχικό παιχνίδι: το παιδί παίζει μόνο του ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά. Δεν αλληλεπιδρά καθόλου με τα άλλα πρόσωπα και ενδιαφέρεται μόνο για τις δικές του δραστηριότητες.

β) Παιχνίδι παρατήρησης: το παιδί απλώς παρατηρεί τις δραστηριότητες άλλων παιδιών, χωρίς να συμμετέχει και το ίδιο. Δε δείχνει αδιαφορία, συχνά παρεμβαίνει κάνοντας σχόλια, υποβάλλει ερωτήσεις.

γ) Παράλληλα παιχνίδια: το παιδί φαίνεται ότι παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά, αλλά στην πραγματικότητα παίζει ανεξάρτητα ένα κοινό παιχνίδι που παίζουν και τα άλλα παιδιά. Δεν παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των άλλων παιδιών, όμως τα μιμείται.

δ) Συντροφικό παιχνίδι: το παιδί παίζει συντροφιά με τα άλλα, ανταλλάσσει τα παιχνίδια του και αλληλεπιδρά το ένα στο άλλο. Δεν υπάρχει, παρόλα αυτά, διαχωρισμός καθηκόντων και κανόνες του παιχνιδιού.

ε) Συνεργατικό παιχνίδι: στο τέλος της προσχολικής ηλικίας το παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε κοινωνικό παιχνίδι. Σε αυτό το επίπεδο παιχνιδιού υπάρχει επιδιωκόμενος στόχος και κατανομή ρόλων και οι κανόνες έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων (Lewis, 1998· Παρασκευόπουλος, 1985).

Η Parten υποστήριξε ότι τα παιδιά διέρχονται από αυτά τα επίπεδα όσο γίνονται ικανότερα νοητικά, πρότεινε, δηλαδή, ότι η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού διέρχεται από στάδια. Σύγχρονες έρευνες, όμως, έρχονται να διαφωνήσουν με αυτή την άποψη. Οι

Harper και Huie διαπίστωσαν ότι η μετάβαση από το μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι γίνεται σταδιακά προς το συντροφικό και συνεργατικό. Φαίνεται ότι η μετάβαση αυτή εξαρτάται τόσο από το βαθμό οικειότητας με τους συνομηλίκους όσο και από την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων (Lewis, 1998).

3.5 Ηθικότητα

Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με κανόνες για πρώτη φορά με το παιχνίδι. Από τους κανόνες του παιχνιδιού γίνεται μετάβαση στους κοινωνικούς κανόνες, όπου η αυξημένη ικανότητα χρησιμοποίησής τους καθοδηγεί τη συμπεριφορά του παιδιού.

Οι κοινωνικοί κανόνες μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τη σοβαρότητα των συνεπειών παράβασης του κανόνα ή ανάλογα με τη έκταση που ισχύουν αυτοί οι κανόνες, δηλαδή για όλους ή για ορισμένες ομάδες. Έτσι, λοιπόν, διακρίνονται οι **ηθικοί κανόνες** που είναι γενικής ισχύος, υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες με τη μια μορφή ή την άλλη. Πρόκειται για κοινωνικές ρυθμίσεις που βασίζονται στις βασικές αρχές της δικαιοσύνης και της ευημερίας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι **κοινωνικές συμβάσεις**, οι οποίες αφορούν σε μια δεδομένη κοινωνία, όπως τρόπος ενδυμασίας των ανδρών και γυναικών ή τρόπος συμπεριφοράς. Οι **ομαδικοί κανόνες** είναι ένα είδος κοινωνικών συμβάσεων που ισχύουν όμως σε μικρότερη έκταση όπως σε μικρές ομάδες ή παρέες συνομηλίκων. Τέλος, υπάρχουν και οι **προσωπικοί κανόνες** που δημιουργούνται από τα άτομα για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους (Cole & Cole, 2002: σελ. 490-492).

3.5.1 Η ανάπτυξη των ηθικών κανόνων

Η ηθικότητα αναφέρεται στις ιδέες και αντιλήψεις που καθορίζουν τις έννοιες του σωστού και του λάθους. Λίγα παιδιά όμως έχουν την ικανότητα να πραγματοποιούν σωστές ηθικές

κρίσεις και να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες. Σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί ώστε να κατανοηθεί πως τα παιδιά αναπτύσσουν ηθική συμπεριφορά .

A. Η ανάπτυξη της ηθικότητας κατά τον Piaget.

Για να μελετήσει ο Piaget την ηθική σκέψη των παιδιών, τους παρουσίαζε ιστορίες με ηθικά προβλήματα και στη συνέχεια τους ζητούσε να κρίνουν τις πράξεις των ηρώων. Ο Piaget γνώριζε ότι η ηθική κρίση των παιδιών δεν αντιστοιχούσε πάντοτε με την ηθική συμπεριφορά, αν και στις έρευνές του που αφορούσαν την τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού διαπίστωσε μια αντιστοιχία (Κακαβούλης, 1994).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ιστοριών που χρησιμοποιούσε ο Piaget στις έρευνές του είναι:

Είναι δύο παιδιά. Ο Θωμάς πρέπει να κάνει μια δουλειά που του ζήτησε η μητέρα του, να μεταφέρει ένα δίσκο γεμάτο φλιτζάνια και πιατάκια στην κουζίνα. Πηγαίνοντας όμως στην κουζίνα, σκοντάφτει και σπάει κατά λάθος τα φλιτζάνια και τα πιάτα.

Η Κατερίνα κάνει κάτι που ξέρει ότι δεν πρέπει να κάνει, δηλαδή, προσπαθεί να φτάσει το γλυκό που βρίσκεται ψηλά στο ράφι της κουζίνας. Την ώρα που το κάνει αυτό σπάει ένα φλιτζάνι και ένα πιατάκι (Lewis, 1998: σελ. 65).

Ο ερευνητής στη συνέχεια ρωτούσε τα παιδιά ποιόν από τους δύο ήρωες των ιστοριών θεωρούσαν περισσότερο άτακτο. Από τα αποτελέσματα των ερευνών ο Piaget διαπίστωσε ότι τα παιδιά ακολουθούν τρία στάδια ηθικής ανάπτυξης:

Προηθικό στάδιο: Το στάδιο αυτό αντιστοιχεί στα πρώτα τέσσερα με πέντε χρόνια της ζωής του μικρού παιδιού. Το παιδί σε αυτή την ηλικία δεν έχει συλλάβει την έννοια των ηθικών κανόνων

ακόμα. Αυτό εξάλλου φαίνεται και στο παιχνίδι του (Κακαβούλης, 1994).

Εξωτερική - Ετερόνομη ηθικότητα: Το παιδί από την ηλικία των 5-6 ετών και μέχρι το δέκατο έτος, περίπου, βρίσκεται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής. Στην ηλικία αυτή το παιδί θεωρεί ότι οι κανόνες έχουν ορισθεί από κάποια μορφή εξουσίας ότι, δηλαδή, έχουν επιβληθεί εκ των έξω και γι' αυτό ονομάζονται εξωτερικοί ή ετερόνομοι. Οι κανόνες θεωρούνται απαραβίαστοι και άκαμπτοι, ενώ η σοβαρότητα του παραπτώματος κρίνεται από το μέγεθος των συνεπειών και όχι από την πρόθεση του ατόμου. Έτσι, στην ερώτηση ποιος από τους δυο ήρωες των ιστοριών είναι πιο άτακτος απαντούσαν τα παιδιά ότι είναι ο Θωμάς.

Εσωτερική - Αυτόνομη ηθικότητα: Στην ηλικία των 9-10 ετών το παιδί εισέρχεται στο στάδιο της αυτόνομης ηθικής. Από αυτή την ηλικία και μετά το παιδί καταλαβαίνει ότι οι κανόνες δεν είναι πλέον απαράβατοι και ο καθένας μπορεί να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα σχετικά με το καλό και το κακό. Επίσης, όσον αφορά τη σοβαρότητα του παραπτώματος τα μεγαλύτερα παιδιά την κρίνουν με βάση το σκοπό του ατόμου και όχι με το μέγεθος της ζημιάς που προκάλεσε (Cole & Cole, 2002· Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997).

B. Η ανάπτυξη της ηθικότητας κατά τον Kohlberg

Πολύ σημαντική προσπάθεια μελέτης της ηθικής ανάπτυξης έγινε από τον Lawrence Kohlberg. Ο Kohlberg δανείστηκε, από τη θεωρία του Piaget, την ιδέα για τα δύο στάδια της ηθικής ανάπτυξης (ετερόνομη-αυτόνομη), τα οποία επεξέτεινε για να συμπεριλάβει την ανάπτυξη της ηθικότητας στους εφήβους και τους ενήλικες. Ο τρόπος που προσέγγιζε τους ηθικούς συλλογισμούς των παιδιών ήταν επίσης με διάφορες ιστορίες και μετά ρωτούσε τη γνώμη τους (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997· Lewis, 1998). Η πιο διάσημη ιστορία του Kohlberg είναι η παρακάτω:

Στην Ευρώπη μια γυναίκα πέθαινε από καρκίνο. Υπήρχε ένα φάρμακο που μπορούσε να τη σώσει, ένα είδος ραδίου που είχε πρόσφατα ανακαλύψει ένας φαρμακοποιός στη ίδια πόλη. Ο φαρμακοποιός πουλούσε το φάρμακο 2000 δολάρια, δέκα φορές ακριβότερα από όσα τον κόστιζε. Ο άνδρας της άρρωστης γυναίκας, ο Heinz, πήγε σε όλους τους γνωστούς του να δανειστεί χρήματα αλλά δεν μπόρεσε να συγκεντρώσει παρά μόνο τα μισά από όσα κόστιζε το φάρμακο. Είπε στο φαρμακοποιό ότι η γυναίκα του πέθαινε και του ζητούσε να του πουλήσει φθηνότερα το φάρμακο ή να του επιτρέψει να πληρώσει αργότερα. Αλλά ο φαρμακοποιός είπε όχι. Ο σύζυγος, απελπισμένος, διέρρηξε το κατάστημα του φαρμακοποιού για να κλέψει το φάρμακο για τη γυναίκα του. Έπρεπε να κάνει κάτι τέτοιο; Γιατί; (Cole, 2002: σελ. 497).

Αναλύοντας ο Kohlberg τις απαντήσεις που πήρε διέκρινε τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης, το καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο στάδια.

Επίπεδο 1: Προσυμβατικό επίπεδο.

Το στάδιο 1 συμπίπτει με το τέλος της προσχολικής ηλικίας και την αρχή της μέσης παιδικής. Στο στάδιο αυτό κυριαρχεί ένας εγωκεντρικός τρόπος σκέψης, δεν πιστεύει, δηλαδή το παιδί ότι μπορεί κάποιος άλλος να έχει διαφορετική άποψη σχετικά με το τι είναι σωστό, απλώς αποδέχεται τους κανόνες που καθορίζει η εξουσία σαν να είναι δικοί του. Αυτός είναι ο λόγος που η ηθική σε αυτό το στάδιο ονομάζεται ετερόνομη. Το παιδί σε αυτή την ηλικία συμμορφώνεται με τους κανόνες για να αποφύγει την τιμωρία έτσι στην ερώτηση του Kohlberg απαντούν ότι ο Heinz δεν έπρεπε να κλέψει το φάρμακο γιατί θα μπει φυλακή.

Το στάδιο 2 εμφανίζεται στην ηλικία των 7 ή 8 ετών περίπου και συνεχίζει μέχρι την ηλικία των 10 ή 11 ετών. Και σε αυτό το στάδιο το παιδί εξακολουθεί να σκέφτεται εγωκεντρικά, όμως

αρχίζουν να ζυγίζουν τα υπέρ και τα κατά σε ηθικά διλήμματα. Έχει επίγνωση το παιδί ότι οι απόψεις των ανθρώπων σχετικά με το τι είναι σωστό δε ταυτίζονται και ότι ο λόγος που κάνει κανείς το σωστό είναι για να εξυπηρετήσει τα δικά του συμφέροντα. Η ηθική στο στάδιο αυτό ονομάζεται συντελεστική, γιατί το παιδί ενεργεί εξυπηρετώντας τα συμφέροντά του, αφήνοντας και τους άλλους να εξυπηρετήσουν τα δικά τους. Θεωρούν τη δικαιοσύνη ως σύστημα συναλλαγής. Θεωρούν ότι ο Heinz ορθά έκλεψε το φάρμακο, γιατί αν ήταν αυτός άρρωστος θα ήθελε κάποιος να το κλέψει για τον ίδιο (Cole & Cole, 2002· Lewis, 1998). Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που δεν προχωρούν στο επόμενο στάδιο ηθικής ανάπτυξης συνήθως καταλήγουν εγκληματίες μέχρι την ενηλικίωσή τους (Lewis, 1998).

Επίπεδο 2: Συμβατικό επίπεδο

Στο στάδιο 3 το παιδί θεωρεί μια πράξη ηθική ανάλογα πως το κρίνουν οι άλλοι, ιδιαίτερα ο στενός κύκλος του. Θεωρεί πιο σημαντική την φροντίδα των άλλων από το ατομικό συμφέρον (Cole & Cole, 2002· Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997). Ένα παιδί είχε απαντήσει χαρακτηριστικά στον Kohlberg: «Αν ήμουν εγώ ο Heinz, θα είχα κλέψει το φάρμακο για τη γυναίκα μου. Δεν μπορείς να βάλεις τιμή στην αγάπη, ούτε τα πολλά δώρα κάνουν την αγάπη. Δεν μπορείς να βάλεις τιμή ούτε στην ζωή» (Cole & Cole, 2002: σελ. 498).

Στο 4^ο στάδιο, το παιδί θεωρεί κάτι σωστό σύμφωνα με την άποψη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και όχι μόνο του στενού του κύκλου. Σωστό και ηθικό θεωρεί αυτό που ορίζει ο νόμος και γι' αυτό το στάδιο αυτό ονομάζεται ηθική του νόμου και της τάξης. Τα παιδιά του σταδίου αυτού συνήθως απαντούσαν, ότι η ιερή δέσμευση του γάμου που θέλει το ανδρόγυνο και στις καλές και στις κακές στιγμές είναι πιο σημαντική από την παράβαση της κλοπής.

Επίπεδο 3: Μετασυμβατικό ή επίπεδο Αρχών

Στο 5^ο στάδιο, το άτομο φτάνει, αν φτάσει, περίπου στην ηλικία των 20 ετών. Η ηθική του σταδίου αυτού ονομάζεται ηθική του κοινωνικού συμβολαίου. Γνωρίζει το άτομο ότι οι νόμοι στοχεύουν στη ευημερία του κοινωνικού συνόλου και γι' αυτό είναι σεβαστοί. Ένας άδικος νόμος πιστεύει θα έπρεπε να αλλάξει και όχι να παραβαίνεται. Παρ' όλα αυτά το δικαίωμα στη ζωή θεωρείται πιο σημαντικό από το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, οπότε θα ήταν σωστό να κλέψει ο Heinz το φάρμακο για τη γυναίκα του, αλλά και για κάποιον άγνωστο.

Στο 6^ο και τελευταίο στάδιο, ηθικό είναι οι προσωπικές αρχές που βασίζονται, όμως, σε έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα κλπ. Το άτομο που βρίσκεται στο στάδιο αυτό έχει πίστη στις οικουμενικές ηθικές αρχές (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 1997· Lewis, 1998).

Παρόλο που η θεωρία του Kohlberg υποστηρίχθηκε ευρέως και θεωρείται πιο έγκυρη από τη θεωρία του Piaget δέχτηκε σκληρή κριτική. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι η ηθική κρίση των παιδιών διαφέρει όταν πρόκειται για πιο οικείες καταστάσεις. Και γενικότερα τα άτομα μπορούν να δώσουν διάφορες απαντήσεις σε διαφορετικά διλήμματα, έτσι είναι δυνατόν να μη βρίσκονται σε ένα μόνο επίπεδο ανάπτυξης. Επίσης, ο Kohlberg δε διαφοροποιεί στη θεωρία του τις κοινωνικές συμβάσεις από τους ηθικούς κανόνες. Έτσι, μπορεί κάποιος να έχει υιοθετήσει τους κανόνες και να ντύνεται και να συμπεριφέρεται όπως αρμόζει και συγχρόνως να είναι δολοφόνος (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 1997)!

3.5.2 Από το συλλογισμό στην πράξη

Πολλές μελέτες έχουν διεκπεραιωθεί ώστε να προσδιορισθεί ο ηθικός συλλογισμός των παιδιών. Όλες, όμως, οι έρευνες αφορούν σε θεωρητικά επίπεδα, σε υποθετικές καταστάσεις. Δημιουργείται

τελικά το ερώτημα κατά πόσο οι απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά για τα ηθικά ζητήματα που τους έθεταν οι ερευνητές σχετίζονται με τις πράξεις τους σε μια πραγματική κατάσταση.

Ο Damon έθεσε το εξής ερώτημα στα παιδιά: Σε μια ομάδα εργασίας πώς θα μοιράζονταν την αμοιβή αν μερικά παιδιά είχαν κάνει περισσότερη δουλειά; Τα παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών είπαν ότι το σωστό είναι η αμοιβή να μοιραστεί σε ίσα μέρη, ενώ τα μεγαλύτερα θεωρούσαν ότι θα ήταν πιο δίκαιο για αυτούς που δούλεψαν περισσότερο, η αμοιβή να μοιραστεί ανάλογα με την συμβολή του καθενός στην ομάδα.

Στη συνέχεια, ο Damon ανέθεσε στα παιδιά να φτιάξουν βραχιόλια και στο τέλος τους έδωσε σοκολάτες να τις μοιραστούν ως αμοιβή για την εργασία τους. Ο Damon παρακολούθησε ό,τι είπαν και ό,τι έκαναν και έπειτα έκανε σύγκριση των συλλογισμών τους με τις πράξεις τους. Το 50% έπραξαν σύμφωνα με τους συλλογισμούς τους. Το 10% περίπου των παιδιών ήταν αυστηρά με τον εαυτό τους όσον αφορά την πραγματική εργασία που είχαν κάνει ενώ το 40% τελικά θεώρησαν ότι άξιζαν περισσότερη σοκολάτα από ότι στην πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Με τον όρο ψυχοκινητικότητα αναφερόμαστε στην ανάπτυξη του σώματος, στην κινητική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της αμφιπλευρικότητας, που θα αναφερθούμε στη συνέχεια (De Meur, 1990).

4.1 Σωματική ανάπτυξη

Κατά την προσχολική ηλικία η σωματική ανάπτυξη συνεχίζεται, όχι όμως με το ρυθμό που αναπτυσσόταν στη βρεφική ηλικία. Στο 2^ο έτος το παιδί έχει κατά μέσο όρο ανάστημα 80 εκ. και βάρος 12 κιλά. Μέχρι το 6^ο έτος θα έχει φτάσει περίπου το 1,10μ. ύψος και 22 κιλά βάρος (Cole & Cole, 2002· Παρασκευόπουλος, 1985).

Τα αγόρια στην προσχολική ηλικία έχουν μεγαλύτερη σωματική διάπλαση από τα κορίτσια, αν και στα επόμενα χρόνια οι διαστάσεις του σώματος τους αυξάνονται με βραδύτερο ρυθμό απ' ότι στα κορίτσια (Παρασκευόπουλος, 1985). Μάλιστα τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκαν στη Σκοτία έδειξαν ότι στην πορεία αύξησης του ύψους των παιδιών υπάρχουν περίοδοι ταχύτερης και βραδύτερης ανάπτυξης. Αυτές οι περίοδοι ταχείας ανάπτυξης παρουσιάζονται λίγο αργότερα στα αγόρια (Cole & Cole, 2002).

4.2 Κινητική Ανάπτυξη

Όπως και στη σωματική ανάπτυξη έτσι και οι κινητικές δεξιότητες αυξάνουν πολύ κατά την προσχολική ηλικία, όχι όμως με τον ταχύ ρυθμό της βρεφικής ηλικίας. Σημειώνεται πρόοδος στον έλεγχο και συντονισμό των κινήσεων, γίνονται πιο δυνατά και πιο ευκίνητα και αποκτούν καλύτερη ισορροπία (Cole & Cole, 2002).

Καθώς κατά την βρεφική ηλικία για κάθε κίνηση απαιτείται η συμμετοχή πολλών μυών, στη συνέχεια, η συμμετοχή αυτή περιορίζεται μόνο στους απαραίτητους μυς. Δηλαδή, αρχικά για κάθε κίνηση λαμβάνουν μέρος πολλά τμήματα του σώματος, όμως, με τον περιορισμό, οι κινήσεις αποκτούν κανονικότητα και επίσης γίνεται οικονομία δυνάμεων (Παρασκευόπουλος, 1985).

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχουν διαφορές στις κινητικές δεξιότητες από την προσχολική ηλικία που κατόπιν γίνονται πιο έντονες κατά την παιδική. Τα αγόρια, έχοντας ελαφρώς μεγαλύτερη μυϊκή μάζα και όντας ελαφρώς πιο μεγάλωσυμα, είναι λίγο πιο προηγμένα στις δεξιότητες που απαιτούν μυϊκή δύναμη, όπως το τρέξιμο, πέταγμα μπάλας κλπ, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να έχουν καλύτερη ισορροπία, όπως είναι το κουτσό και το σκoiνάκι και τα καταφέρνουν καλύτερα στις λεπτές κινήσεις, όπως το γράψιμο και ζωγραφική (Cole & Cole, 2002).

4.3 Αμφιπλευρικότητα

Αμφιπλευρικότητα ή πλευρίωση είναι το φαινόμενο όπου κατά τη διάρκεια ανάπτυξης εδραιώνεται η μία πλευρά του σώματος έναντι της άλλης. Είναι, δηλαδή, η προτίμηση της δεξιάς ή αριστερής πλευράς για την εκτέλεση κινητικών ενεργειών. Λίγοι είναι οι άνθρωποι που δεν έχουν προτίμηση για τη μία πλευρά του σώματος, αλλά χρησιμοποιούν με την ίδια αποτελεσματικότητα και τα δύο χέρια παραδείγματος χάρη.

Το παιδί όταν γεννηθεί και μέχρι το πρώτο έτος της ζωής του, η πλευρίωση παραμένει ακαθόριστη και το παιδί τείνει να χρησιμοποιεί και τις δύο πλευρές του το ίδιο αποτελεσματικά. Μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους έχει καθοριστεί πλέον η επικρατέστερη πλευρά του (Παρασκευόπουλος, 1985).

Πολλοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η ανάπτυξη της αμφιπλευρικότητας οφείλεται σε νευρολογικά δεδομένα, εξαρτάται δηλαδή από τη δομή του νευρικού συστήματος και είναι προκαθορισμένος ο τρόπος που θα εκδηλωθεί και θα λειτουργήσει.

Άλλοι, όμως, έχουν αντίθετη άποψη και υποστηρίζουν ότι η επικρατέστερη αμφιπλευρικότητα αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής μάθησης (De Meur, 1990· Παρασκευόπουλος, 1985).

Διαταραχές στην πλευρικότητα εμφανίζονται όταν το παιδί είναι μικτής πλευρίωσης, δηλαδή μπορεί να είναι δεξιόχερο και αριστερόποδο. Επίσης, όταν χρησιμοποιεί την άλλη πλευρά του σώματος από αυτή που έχει αναπτύξει, είτε επειδή υπάρχει κοινωνικός εξαναγκασμός, είτε επειδή μιμείται τα οικεία του πρόσωπα. Τα συμπτώματα σε τέτοιου είδους διαταραχές μπορεί να είναι το γεγονός ότι δεν ξέρει το παιδί πιο χέρι να διαλέξει για τις διάφορες ενέργειές του, έτσι μπορεί να γράφει με το δεξί, αλλά να παίζει μπίλιες με το αριστερό ή ενέργειες που απαιτούν λεπτές κινήσεις να γίνονται με το ένα χέρι και ενέργειες που απαιτούν δύναμη να γίνονται με το άλλο (De Meur, 1990).

Οι επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι η πλευρίωση οφείλεται σε νευρολογικά δεδομένα θεωρούν ότι θα πρέπει το παιδί να αφεθεί ελεύθερο να αναπτύξει την πλευρά που είναι προκαθορισμένη από τα νευρικά του κύτταρα. Οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση μπορεί να προκαλέσει διάφορα ψυχοκινητικά προβλήματα, όπως τραυλισμό, που όμως εξαφανίζονται όταν αφεθεί το παιδί ελεύθερο να χρησιμοποιεί την πλευρά που προτιμά. Οι επιστήμονες τις αντίθετης άποψης με τη σειρά τους υποστηρίζουν, ότι η κοινωνία μας είναι οργανωμένη για δεξιόχειρες, οπότε τα αριστερόχειρα παιδιά πολύ πιθανόν να έχουν επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη καθώς και στις σχολικές και επαγγελματικές επιδόσεις τους. Έτσι, θα πρέπει η πλευρίωση να μην αφεθεί στην τύχη, αλλά να καθοδηγηθεί από γονείς και δασκάλους. Γενικότερα, αρκετοί ψυχολόγοι συμφωνούν με την άποψη ότι η ανάπτυξη της πλευρίωσης πρέπει να καθοδηγείται, αλλά διακριτικά και πρέπει να αρχίσει νωρίς. Επίσης, αυτό θα πρέπει να σταματά αν το παιδί αντιδρά αρνητικά (Παρασκευόπουλος, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται περιορισμένη αναφορά στη νοημοσύνη και στα μέσα αξιολόγησής της, επειδή η παρούσα μελέτη επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη νοημοσύνη των νηπίων και στις δεξιότητές τους στους διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Η νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο μελέτης των ψυχολόγων για πολλά χρόνια, οι οποίοι έχουν δώσει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς στον όρο αυτό. Αυτό δείχνει ότι επιστημονικά δεν έχει καθοριστεί ακόμα ο όρος νοημοσύνη. Κάθε μελετητής, ανάλογα με τη σκοπιά που βλέπει το θέμα, δίνει έμφαση σε μερικές ικανότητες και δεξιότητες. Η αδυναμία καθορισμού ενός αποδεκτού ορισμού νοημοσύνης οδήγησε μερικούς ερευνητές να δεχτούν ότι η νοημοσύνη είναι αυτό που μετρούν οι κλίμακες νοημοσύνης.

Αυτό που συμπεραίνεται από την ποικιλία των ορισμών νοημοσύνης είναι ότι νοημοσύνη είναι μια σύνθετη ικανότητα του ανθρώπου να αφομοιώνει νέες πληροφορίες και να προσαρμόζεται με νέες καταστάσεις, ενεργώντας με σκοπό τη λογική (Κακαβούλης 1993: σελ. 185).

5.1 Αξιολόγηση της νοημοσύνης: Ιστορική αναδρομή.

Ήδη από το 19^ο αιώνα, είχε αρχίσει να αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη μέτρηση της νοημοσύνης με σκοπό να εντοπιστούν τα άτομα εκείνα με νοητική καθυστέρηση και να εκπαιδευτούν ιδιαίτερα. Οι πρώτες κλίμακες στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αξιολογούσαν τις αισθητήριες ικανότητες των ατόμων ως ενδείξεις των διαφορών τους στη νοημοσύνη. Ο χρόνος αντίδρασης σε αισθητηριακά ερεθίσματα ήταν οι πρώτες προσπάθειες για την μέτρηση της νοημοσύνης από τον Galton καθώς και από τον Cattell. Σύντομα διαπίστωσαν οι ερευνητές ότι οι παραπάνω κλίμακες δεν μετρούσαν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Μόττη, 1999).

Η πρώτη προσπάθεια για την αξιολόγηση ικανοτήτων που επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού στο σχολείο έγινε από τον Alfred Binet. Ο Binet μαζί με τον συνεργάτη του Theodore Simon δημοσίευσαν το 1905 την πρώτη κλίμακα νοημοσύνης. Η κλίμακα αυτή περιελάμβανε 122 ερωτήσεις, οι οποίες είχαν κατηγοριοποιηθεί σε 20 βαθμίδες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, στην αναγνώριση αντικειμένων, στην συμπλήρωση ελλειπών προτάσεων, στην ικανότητα για ορισμούς διαφόρων εννοιών και αντικειμένων (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο Binet χρησιμοποίησε στις αξιολογήσεις του την έννοια της νοητικής ηλικίας, η οποία είναι ανεξάρτητη από τη χρονολογική. Ένα παιδί, δηλαδή, 6 ετών μπορεί να απαντά τις ερωτήσεις που απαντά ένα παιδί ηλικίας 5 ετών. Τότε, η νοητική ηλικία του παιδιού είναι 5 έτη (Κακαβούλης, 1993).

Το 1986 η κλίμακα Binet-Simon αναπροσαρμόστηκε και σταθμίστηκε με εντελώς νέα ψυχομετρική δομή. Η νέα αυτή κλίμακα χορηγείται σε άτομα 2 έως 23 ετών (Μόττη, 1999).

5.2 Κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης

A. Η κλίμακα Wechsler: Αρχικά, ο αμερικανός ψυχολόγος David Wechsler ενδιαφέρθηκε για τη μέτρηση νοημοσύνης των ενηλίκων. Η πρώτη κλίμακα που κατασκεύασε με τα αρχικά WAIS-R αναφερόταν σε άτομα άνω των 16 ετών. Αργότερα, κατασκεύασε μια κλίμακα την WISC-III κατάλληλη για παιδιά 6-17 ετών και κατόπιν μια τρίτη κλίμακα την WPPSI-R για τη μέτρηση νοημοσύνης παιδιών 4-6 ½ ετών.

Οι κλίμακες Wechsler αποτελούνται από 12 υποκλίμακες οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε 2 κατηγορίες, τις λεκτικές και τις πρακτικές υποκλίμακες. Οι λεκτικές υποκλίμακες είναι οι πληροφορίες, οι ομοιότητες, η αριθμητική, το λεξιλόγιο, η κατανόηση και η μνήμη αριθμών. Οι πρακτικές υποκλίμακες είναι η συμπλήρωση εικόνων, η κωδικοποίηση, η σειροθέτηση εικόνων,

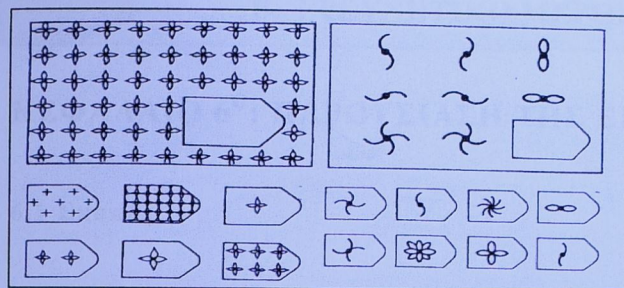
σχέδια με κύβους, συναρμολόγηση εικόνων και οι λαβύρινθοι (Κακαβούλης, 1993· Μόττη, 1999).

Πρόσφατα, το 1997, η κλίμακα Wechsler, WISC-III, προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Θεωρείται η μόνη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της νοημοσύνης Ελλήνων παιδιών καθώς είναι η πιο πρόσφατη που έχει σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα (Μόττη, 1999).

Β. Η κλίμακα του ανθρώπου της Goodenough. Η κλίμακα αυτή αξιολογεί τη νοημοσύνη των παιδιών ηλικίας 3-13 ετών με βάση ένα ιχνογράφημα που απεικονίζει έναν άνδρα ή μία γυναίκα. Ο υπολογισμός της νοημοσύνης γίνεται με την αξιολόγηση του ιχνογραφήματος με βάση τη δομή του σχεδίου, τις λεπτομέρειες των μερών του σώματος, της ενδυμασίας κλπ. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται η μέθοδος αξιολόγησης του δείκτη νοημοσύνης στο παράρτημα Β (Κακαβούλης, 1993· Παρασκευόπουλος, 1985).

Γ. Η κλίμακα προοδευτικών τύπων του Raven: Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από τον Άγγλο ψυχολόγο Raven. Είναι μη γλωσσική και χρησιμοποιείται για παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Η κλίμακα αποτελείται από 60 σχήματα, από τις οποίες λείπει ένα κομμάτι. Κάτω από το σχέδιο με το κενό υπάρχουν έξι ή οχτώ κομμάτια που το συμπληρώνουν. Το παιδί καλείται να αντιστοιχίσει το σωστό κομμάτι με το σχέδιο (Κακαβούλης, 1993· Μόττη, 1999).

Η κλίμακα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά με προβλήματα λόγου και ακοής ή σε παιδιά διαφορετικού πολιτιστικού περιβάλλοντος. Σε άλλες περιπτώσεις όμως θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με μια κλίμακα λεξιλογίου για μια πιο σφαιρική αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας του παιδιού (Μόττη, 1999).



Σχήμα 5: Δείγματα από τα σχέδια της κλίμακα του Raven για άτομα ηλικίας 6-17 ετών.

Πηγή: Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*. σελ. 200. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.

5.3 Δείκτης Νοημοσύνης

Ο Binet, στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, χρησιμοποίησε στις αξιολογήσεις του την έννοια της νοητικής ηλικίας (N.H.), η οποία είναι ανεξάρτητη από τη χρονολογική (X.H.). Η νοητική ηλικία δείχνει το επίπεδο της νοητικής ικανότητας ενός ατόμου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Κακαβούλης, 1993).

Λίγο αργότερα, ο William Stern πρότεινε να θεωρείται η νοημοσύνη ως η αναλογία της νοητικής ηλικίας προς τη χρονολογική. Έτσι, προέκυψε ο όρος «Δείκτης Νοημοσύνης» ή «Νοητικό Πηλίκο», που εκφράζει το ρυθμό νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και υπολογίζεται από τον τύπο: $\Delta N = (NH/XH) \cdot 100$. Ο πολλαπλασιασμός με το 100 γίνεται για πρακτικούς λόγους ακριβώς για να μην προκύπτουν κλασματικοί αριθμοί.

Ο υπολογισμός του Δείκτη Νοημοσύνης με αυτό τον τρόπο δείχνει ότι το 100 είναι ένας μέσος δείκτης νοημοσύνης στο γενικό πληθυσμό. Έτσι, ένα παιδί 10 ετών με νοητική ηλικία 10, δηλαδή αποδίδει όπως αναμένεται στην ηλικία του, θα έχει δείκτη νοημοσύνης 100 (Cole & Cole, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**6.1 Σκοπός**

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών στους ακόλουθους τομείς ανάπτυξης: γνωστικό, προμαθηματικό, κοινωνικό και κινητικό. Αξιολογείται, επίσης, και η ικανότητα αυτονομίας στη μάθηση κατά την ηλικία αυτή.

Η εργασία αποσκοπεί, ακόμη, στην αξιολόγηση της νοημοσύνης των νηπίων που πήραν μέρος στην έρευνα, προκειμένου να διαπιστώσει αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη και τις υπό εξέταση δεξιότητες των νηπίων.

6.2 Συλλογή στοιχείων – Εργαλεία

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας, έγινε με βάση μια κλίμακα, η οποία αποτελεί προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από την αγγλική της κλίμακας G. Lindsay. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό

Οι δεξιότητες που αξιολογούνται με την παραπάνω κλίμακα είναι: γλωσσικές, προμαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές και η αυτονομία στη μάθηση. Κάθε μια από τις δεξιότητες αυτές αξιολογείται με μια σειρά από πέντε προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν τι μπορεί να κάνει το νήπιο σε σχέση με τις δεξιότητες αυτές σε κάθε τομέα ανάπτυξης. Οι παραπάνω προτάσεις/ερωτήσεις απαρτίζουν διαφορετικές ενότητες σε κάθε τομέα (παράρτημα Α). Για τον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων υπάρχουν οι εξής ενότητες: η προανάγνωση, η προγραφή και η φωνολογική ενημερότητα. Ο προμαθηματικός τομέας ανάπτυξης περιγράφει δεξιότητες που αναφέρονται στην αρίθμηση, την ομαδοποίηση, τη

σειροθέτηση και την κατανόηση χωρικών, χρονικών και άλλων προμαθηματικών εννοιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ακρόαση, τη συζήτηση, τις σχέσεις με συνομηλίκους, την υπακοή και τη συνεργασία. Ο τομέας των κινητικών δεξιοτήτων περιγράφει τη σωματογνωσία, την αμφιπλευρικότητα και την αντίληψη ρυθμού. Ο τελευταίος τομέας ανάπτυξης αφορά στην αυτονομία στη μάθηση και περιγράφει τη συγκέντρωση της προσοχής, την αυτοεξυπηρέτηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

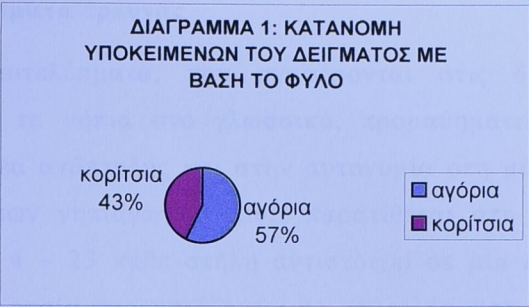
Τις κλίμακες τις συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί με τη βοήθεια της ερευνήτριας για κάθε παιδί. Σε κάθε ερώτηση απαντούσαν θετικά ή αρνητικά.

Η νοημοσύνη των νηπίων αξιολογήθηκε με το test νοημοσύνης της Goodenough, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω (σελ. 70). Τα νήπια κλήθηκαν από την ερευνήτρια να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορούν. Στη συνέχεια, όλα τα ιχνογραφήματα τίθενται υπό αξιολόγηση (παράρτημα Β).

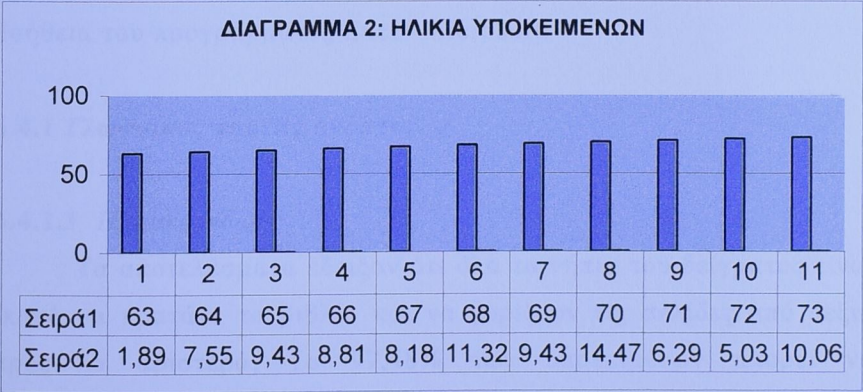
6.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 159 νήπια, τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από 18 νηπιαγωγεία του νομού Χανίων και περιοχών του νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, από τους δήμους Χανίων και Μηθύμνης συμμετείχαν 73 και 14 νήπια αντίστοιχα. Από το δήμο Πετραλώνων πήραν μέρος 7 νήπια, από το δήμο Ν. Ηρακλείου 52 και από το δήμο Καλλιθέας 13. Η έρευνα είναι πιλοτική και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μελλοντική κύρια έρευνα. Τα νήπια προέρχονται από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα με βάση την περιοχή προέλευσης των γονέων τους.

Από τα 159 παιδιά για τα οποία συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια ήταν αγόρια 57,23% και κορίτσια 42,77%. Η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Η μέση ηλικία των υποκειμένων ήταν 68,83 μήνες (ΤΑ=3,18). Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 το 1,89% των νηπίων είναι 63 μηνών, το 7,55% είναι 64 μηνών, το 9,43% είναι 65 μηνών, το 8,81% είναι 66 μηνών, το 8,18% είναι 67 μηνών, στην ηλικία των 68 μηνών βρίσκεται το 11,32% και των 69 μηνών το 9,43%. Στο ποσοστό 14,47% αντιστοιχεί η ηλικία των 70 μηνών. Επίσης, το 6,29% είναι 71 μηνών, το 5,03% είναι 72 μηνών και το 10,06% είναι 73 μηνών.



6.4 Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα, που αναφέρονται στις δεξιότητες που επιδεικνύουν τα νήπια στο γλωσσικό, προμαθηματικό, κοινωνικό, κινητικό τομέα ανάπτυξης και στην αυτονομία στη μάθηση με βάση τις κρίσεις των νηπιαγωγών τους, παρατίθεται στη συνέχεια. Στα διαγράμματα 4 – 23 κάθε στήλη αντιστοιχεί σε μια ερώτηση και η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα είναι η ίδια με αυτή του ερωτηματολογίου (παράρτημα Α).

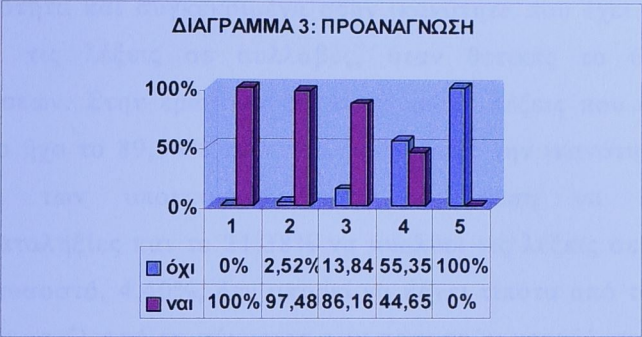
Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη βοήθεια των στατιστικών κριτηρίων *t*-test και Pearson' *s r* στο στατιστικό πακέτο Stat Graphics της ενότητας της Περιγραφικής Στατιστικής. Στη σύγκριση των διαφορών ανάμεσα στα ποσοστά που αναφέρονται στις δεξιότητες των μαθητών ανά τομέα ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε το *t*-test. Για τον προσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης των υποκειμένων και στις επιδόσεις τους σε κάθε τομέα ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson' *s r*. Οι επιδόσεις των νηπίων ανά ομάδα δεξιοτήτων βρέθηκαν με την βοήθεια του προγράμματος Excel Microsoft.

6.4.1 Γλωσσικός τομέας ανάπτυξης

6.4.1.1 Προανάγνωση

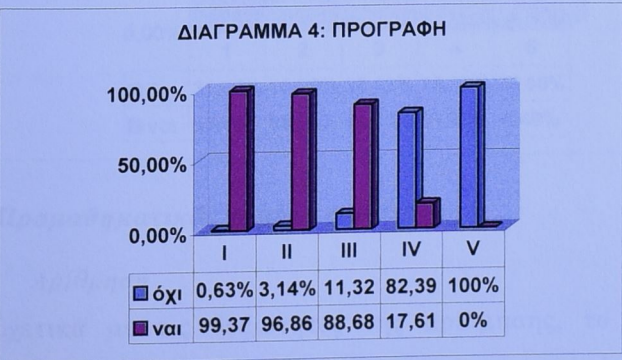
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα νήπια του δείγματος είναι ικανά να κρατάνε το βιβλίο και να γυρίζουν τις σελίδες από δεξιά προς τα αριστερά. Το 97,48% των υποκειμένων μπορεί να προσποιείται ότι διαβάζει μια εικονογραφημένη ιστορία περιγράφοντας κάθε μια από τις εικόνες που την απαρτίζουν ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης. Το 86,16% είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί σύμβολα, ενώ το 44,65% αναγνωρίζει και διαβάζει γράμματα ή απλές λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο. Στην πρόταση: δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω δε βρέθηκαν απαντήσεις (διάγραμμα 3). Οι συγκρίσεις των παραπάνω μέσων όρων με το *t* test έδειξαν ότι περισσότερα νήπια μπορούν να προσποιούνται ότι διαβάζουν μια

εικονογραφημένη ιστορία απ'ότι αποκωδικοποιούν σύμβολα ($t=4,23$, $p<0,0001$).



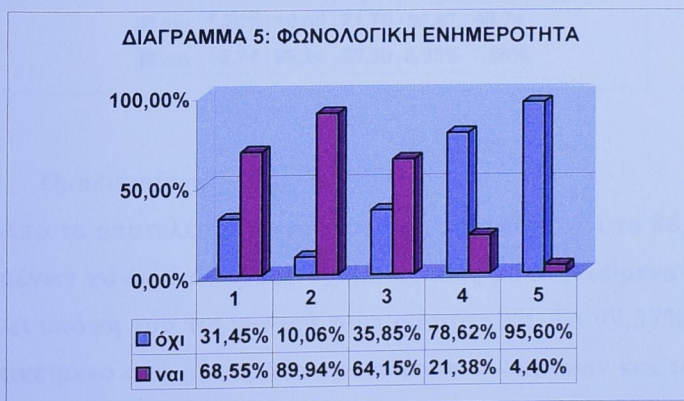
6.4.1.2 Προγραφή

Στο διάγραμμα 4 φαίνεται ότι το 99,37% των νηπίων συμπληρώνει γραφισμούς σε σελίδα τετραδίου, το 96,86% αντιγράφει γράμματα ή απλές λέξεις πάνω σε γραμμές και το 88,68% γράφει το όνομά του. Το 17,61% μπορεί να γράφει απλές λέξεις και να συνθέτει προτάσεις, ενώ όλα τα νήπια που εξετάστηκαν μπορούν να κάνουν έστω και μια δεξιότητα από τις παραπάνω (διάγραμμα 4). Η σύγκριση των παραπάνω τιμών με το t test έδειξε ότι η διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα συμπλήρωσης γραφισμών και αντιγραφής γραμμάτων ή απλών λέξεων οφείλεται μάλλον στην τύχη ($t=1,64$, $p=0,10$), ενώ η διαφορά ποσοστών που βρέθηκε μεταξύ της ικανότητας συμπλήρωσης γραφισμών σε σελίδα τετραδίου και γραφής του ονόματός του είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,09$, $p<0,0001$).



6.4.1.3 Φωνολογική ενημερότητα

Στην πρώτη ερώτηση, η οποία αναφέρεται στη φωνολογική ενημερότητα και συγκεκριμένα στην ικανότητα που έχει το νήπιο να χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές, ήταν θετικές το 68,55% των απαντήσεων. Στην ερώτηση αν αναγνωρίζει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο το 89,94% των νηπίων επέδειξε την ικανότητα αυτή. Το 64,15% των υποκειμένων ήταν σε θέση να αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες και το 21,38% να αναλύει τις λέξεις σε ήχους. Ένα μικρό ποσοστό, 4,40%, δεν μπορεί να κάνει τίποτα από τα παραπάνω (διάγραμμα 5). Από τη σύγκριση των ποσοστών μεταξύ της δεξιότητας αναγνώρισης λέξεων που αρχίζουν από τον ίδιο ήχο και των δεξιοτήτων που αναφέρονται στο χωρισμό των λέξεων σε συλλαβές και αναγνώρισης ομοιοκαταληξιών φαίνεται προέκυψε ότι οι διαφορές των ποσοστών δεν είναι στατιστικά σημαντικές και οφείλονται στην τύχη. Η διαφορά των ποσοστών, όμως, μεταξύ της δεξιότητας των νηπίων να αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν από τον ίδιο ήχο και να αναλύουν τις λέξεις σε ήχους είναι στατιστικά σημαντική ($t=18,56$, $p<0,01$).

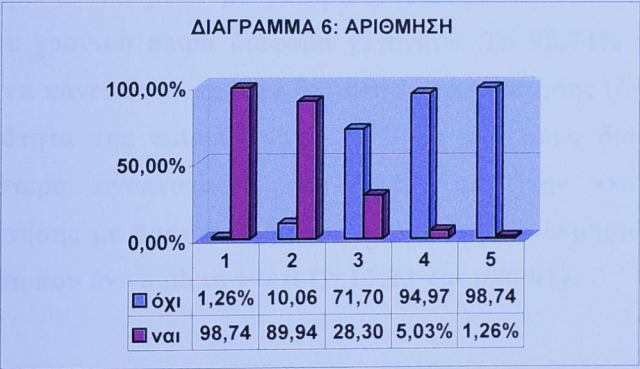


6.4.2 Προμαθηματικός τομέας ανάπτυξης

6.4.2.1 Αρίθμηση

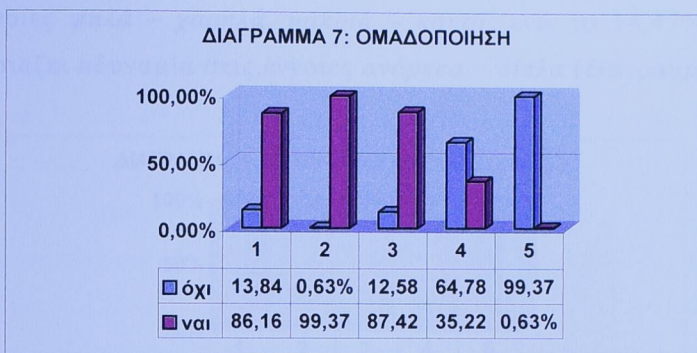
Σχετικά με τις δεξιότητες της αρίθμησης, το 98,74% των νηπίων μπορεί να απαριθμεί αντικείμενα από το 1 έως το 10. Το 89,94% αυτών γνωρίζει τα ονόματα και τα σύμβολα αριθμών από το 1

έως το 10, το 28,30% προσθέτει τη μονάδα σε προηγούμενο αριθμό από το 1 έως το 10, ενώ μόνο το 5,03% των υποκειμένων μπορεί να την αφαιρεί. Το 1,26% των παιδιών δεν μπορούν να κάνουν τίποτα από τα παραπάνω (διάγραμμα 6). Η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στην ικανότητα της πρόσθεσης της μονάδας σε επόμενο αριθμό και της αφαίρεσής της από προηγούμενο οφείλεται στην τύχη, επειδή βρέθηκε ότι $t=6,92$ και $p=1,05$. Αντίθετα, από τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ της ικανότητας να ονομάζουν και να συμβολίζουν τα νήπια τους αριθμούς μέχρι το 10 και των δεξιοτήτων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των τιμών ($t=15,93$, $p<0,01$ και $t=29,81$, $p<0,01$, αντίστοιχα).



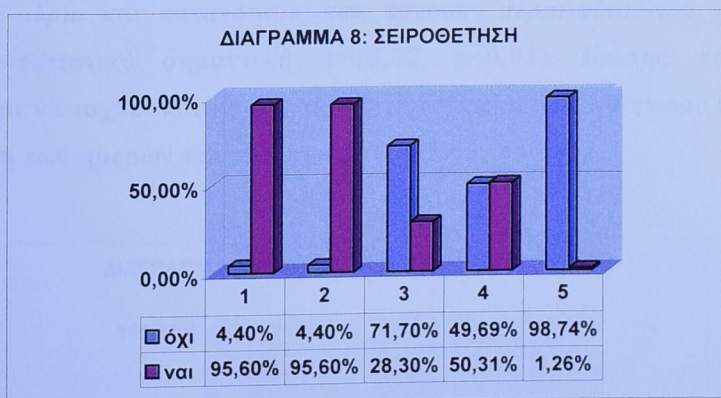
6.4.2.2 Ομαδοποίηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το 86,16% των υποκειμένων κάνει διάφορους σχηματισμούς με αντικείμενα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις μεταξύ τους ομοιότητες. Το 99,37% επιλέγει ένα αντικείμενο από μια ομάδα ομοειδών αντικειμένων και το 87,42% ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση ένα κριτήριο, ενώ μόλις το 35,22% των νηπίων ομαδοποιεί με βάση δυο κριτήρια. Από τη σύγκριση των μέσων τιμών των δύο αυτών ικανοτήτων της ομαδοποίησης φαίνεται ότι η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική, διότι $t=13,14$ και $p<0,01$. Το 0,63% δεν έχει την ικανότητα να πραγματοποιεί καμία δεξιότητα ομαδοποίησης (διάγραμμα 7).



6.4.2.3 Σειροθέτηση

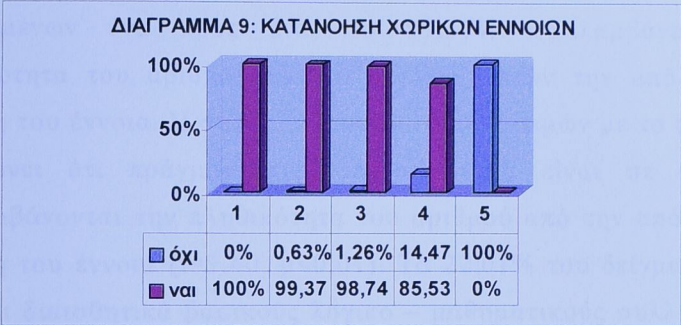
Από τα 159 νήπια το 95,60% μπορεί να αντιγράψει μια σειρά (5–10) διαφορετικών σχημάτων και να βάζει στη σειρά αντικείμενα με βάση μια μόνο διάσταση. Το 28,30% του δείγματος μπορεί να βάζει στη σειρά αντικείμενα με βάση δύο διαστάσεις και το 50,31% να βάζει σε χρονική σειρά διάφορα γεγονότα. Το 98,74% των παιδιών μπορεί να κάνει έστω και μια δεξιότητα σειροθέτησης (διάγραμμα 8). Η ικανότητα της σειροθέτησης με βάση μια μόνο διάσταση είναι περισσότερο αναπτυγμένη στα νήπια από την ικανότητα της σειροθέτησης με βάση δυο διαστάσεις και αυτό τεκμηριώνεται με τη σύγκριση που έγινε με το t-test ($t=15,93$ και $p<0,01$).



6.4.2.4 Κατανόηση χωρικών εννοιών

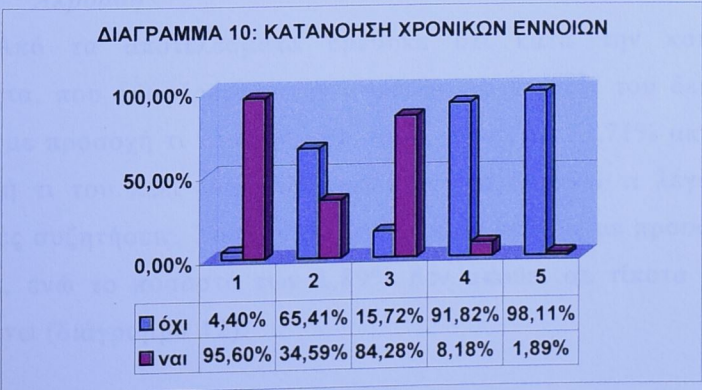
Από το διάγραμμα 10 εύκολα φαίνεται ότι όλα τα νήπια έχουν κατακτήσει τις χωρικές έννοιες πάνω – κάτω και το 99,37% τις έννοιες μπροστά – πίσω. Το 98,74% των υποκειμένων έχει κατακτήσει

τις έννοιες *ψηλά – χαμηλά, μακριά – κοντά*, ενώ το 14,47% αυτών παρουσιάζει αδυναμία στις έννοιες *ανάμεσα – δίπλα* (διάγραμμα 9).



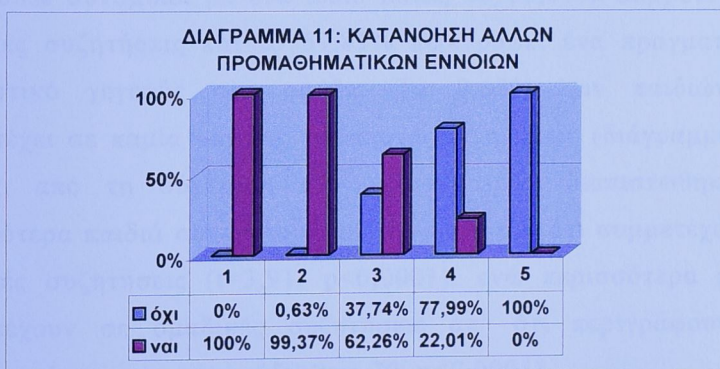
6.4.2.5 Κατανόηση χρονικών εννοιών

Όσον αφορά την κατανόηση των χρονικών εννοιών, το 95,60% των νηπίων έχει καταλάβει τις έννοιες *χτες – σήμερα – αύριο*, και το 34,59% τις έννοιες *φέτος – πέρσι – του χρόνου*. Το 84,28% γνωρίζει τη διαδοχή των ημερών, ενώ μόνο το 8,18% των υποκειμένων γνωρίζει τη διαδοχή των μηνών. Το 1,89% δεν έχει κατακτήσει καμία από τις παραπάνω έννοιες (διάγραμμα 10). Όπως προκύπτει από τη σύγκριση των μέσων τιμών με το t-test φαίνεται ότι η διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα των νηπίων κατανόησης των εννοιών *χθες-σήμερα-αύριο* και κατανόησης των εννοιών *πέρσι-φέτος-του χρόνου* είναι στατιστικά σημαντική ($t=15,72, p<0,01$). Επίσης, το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με την ικανότητα των νηπίων να γνωρίζουν τη διαδοχή των ημερών και των μηνών ($t=22,43, p<0,01$).



6.4.2.6 Κατανόηση άλλων προμαθηματικών εννοιών

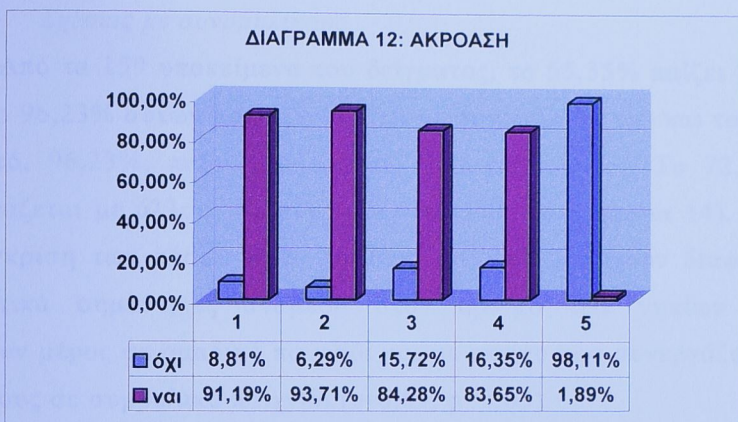
Από αυτή την ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι όλα τα νήπια πραγματοποιούν αντιστοιχίσεις αντικειμένων ένα προς ένα, το 99,37% αντιλαμβάνεται την πληθικότητα του αριθμού και το 62,26% αυτών την απόλυτη και τακτική του έννοια. Η σύγκριση αυτών των δυο τιμών με το t-test μάς φανερώνει ότι πράγματι περισσότερα νήπια είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την πληθικότητα του αριθμού από την απόλυτη και τακτική του έννοια ($t=9,40$, $p<0,01$). Το 22,01% του δείγματος προσεγγίζει διαισθητικά βασικούς λογικο – μαθηματικούς συλλογισμούς που σχετίζονται με τις τέσσερις πράξεις. Όπως εύκολα διαπιστώνεται κανένα παιδί δεν παρουσιάζει αδυναμία στην κατανόηση όλων αυτών των προμαθηματικών εννοιών συγχρόνως (διάγραμμα 11).



6.4.3 Κοινωνικός τομέας ανάπτυξης

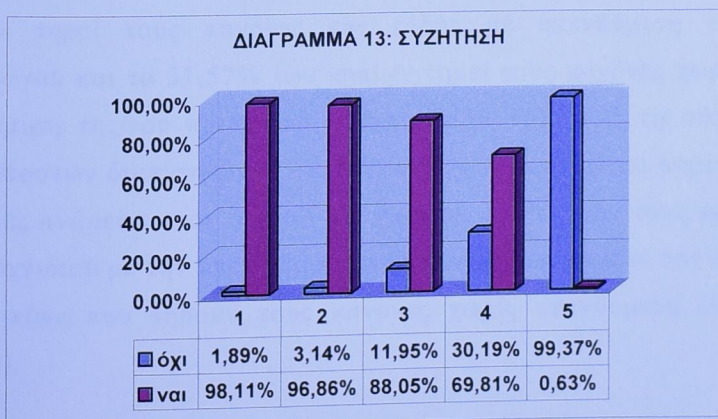
6.4.3.1 Ακρόαση

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι κατά την κοινωνική δεξιότητα, που αναφέρεται στην ακρόαση το 91,19% του δείγματος ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός, το 93,71% ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί και το 84,28% τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις. Το 83,65% των νηπίων ακούνε με προσοχή μια ιστορία, ενώ το ποσοστό των 1,89% δεν ακούει σε τίποτα από τα παραπάνω (διάγραμμα 12).



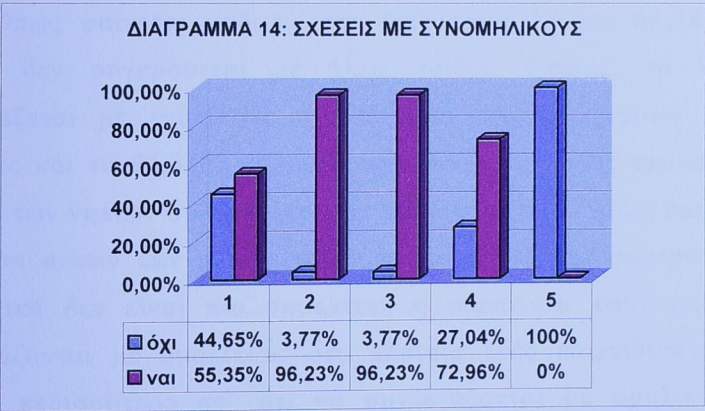
6.4.3.2 Συζήτηση

Όσον αφορά τη δεξιότητα της συζήτησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 98,11% των νηπίων συνομιλεί με την/τον παιδαγωγό, το 96,86% συνομιλεί με ένα άλλο παιδί, το 88,05% συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις και το 69,81% περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στη ομάδα. Το 0,63% των παιδιών δεν συμμετέχει σε καμία από τις παραπάνω συζητήσεις (διάγραμμα 13). Επίσης, από τη σύγκριση των μέσων τιμών διαπιστώθηκε ότι περισσότερα παιδιά συνομιλούν με ένα παιδί απ' ότι συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις ($t=3,91$, $p<0,0001$), ενώ περισσότερα παιδιά συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις απ' ότι περιγράφουν ένα φανταστικό γεγονός στην τάξη ($t=4,70$, $p<0,0001$).



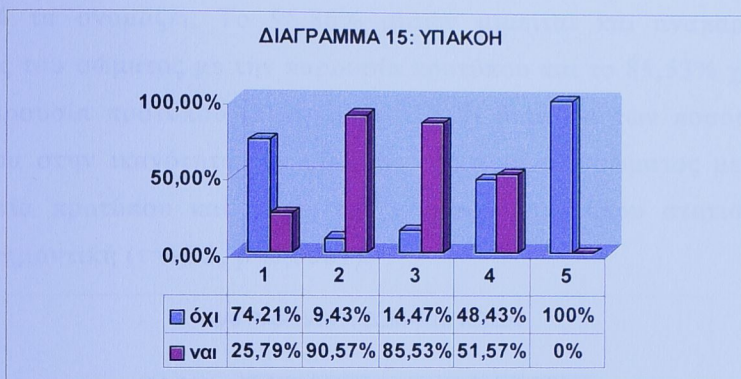
6.4.3.3 Σχέσεις με συνομηλίκους

Από τα 159 υποκείμενα του δείγματος, το 55,35% παίζει μόνο του. Το 96,23% αυτών μοιράζεται κάτι με συνομήλικό του και το ίδιο ποσοστό, 96,23%, παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι. Το 72,96% συνεργάζεται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι (διάγραμμα 14). Από τη σύγκριση των μέσων όρων βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στον αριθμό των νηπίων που παίρνουν μέρος σε ομαδικό παιχνίδι και σε εκείνο που συνεργάζονται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι ($t=6,69$, $p=3,65$).



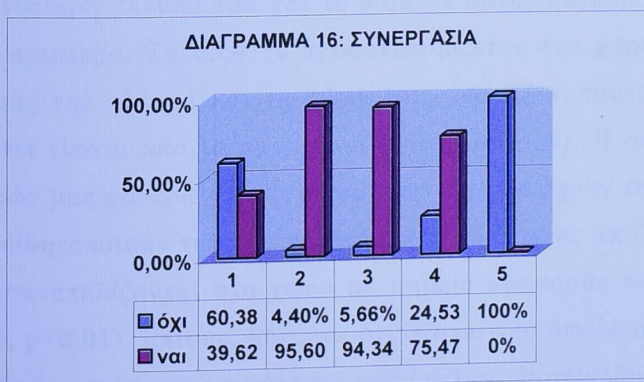
6.4.3.4 Υπακοή

Από τις απαντήσεις που αναφέρονται στην ερώτηση αν τα νήπια είναι υπάκουα προέκυψε ότι το 25,79% δεν υπακούουν συχνά τον/την παιδαγωγό. Το 90,57% τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού, το 85,53% τηρεί τους κανόνες της τάξης με υπενθύμιση της/του παιδαγωγού και το 51,57% των νηπίων τηρεί τους κανόνες χωρίς την υπενθύμιση της/του παιδαγωγού (διάγραμμα 15). Από τη σύγκριση των ποσοστών διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον αριθμό των νηπίων που τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού με την υπενθύμιση του/της νηπιαγωγού από τον αριθμό των νηπίων που τηρούν τους κανόνες χωρίς υπενθύμιση ($t=6,93$, $p=2,09$).



6.4.3.5 Συνεργασία

Όπως φαίνεται καθαρά στο διάγραμμα 16, το 60,38% των νηπίων δεν συγκρούεται με άλλα παιδιά. Επίσης, το 95,60% συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας και το 94,34% με ομηλίκους για τους ίδιους σκοπούς. Το 75,47% των νηπίων συνεργάζεται με ομηλίκους σε μεγάλες ομάδες. Η σύγκριση αυτών των μέσων τιμών με το t test μάς φανερώνει ότι στατιστικά δεν είναι πιο σημαντική η ικανότητα των νηπίων να συνεργάζονται με ομηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας ομάδας περισσότερο απ' ό,τι να συνεργάζονται με ομηλίκους σε μεγάλες ομάδες ($t=5,62$, $p=8,52$).

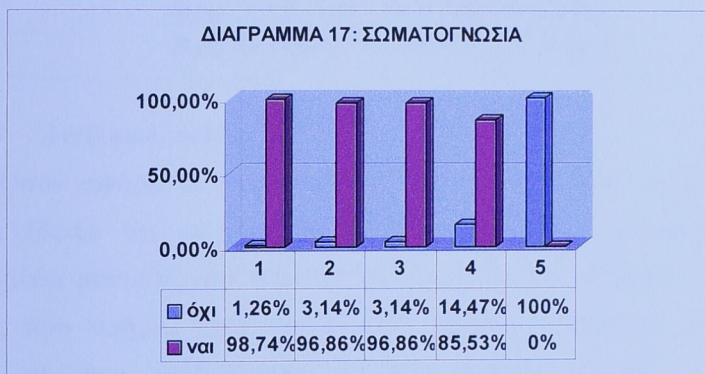


6.4.4 Κινητικός τομέας ανάπτυξης

6.4.4.1 Σωματογνωσία

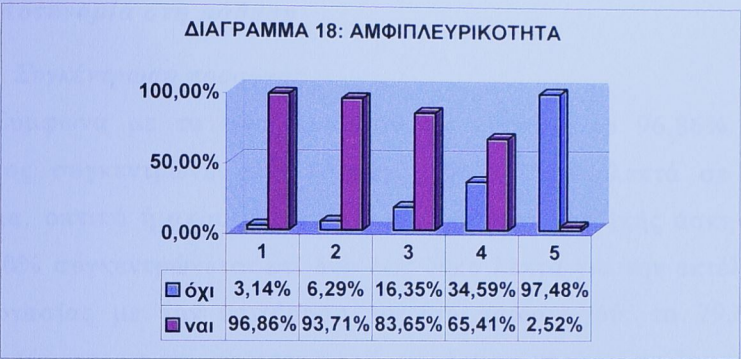
Τα ευρήματα που σχετίζονται με τη σωματογνωσία φανερώνουν ότι το 98,74% των νηπίων δείχνει τα μέλη του σώματός του και το

96,86% τα ονομάζει. Το 96,86% αυτών μιμείται και αναπαράγει στάσεις του σώματος με την παρουσία προτύπου και το 85,53% χωρίς την παρουσία προτύπου (διάγραμμα 17). Η διαφορά των ποσοστών ανάμεσα στην ικανότητα της μίμησης στάσεων του σώματος με την παρουσία προτύπου και χωρίς την παρουσία προτύπου στατιστικά είναι σημαντική ($t=4,23$, $p<0,0001$).



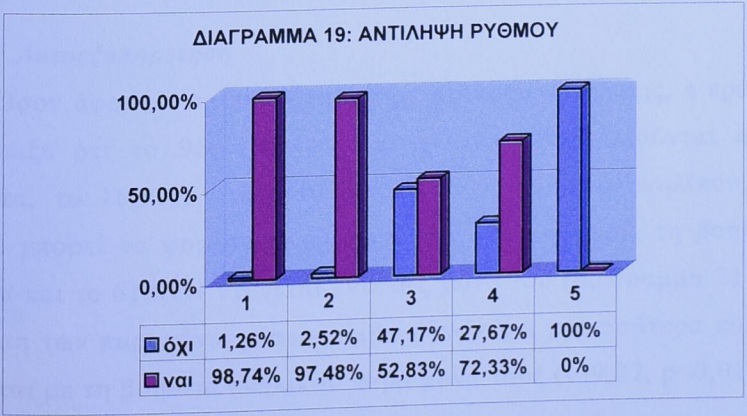
6.4.4.2 Αμφιπλευρικήτητα

Από τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη δεξιότητα της αμφιπλευρικήτητας προκύπτει ότι το 96,86% των νηπίων αναγνωρίζει τις δύο πλευρές του σώματος του, το 93,71% συνειδητοποιεί την επικρατέστερη πλευρά του και το 83,65% συνειδητοποιεί τις έννοιες δεξί – αριστερό. Το 65,41% προσανατολίζεται στο χώρο με σημείο αναφοράς την πλευρά και το σώμα του, ενώ το ποσοστό του 2,52% δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω (διάγραμμα 18). Η σύγκριση των ποσοστών μας φανερώνει, ότι περισσότερα νήπια έχουν την ικανότητα να συνειδητοποιούν την επικρατέστερη πλευρά τους απ' ότι μπορούν να προσανατολίζονται στο χώρο με σημείο αναφοράς το σώμα τους ($t=7,90$, $p<0,01$). Επίσης, βρέθηκε ότι στατιστικά δεν είναι σημαντική η διαφορά μεταξύ της ικανότητας των νηπίων να συνειδητοποιούν τις έννοιες δεξί-αριστερό και να προσανατολίζονται στο χώρο με σημείο αναφοράς το σώμα τους ($t=5,30$, $p=3,77$).



6.4.4.3 Αντίληψη ρυθμού

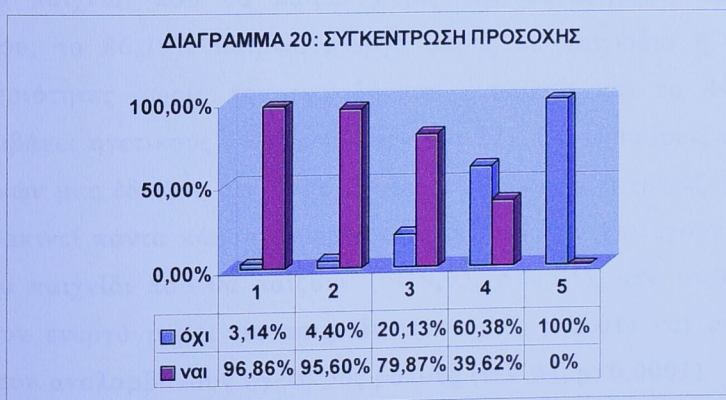
Όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται τα νήπια το ρυθμό, η έρευνα έδειξε ότι το 98,74% του δείγματος αντιλαμβάνεται και επισημαίνει ρυθμούς στο περιβάλλον, όπως ρυθμό ρολογιού, τρένου, βρύσης που στάζει, κλπ. Το 97,48% προσαρμόζεται σε δεδομένο ρυθμό με την καθοδήγηση της/του παιδαγωγού και 52,83% προσαρμόζεται χωρίς την καθοδήγησή της/του. Το 72,33% συνειδητοποιεί το ρυθμό των προσωπικών του κινήσεων, ενώ δεν υπάρχει κανένα υποκείμενο που να μην αντιλαμβάνεται το ρυθμό έστω και στο ελάχιστο (διάγραμμα 19). Η σύγκριση των τιμών έδειξε ότι η ικανότητα των νηπίων να αντιλαμβάνονται ρυθμούς στο περιβάλλον δεν είναι στατιστικά πιο σημαντική από την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τους προσωπικούς τους ρυθμούς ($t=7,3$, $p=1,33$) και ότι η ικανότητα προσαρμογής σε δεδομένο ρυθμό με την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού είναι πιο σημαντική απ' ότι χωρίς την καθοδήγησή του ($t=10,76$, $p<0,01$).



6.4.5 Αυτονομία στη μάθηση

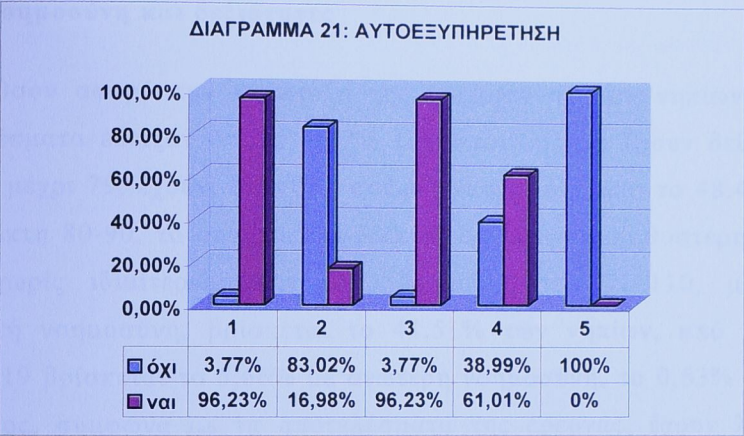
6.4.5.1 Συγκέντρωση προσοχής

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 96,86% του δείγματος συγκεντρώνει την προσοχή του επί δυο λεπτά σε ένα ερέθισμα, οπτικό ή ακουστικό, κατά τη διάρκεια ομαδικής άσκησης, το 95,60% συγκεντρώνεται επί δυο έως δέκα λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την επιτήρηση της/του παιδαγωγού, το 79,87% συγκεντρώνεται με την περιστασιακή επιτήρηση της/του παιδαγωγού, ενώ το 39,62% των νηπίων μπορεί και συγκεντρώνεται πάνω από δέκα λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας χωρίς καμία επιτήρηση (διάγραμμα 20). Από τη σύγκριση των μέσων τιμών βρέθηκε ότι η ικανότητα των νηπίων να συγκεντρώνονται επί δυο έως δέκα λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την επιτήρηση του/της νηπιαγωγού ή και με την περιστασιακή επιτήρησή του/της στατιστικά είναι πιο σημαντική απ' ότι χωρίς καμία επιτήρηση ($t=14,17$, $p<0,01$).



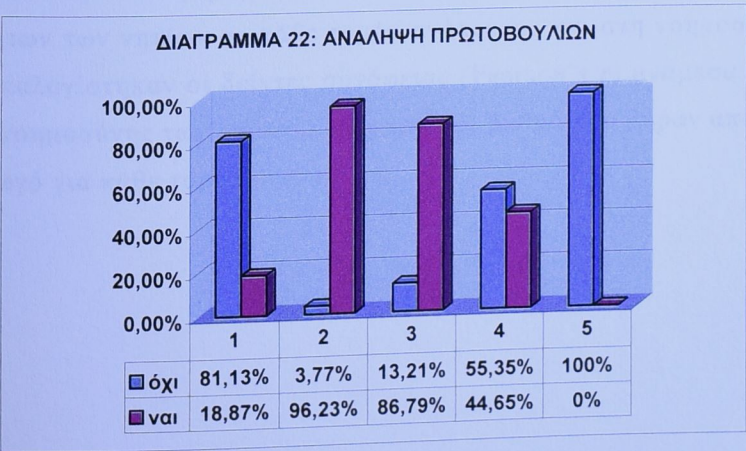
6.4.5.2 Αυτοεξυπηρέτηση

Όσον αφορά στην ικανότητα της αυτοεξυπηρέτησης, η έρευνα μάς έδειξε ότι το 96,23% των νηπίων αυτοεξυπηρετούνται στην τουαλέτα, το 16,98% ντύνεται πάντα με τη βοήθεια ενηλίκου, το 96,23% μπορεί να φορέσει ένα εξωτερικό ένδυμα χωρίς τη βοήθεια κάποιου και το 61,01% ντύνεται εντελώς μόνο του (διάγραμμα 21). Η σύγκριση των παραπάνω μέσων τιμών έδειξε ότι περισσότερα παιδιά ντύνονται με τη βοήθεια ενηλίκου παρά μόνα τους ($t=9,27$, $p<0,01$).



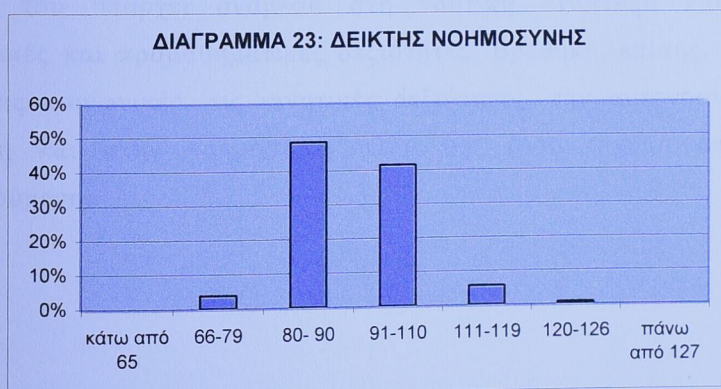
6.4.5.3 Ανάλυση πρωτοβουλιών

Από την τελευταία ενότητα ερωτήσεων διαπιστώθηκε ότι το 18,87% των νηπίων χρειάζεται πάντα να τα παρακινεί κάποιος ενήλικας για να κάνει κάτι. Το 96,23% του δείγματος επιλέγει μόνο του το παιχνίδι που θα παίξει χωρίς την καθοδήγηση κάποιου ενηλίκου, το 86,79% παίρνει ενεργό μέρος σε παιχνίδια ή άλλες δραστηριότητες χωρίς την καθοδήγηση ενηλίκου και το 44,65% αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους (διάγραμμα 22). Οι συγκρίσεις αυτών των τιμών μας έδειξαν ότι είναι λιγότερα τα νήπια που χρειάζεται να τα παρακινεί πάντα κάποιος ενήλικας από αυτά που επιλέγουν μόνο τους το παιχνίδι που θα παίξουν ($t=19,93$, $p<0,01$), από αυτά που παίρνουν ενεργό μέρος σε παιχνίδια ($t=13,39$, $p<0,01$) και από τα νήπια που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους ($t=4,94$, $p<0,0001$).



6.4.6 Νοημοσύνη και δεξιότητες

Όσον αφορά την ανάπτυξη της νοημοσύνης των νηπίων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 3,77% των υποκειμένων έχουν δείκτη από 66 μέχρι 79, έχουν, δηλαδή, ασθενή νοημοσύνη, και το 48,43% έχει δείκτη 80-90, το οποίο μεταφράζεται ως ελαφριά καθυστέρηση, αλλά χωρίς ιδιαίτερες αδυναμίες. Ανάμεσα στο 91-110, μέση κανονική νοημοσύνη, βρίσκεται το 41,51% των νηπίων, από 111 μέχρι 119 βρίσκεται το 5,66% με ανώτερη νοημοσύνη, το 0,63% του δείγματος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, έχουν λίαν ανωτέρα νοημοσύνη με δείκτη 120-127 και τέλος κανένα παιδί δεν βρέθηκε με εξαιρετικά υπερέχουσα νοημοσύνη, πάνω από 127 (διάγραμμα 23).



Για την εκτίμηση του βαθμού της σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων των νηπίων σε κάθε τομέα ανάπτυξης και στη νοημοσύνη τους, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson's r) ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης των υποκειμένων και στο βαθμό που πήραν από τη νηπιαγωγό για κάθε τομέα ανάπτυξης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της νοητικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων ανά ομάδα.

Τομέας ανάπτυξης	Συντελεστές συσχέτισης (Pearson's <i>r</i>)
Γλωσσικός	.74*
Προμαθηματικός	.79*
Κοινωνικός	.39*
Κινητικός	.40*
Αυτονομία στη μάθηση	.30**

Σημείωση: * = p -value < .0001, **= p < .001: έλεγχος επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας.

Όπως φαίνεται καθαρά στον πίνακα 1, η ανάλυση των δεδομένων με βάση το κριτήριο Pearson's *r* αποδεικνύει την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη και στις γλωσσικές και προμαθηματικές δεξιότητες. Βρέθηκε, επίσης, σχέση και στις κοινωνικές, τις κινητικές δεξιότητες, την αυτονομία στη μάθηση και στην νοημοσύνη, αλλά όχι τόσο ισχυρή όπως η προηγούμενη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που αναφέρονται στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων, έδειξαν ότι τα περισσότερα νήπια επιδεικνύουν την ικανότητα της προανάγνωσης και της προγραφής. Μπορούν, δηλαδή, να γυρίζουν τις σελίδες ενός βιβλίου από δεξιά προς τα αριστερά, να προσποιούνται ότι διαβάζουν, να αποκωδικοποιούν σύμβολα, να αντιγράφουν γράμματα ή απλές λέξεις, να γράφουν το όνομά τους κλπ. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι η ικανότητα γραφής απλών λέξεων και σύνθεσης προτάσεων δεν εμφανίστηκε σε μεγάλο αριθμό νηπίων (17,61%). Σχετικά με την ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι πολλά νήπια είναι σε θέση να αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο (89,94%), ενώ ένας μικρός αριθμός νηπίων δεν μπορεί να κάνει καμία δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας. Φαίνεται επομένως ότι όσον αφορά στο γλωσσικό επίπεδο ανάπτυξης οι δεξιότητες της προγραφής και της προανάγνωσης είναι πιο αναπτυγμένες από τη δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας.

Τα αποτελέσματα που αφορούν στις προμαθηματικές δεξιότητες δείχνουν ότι τα νήπια, ενώ μπορούν να απαριθμούν αντικείμενα από το ένα μέχρι το 10, δυσκολεύονται να προσθέτουν ή να αφαιρούν τη μονάδα σε προηγούμενο αριθμό. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την άποψη του Piaget, του οποίου η θεωρία έχει αναπτυχθεί στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, ο οποίος υποστήριξε ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά δεν έχουν συλλάβει την έννοια του αριθμού και η τυχόν αρίθμηση γίνεται μηχανικά. Επίσης, σε συμφωνία με τις απόψεις του Piaget βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά στις δεξιότητες της ομαδοποίησης και της σειροθέτησης. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι τα περισσότερα νήπια ομαδοποιούν και σειροθετούν με μια μόνο διάσταση, ενώ πολύ λιγότερα μπορούν να διεκπεραιώσουν αυτές τις δεξιότητες σε δυο διαστάσεις. Επίσης, προκύπτει ότι σχεδόν στην

ολότητα τους τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση χωρικών εννοιών, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με την κατανόηση χρονικών εννοιών. Η πλειοψηφία των νηπίων (95,60%) έχει κατανοήσει τις έννοιες *χθες-σήμερα-αύριο*, ένας μικρότερος αριθμός (65,41%), όμως, δεν έχει καταλάβει τις έννοιες *πέρσι-φέτος-του χρόνου*, καθώς επίσης σχεδόν όλα τα νήπια (91,82%) δε γνωρίζουν τη διαδοχή των μηνών. Οι διαφορές στην κατανόηση χωρικών και χρονικών εννοιών προβλεπόταν να βρεθούν, γιατί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα νήπια αντιλαμβάνονται πιο δύσκολα χρονικές έννοιες, επειδή ο χρόνος δεν είναι υλικό αντικείμενο, με το οποίο μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή μαζί του. Όσον αφορά στην κατανόηση άλλων προμαθηματικών εννοιών, όπως την πληθικότητα του αριθμού ή την ικανότητα για αντιστοιχήσεις, η δεξιότητα αυτή είναι αρκετά αναπτυγμένη για τα περισσότερα νήπια. Τα αποτελέσματα που αφορούν στην κατανόηση της απόλυτης και τακτικής έννοιας του αριθμού μάς δείχνουν ότι πολλά είναι τα νήπια που έχουν αναπτύξει αυτή την ικανότητα (62,26%) και έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Piaget, ο οποίος διατύπωσε ότι αυτή η ικανότητα δεν είναι εφικτή κατά την προσχολική ηλικία.

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αδυναμία, η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει ανησυχία και προβληματισμό. Συγκεκριμένα, όλες οι δεξιότητες, που αναφέρονται στην ακρόαση και στη συζήτηση, όπως: να ακούνε τα παιδιά τι λένε τα άλλα άτομα και να συνομιλούν μαζί τους, επιδεικνύονται σε μεγάλο αριθμό νηπίων. Στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους παρατηρούμε ότι πολλά νήπια έχουν αρχίσει να παίρνουν μέρος σε συμβολικό παιχνίδι (72,96%), δεν είναι όμως αρκετά πολλά, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι τα νήπια που τηρούν τους κανόνες ενός παιχνιδιού είναι περισσότερα (90,57%), διότι σύμφωνα με τις απόψεις ψυχολόγων, χρονολογικά τα παιδιά πρώτα λαμβάνουν μέρος σε συμβολικό παιχνίδι και αργότερα σε παιχνίδι κανόνων. Πάντως, πολλά είναι τα νήπια που τηρούν και τους κανόνες της τάξης, πάντα, βέβαια, με την υπενθύμιση της/του νηπιαγωγού, διότι χωρίς την υπενθύμισή της/του περίπου τα μισά

παιδιά τους τηρούν. Τα νήπια, επίσης, εμφανίζονται αρκετά συνεργάσιμα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας, είτε με ομηλικούς, είτε με ενηλίκους.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι οι κινητικές δεξιότητες των νηπίων, που αναφέρονται στην σωματογνωσία και στην αμφιπλευρικήτητα είναι αρκετά αναπτυγμένες, επειδή εμφανίζονται σε μεγάλο ποσοστό νηπίων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, όπως στις δεξιότητες της αμφιπλευρικήτητας, ενώ όλα τα παιδιά παρουσιάζονται αρκετά ικανά, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό νηπίων (2,52%), που δεν μπορεί να κάνει καμία από αυτές. Επίσης, στην αντίληψη του ρυθμού σχεδόν όλα τα υποκείμενα επισημαίνουν ρυθμούς στο περιβάλλον και προσαρμόζονται σε δεδομένο ρυθμό με την καθοδήγηση της/του νηπιαγωγού αντίστοιχα, ενώ υπάρχουν και μερικά νήπια που δε συνειδητοποιούν το ρυθμό των προσωπικών τους κινήσεων.

Όσον αφορά στην αυτονομία στη μάθηση, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι τα περισσότερα νήπια μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε μία εργασία έως 10 λεπτά ακόμα και με την περιστασιακή επιτήρηση της/του νηπιαγωγού, ενώ δυσκολεύονται, σχετικά, να συγκεντρωθούν σε μία εργασία χωρίς καμία επιτήρηση πάνω από 10 λεπτά. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι σχεδόν όλα τα νήπια μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, όμως σχετικά πολλά είναι αυτά (39,62%) που δεν έχουν ακόμα την ικανότητα να ντύνονται εντελώς μόνα τους. Τέλος, στην ανάληψη πρωτοβουλιών τα αποτελέσματα της έρευνας είναι επίσης, αρκετά αισιόδοξα, αφού ένα μικρό ποσοστό χρειάζεται να το παρακινούν ενήλικες για να κάνει κάτι, ενώ μεγάλος αριθμός νηπίων επιλέγει μόνο του το παιχνίδι που θα παίξει και παίρνει ενεργό μέρος σε δραστηριότητες.

Από τη στατιστική ανάλυση των μέσων τιμών των δεξιοτήτων των νηπίων και του δείκτη νοημοσύνης τους βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των γλωσσικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων με τη νοητική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα φανερώνουν, επίσης, ότι υπάρχει σχέση

ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη των νηπίων και στις κοινωνικές, τις κινητικές δεξιότητες και την αυτονομία στη μάθηση, μικρότερη μεν, αλλά όχι παραβλέψιμη.

Μια τέτοια άποψη αντανακλάται και σε σύγχρονες θεωρίες για τη νοημοσύνη όπως αυτή του Gardner, η οποία υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων καθεμία από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά ιδιαίτερη μορφή νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο Gardner διέκρινε τους εξής τύπους νοημοσύνης: 1) τη γλωσσική νοημοσύνη, 2) τη μουσική νοημοσύνη, 3) τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, 4) τη χωρική νοημοσύνη, 5) την κιναισθητική νοημοσύνη, 6) τη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αφορά στην ικανότητα αντίληψης κοινωνικών καταστάσεων και των διαθέσεων, του χαρακτήρα και των προθέσεων των άλλων, 7) την ενδοατομική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ελέγχου των προσωπικών συναισθημάτων και την αυτογνωσία και τέλος 8) την νατουραλιστική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην αντίληψη των φυσικών αντικειμένων και στην ένταξή τους στο φυσικό περιβάλλον (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001).

Αρχικά, η νοημοσύνη θεωρούταν μια ιδιότητα, η οποία είχε σχέση μόνο με τις γνωστικές δεξιότητες. Τα τεστ λοιπόν που μετρούν τη νοημοσύνη και κατασκευάστηκαν με βάση αυτή την αντίληψη δε λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις της και συνεπώς δεν είναι κατάλληλα για τη μέτρησή της. Τα σύγχρονα τεστ θα πρέπει να κατασκευάζονται με βάση όλους τους τομείς ανάπτυξης των νηπίων, διότι είναι πλέον γνωστό ότι όποιος διαπρέπει σε έναν τομέα δεν είναι απαραίτητα ευφυής. Για παράδειγμα κάθε νήπιο που είναι ικανό στις προμαθηματικές δεξιότητες είναι πιθανό να αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα.

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας από παιδαγωγικής πλευράς. Οι θεωρίες για τη νοημοσύνη έχουν ασκήσει άμεση επίδραση στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να κατανοούν ότι η νοητική ικανότητα δεν είναι ομοιογενής και επομένως όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες. Στη διδακτική πράξη η

σφαιρική μάθηση πρέπει να έχει σημαντική θέση και να ευαισθητοποιεί την πολύπλευρη εξέλιξη των νηπίων. Βασικός στόχος του νηπιαγωγείου δεν είναι μόνο η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να προετοιμαστεί το παιδί για τη δημοτική εκπαίδευση. Ρόλος του είναι η ανάπτυξη όλων των πλευρών της προσωπικότητας τους: γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, κινητικής.

Οι νηπιαγωγοί, που έχουν την ευθύνη της προσχολικής εκπαίδευσης, πρέπει να αντιληφθούν τις ανάγκες των παιδιών για να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις κάθε φορά. Πρέπει, δηλαδή, να κατανοούν τις γενικές αρχές της ανάπτυξης των παιδιών καθώς και το ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού χωριστά, επειδή η διαφορετικότητα των παιδιών απαιτεί μια διαφορετική διδασκαλία, ώστε να βρουν όλα τα παιδιά τις πραγματικές τους δυνατότητες. Καθήκον των νηπιαγωγών είναι να εντοπίσουν τις αδυναμίες, αλλά και τις ικανότητες των νηπίων που δεν έχουν εκδηλωθεί ακόμα. Να αναπτυχθεί η δεξιότητα στην οποία υστερεί το παιδί χωρίς όμως να ασκείται πίεση, αλλά κεντρίζοντας του το ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, να δοθούν ερεθίσματα, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες που δεν έχουν εκδηλωθεί ακόμα, οι οποίες διαφορετικά μπορεί να παραμείνουν σε λανθάνουσα κατάσταση. Παράλληλα, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο να μην δημιουργηθούν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας στο νήπιο, διότι πολύ εύκολα μπορεί να του αποτυπωθεί η εντύπωση ότι επειδή δεν είναι ιδιαίτερα ικανό σε έναν τομέα ανάπτυξης, δεν είναι ικανό γενικότερα.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθούμε ξανά στην κλίμακα δεξιοτήτων του G. Lindsay. Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε για να εφοδιαστούν οι νηπιαγωγοί με ένα εργαλείο, το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη για να εντοπίσουν τις αδυναμίες και ικανότητες των παιδιών. Η αξιολόγηση των νηπίων δε στηρίζεται μόνο τις γνωστικές τους δεξιότητες, αλλά καλύπτει όλο το φάσμα των δεξιοτήτων τους, οπότε μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα έγκυρη και αξιόπιστη. Έτσι, και τα νήπια με

χαμηλές επιδόσεις στις γνωστικές δεξιότητες, ίσως, να παρουσιάσουν καλές επιδόσεις σε κάποιους άλλους τομείς.

Ολοκληρώνοντας με το ρόλο των νηπιαγωγών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νηπίων, αξίζει να αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος που αναλογεί στους γονείς. Συμβάλλουν τόσο στη γνωστική, όσο και στη συναισθηματική, κοινωνική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς είναι αυτοί που θα κινήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση, επίσης, οι γονείς είναι αυτοί που θα δώσουν τα πρότυπα για τη σωστή συμπεριφορά.

Είναι γεγονός ότι οι μελέτες για την προσχολική ηλικία έχουν διευρύνει τις γνώσεις μας στον τομέα αυτόν. Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητικές προσπάθειες πρέπει να συνεχιστούν, εφόσον ο ανθρώπινος οργανισμός δεν είναι στατικός, αλλά δυναμικός και συνεχώς εξελίσσεται. Έτσι, τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν και το ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση των ατόμων να ενταχθούν στην απαιτητική κοινωνία μας είναι αμείωτο.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να περιλαμβάνουν στα προγράμματά τους όχι μόνο την εκμάθηση γλωσσικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών, κινητικών δεξιοτήτων καθώς την αυτονομία τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων. Για αυτό θα πρέπει να μεριμνήσει το κράτος και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε να επιβάλλουν στις αίθουσες των νηπιαγωγείων νέα, βελτιωμένα προγράμματα. Επίσης, θα μπορούσαν να εντάξουν τη χρήση της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων των νηπίων του G. Lindsay στα προσχολικά προγράμματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι νηπιαγωγοί θα λαμβάνουν γνώση σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι δεξιότητες των νηπίων σε κάθε τομέα ανάπτυξης, καθώς επίσης, θα μπορούν να ενημερώνουν και τους γονείς τους για τη σωστότερη αντιμετώπιση των αδυναμιών που παρουσιάζουν αναθεωρώντας οι ίδιοι τη στάση που κρατούν απέναντι στα παιδιά τους, διότι, όπως έχει γίνει πλέον κατανοητό, κύριο παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε τομέα αποτελούν οι γονείς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αγαπητή/έ εκπαιδευτική,

Στα πλαίσια έρευνάς μας, η οποία έχει σκοπό την κατασκευή κλίμακας για την αξιολόγηση δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών χρειαζόμαστε τη γνώμη σας για τις δεξιότητες που διαθέτουν τα παιδιά της παραπάνω ηλικίας. Για το λόγο αυτό σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε την κλίμακα για κάθε 2^ο παιδί της τάξης σας σύμφωνα με τον κατάλογο που εμπίπτει στην ηλικία μεταξύ 5 και 6 ετών.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε ένα σταυρό (+) στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην περίπτωση του παιδιού που αξιολογείται)

1. Όνομα:.....
2. Φύλο: Κορίτσι ☐ Αγόρι ☐
3. Μητρική γλώσσα:.....
4. Υπηκοότητα:.....
5. Ημερομηνία γέννησης:.....
6. Τόπος φοίτησης: Δημόσιος Παιδικός Σταθμός ☐
 Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός ☐
 Δημόσιο Νηπιαγωγείο ☐
 Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο ☐
 Άλλο ☐
7. Επάγγελμα μητέρας:.....
8. Επάγγελμα πατέρα:.....
9. Έχει προβλήματα υγείας το παιδί;.....
10. Εάν ναι, σημειώστε ποια.....
11. Έχει κάποιο διαπιστωμένο πρόβλημα ακοής το παιδί;
12. Εάν ναι, σημειώστε ποιο.....
13. Έχει κάποιο διαπιστωμένο πρόβλημα όρασης το παιδί;
14. Εάν ναι, σημειώστε ποιο.....
15. Όνομα αξιολογητή/ τριας:.....
16. Ημερομηνία αξιολόγησης:.....

Κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει δεξιότητες που κατέχει ένα παιδί ηλικίας 5 ετών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε με προσοχή τις προτάσεις που υπάρχουν σε κάθε μια από τις 20 ενότητες. Στη συνέχεια βάλτε από ένα (✓) σε εκείνα τα τετραγωνάκια που αντιστοιχούν στις προτάσεις που δείχνουν τι μπορεί να κάνει ο...η.....τώρα.

Α. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ενότητα 1η: Προανάγνωση

Κρατάει το βιβλίο σωστά και γυρίζει τις σελίδες του από δεξιά προς τα αριστερά

1

Προσποιείται ότι «διαβάζει» μία εικονογραφημένη ιστορία περιγράφοντας κάθε μια από τις εικόνες που την απαρτίζουν ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά)

2

Αποκωδικοποιεί σύμβολα

3

Αναγνωρίζει και διαβάζει γράμματα ή απλές λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 2η: Προγραφή

Συμπληρώνει γραφισμούς (τελίτσες) σε σελίδα τετραδίου

1

Αντιγράφει γράμματα ή απλές λέξεις πάνω σε γραμμές

2

Γράφει το όνομά του

3

Γράφει απλές λέξεις και συνθέτει προτάσεις

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 3η: Φωνολογική ενημερότητα

Χωρίζει λέξεις σε συλλαβές

1

Αναγνωρίζει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο

2

Αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες

3

Αναλύει τη λέξη σε ήχους

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Β. ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ενότητα 4η: Αρίθμηση

Απαριθμεί αντικείμενα από το 1 έως το 10

1

Γνωρίζει τα ονόματα και τα σύμβολα αριθμών από το 1 έως το 10

2

Προσθέτει τη μονάδα σε προηγούμενο αριθμό από το 1 έως το 10

3

Αφαιρεί τη μονάδα από προηγούμενο αριθμό από το 1 έως το 10

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 5η: Ομαδοποίηση

Κάνει διάφορους σχηματισμούς με αντικείμενα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις μεταξύ τους ομοιότητες

1

Επιλέγει ένα αντικείμενο από μία ομάδα ομοειδών αντικειμένων, όταν του ζητηθεί (π.χ. ένα τετράγωνο από ένα σύνολο διαφορετικών γεωμετρικών σχημάτων, ένα κόκκινο κύβο από ένα σύνολο κύβων διαφορετικών χρωμάτων)

2

Ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση ένα κριτήριο

3

Ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση περισσότερα από ένα κριτήρια

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 6η: Σειροθέτηση

Αντιγράφει μια σειρά (5-10) διαφορετικών σχημάτων

1

Βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση μια μόνο διάσταση

2

Βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση δύο διαστάσεις

3

Βάζει σε χρονική σειρά διάφορα γεγονότα

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 7η: Κατανόηση χωρικών εννοιών

Έχει κατακτήσει τις χωρικές έννοιες *πάνω-κάτω*

1

Έχει κατακτήσει τις χωρικές έννοιες *μπροστά-πίσω, μέσα-έξω*

2

Έχει κατακτήσει τις χωρικές έννοιες *ψηλά-χαμηλά, μακριά-κοντά*

3

Έχει κατακτήσει τις χωρικές έννοιες *ανάμεσα-δίπλα*

4

Δεν γνωρίζει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 8η: Κατανόηση χρονικών εννοιών

Έχει κατακτήσει τις χρονικές έννοιες *σήμερα-αύριο-χθες*

1

Έχει κατακτήσει τις χρονικές έννοιες *φέτος-πέρσι-του χρόνου*

2

Γνωρίζει τη διαδοχή ημερών

3

Γνωρίζει τη διαδοχή μηνών

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 9η: Κατανόηση άλλων προμαθηματικών εννοιών

Πραγματοποιεί αντιστοιχήσεις αντικειμένων ένα προς ένα

1

Αντιλαμβάνεται την πληθικότητα του αριθμού (πολλά-λίγα)

2

Αντιλαμβάνεται την απόλυτη και τακτική έννοια του αριθμού

3

Προσεγγίζει διαισθητικά βασικούς λογικο-μαθηματικούς συλλογισμούς που σχετίζονται με τις τέσσερις πράξεις

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ενότητα 10η: Ακρόαση

Ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός

1

Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί

2

Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις

3

Ακούει με προσοχή μία ιστορία

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 11η: Συζήτηση

Συνομιλεί με την/τον παιδαγωγό

1

Συνομιλεί με ένα παιδί

2

Συμμετέχει ως συζητητής σε ομαδικές συζητήσεις

3

Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 12η: Σχέσεις με συνομηλίκους

Παίζει μόνος του

1

Μοιράζεται κάτι με συνομήλικό του

2

Παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι

3

Συνεργάζεται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 13η: Υπακοή

Δεν υπακούει συχνά την/τον παιδαγωγό

1

Τηρεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού

2

Τηρεί τους κανόνες της τάξης με υπενθύμιση της/του παιδαγωγού

3

Τηρεί τους κανόνες της τάξης χωρίς την υπενθύμιση της/ του παιδαγωγού

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 14η: Συνεργασία

Συγκρούεται με άλλα παιδιά

1

Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας

2

Συνεργάζεται με ομηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας

3

Συνεργάζεται με ομηλίκους σε μεγάλες ομάδες

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Δ. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ενότητα 15η: Σωματογνωσία

Δείχνει τα μέλη του σώματός του

1

Ονομάζει τα μέλη του σώματός του

2

Μιμείται και αναπαράγει στάσεις του σώματος με την παρουσία προτύπου

3

Μιμείται και αναπαράγει στάσεις του σώματος χωρίς την παρουσία προτύπου

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 16η: Αμφιπλευρικήτητα

Αναγνωρίζει τις δύο πλευρές του σώματός του

1

Συνειδητοποιεί την επικρατέστερη πλευρά του

2

Συνειδητοποιεί τις έννοιες δεξί-αριστερό

3

Προσανατολίζεται στο χώρο με σημείο αναφοράς την πλευρά και το σώμα του

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 17η: Αντίληψη ρυθμού

Αντιλαμβάνεται και επισημαίνει ρυθμούς στο περιβάλλον (π.χ. ρυθμό ρολογιού, τρένου, βρύσης που στάζει, κλπ)

1

Προσαρμόζεται σε δεδομένο ρυθμό με την καθοδήγηση της/του παιδαγωγού

2

Προσαρμόζεται σε δεδομένο ρυθμό χωρίς την καθοδήγηση της/του παιδαγωγού

3

Συνειδητοποιεί το ρυθμό των προσωπικών του κινήσεων

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ε. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ενότητα 18η: Συγκέντρωση προσοχής

Συγκεντρώνει την προσοχή του επί 2 λεπτά σε ένα ερέθισμα (ακουστικό, οπτικό) κατά τη διάρκεια ομαδικής άσκησης

1

Συγκεντρώνεται επί 2 έως 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την επιτήρηση του/της παιδαγωγού

2

Συγκεντρώνεται επί 2 έως 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την περιστασιακή επιτήρηση του/της παιδαγωγού

3

Συγκεντρώνεται πάνω από 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας χωρίς καμία επιτήρηση

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 19η: Αυτοεξυπηρέτηση

Αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα

1

Ντύνεται πάντα με τη βοήθεια ενηλίκου

2

Μπορεί να φορέσει ένα εξωτερικό ένδυμα (παλτό, ζακέτα) χωρίς τη βοήθεια ενηλίκου

3

Ντύνεται εντελώς μόνος του

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ενότητα 20η: Ανάλυση πρωτοβουλιών

Πάντα χρειάζεται να τον παρακινεί κάποιος ενήλικος για να κάνει κάτι

1

Επιλέγει μόνος του το παιχνίδι που θα παίξει χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση κάποιου ενηλίκου

2

Παίρνει ενεργό μέρος σε παιχνίδια ή άλλες δραστηριότητες χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση ενηλίκου

3

Αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους

4

Δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Ευχαριστούμε για τη βοήθειά σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

1. ΣΗΜΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ

Όλα τα ιχνογραφήματα τίθενται από αξιολόγηση. Τα σημεία που αξιολογούνται με 1 μονάδα το καθένα σε περίπτωση που ανταποκρίνονται προς τις αντίστοιχες απαιτήσεις είναι τα παρακάτω :

1. Παρουσία κεφαλής. Κάθε προσπάθεια για την απεικόνιση της ανθρώπινης κεφαλής, όσο χονδροειδής και ατελής και αν είναι, αξιολογείται με ένα βαθμό, αρκεί το περίγραμμα της κεφαλής (κύκλος ή ωοειδές σχήμα) να είναι πλήρες.

2. Παρουσία ποδιών. Ανεξάρτητα από την καλλιτεχνική τους εμφάνιση κάθε προσπάθεια αποδόσεως των ποδιών, έστω και αν αυτά αποδίδονται με δύο μόνο γραμμές, γίνεται αποδεκτή αρκεί ο αριθμός τους να είναι σωστός (δύο οπωσδήποτε σε ιχνογράφημα κατόψεως και 1 ή 2 σε ιχνογράφημα προφίλ). Εάν υπάρχει ένα μόνο πόδι ζωγραφισμένο, αλλά στην άκρη του σημειώνονται δύο παπούτσια ή απλώς δύο σημάδια που μπορεί να αποδίδουν τα παπούτσια ή τα πέλματα, ο βαθμός υπολογίζεται για το σημείο αυτό. Το ίδιο ισχύει κι αν ο άνθρωπος ζωγραφίζεται ντυμένος και φαίνονται μονάχα στο κάτω μέρος τα δύο άκρα των ποδιών του.

3. Παρουσία βραχιόνων. Ο αριθμός των βραχιόνων πρέπει να είναι ο ορθός, δύο δηλαδή σε ιχνογραφήματα κατόψεως και ένας τουλάχιστον σε ιχνογραφήματα προφίλ. Παρουσία περισσότερων βραχιόνων βαθμολογείται με 0.

4. Παρουσία κορμού. Κάθε προσπάθεια αποδόσεως του ανθρώπινου κορμού έστω και με μια μόνο κάθετη γραμμή γίνεται θετικά δεκτή. Μια γραμμή από κουμπιά που πηγαίνει από τα πόδια ως την κεφαλή υπολογίζεται σαν ένας βαθμός για τα ρούχα και 0 για τον κορμό, αν δεν υπάρχει μια τουλάχιστον γραμμή που να έχει συρθεί ανάμεσά τους.

5. Ύψος κορμού ανώτερο από το πλάτος. Ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει και το υποδεκάμετρο για να ελέγξει την ορθότητα του σημείου αυτού. Αν ο κορμός αποδίδεται με μια απλή γραμμή το σημείο 5 βαθμολογείται με 0.

6. Παρουσία ώμων. Οι ώμοι πρέπει να αποδίδονται με σαφήνεια. Η ύπαρξη ενός απόλυτα κανονικού τριγώνου ή τετραγώνου στη θέση του κορμού με κανονικές τις γωνίες τους χωρίς καμιά αισθητή κύρτωση στη θέση των ώμων βαθμολογείται συνήθως με 0. Σε ιχνογραφήματα προφίλ πρέπει να είμαστε επιεικέστεροι στο σημείο αυτό γιατί η απεικόνιση των ώμων στη θέση αυτή είναι πραγματικά δύσκολη. Η ύπαρξη απλών γραμμών που συγκλίνουν προς το λαιμό φτάνει για να πιστωθεί το σημείο αυτό με ένα βαθμό.

7. Βραχίονες και σκέλη κολλημένα σε κάποιο σημείο του κορμού.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία στο σημείο αυτό είναι η παρουσία βραχιόνων και ποδιών συνδεδεμένων με τον κορμό. Οι βραχίονες είναι δυνατόν να συνδέονται και με το λαιμό στο σημείο, όπου εφάπτεται με τον κορμό. Εάν τα σκέλη δεν συνδέονται καθόλου με τον κορμό ή συνδέονται με άλλο μέρος του σώματος ο βαθμός είναι 0. Σε περίπτωση που το ένα σκέλος ή ο ένας βραχίονας δεν φαίνονται εξ' αιτίας της στάσεως, στην οποία ζωγραφίζεται ο άνθρωπος η αξιολόγηση γίνεται με βάση τα μέλη που φαίνονται. Εάν απουσιάζει ο κορμός, περίπτωση που εμφανίζεται σε πολύ μικρά παιδιά ή σε πνευματικά καθυστερημένα, τότε το σημείο 7 βαθμολογείται με 0.

8. Βραχίονες και σκέλη συνδεδεμένα στο σωστό σημείο συνδέσεως.

Το κατάλληλο σημείο συνδέσεως για τους βραχίονες είναι φυσικά οι ώμοι. Εάν οι ώμοι δεν απεικονίζονται, τα χέρια πρέπει να ξεκινούν από το σημείο όπου έπρεπε φυσιολογικά να βρίσκονται οι ώμοι. Σε περίπτωση που το ιχνογράφημα παρουσιάζει τον άνθρωπο σε στάση προφίλ το σημείο συνδέσεως των ώμων πρέπει να βρίσκεται κοντά στη διάμετρο του κορμού, όταν τον βλέπουμε από τον το πλάι. Για τα σκέλη το κατάλληλο σημείο συνδέσεως είναι το κάτω μέρος του

κορμού. Ο βαθμός δίνεται ανεξάρτητα από το αν τα δύο σκέλη ενώνονται στην κορυφή ή όχι.

9. Παρουσία λαιμού. Κάθε προσπάθεια απεικονίσεως ενός στοιχείου που συνδέει το κεφάλι με τον κορμό και διακρίνεται με σαφήνεια τόσο από τον κορμό όσο και από το κεφάλι θεωρείται ικανή για την απόδοση του βαθμού στο σημείο αυτό.

10. Διάγραμμα λαιμού. Ο λαιμός πρέπει να είναι μια συνεχής γραμμή ανάμεσα στην κεφαλή και στον κορμό, χωρίς κενά, κάπως παχιά ή δυο παράλληλες γραμμές συνεχείς.

II. Παρουσία ματιών. Ένα ή δύο μάτια πρέπει να έχουν ζωγραφιστεί. Ένα απλό κι αόριστο σημάδι πιστώνεται με ένα βαθμό, ακόμη κι αν η σημασία του είναι αβέβαιη.

12. Παρουσία μύτης. Σε ιχνογράφημα προφίλ η μύτη πρέπει να προεξέχει σε σχέση με το μέτωπο και το πηγούνι. Σε ιχνογραφήματα κατόψεως φτάνει η παρουσία μια κάθετης γραμμής ή απλώς ενός σημαδιού για να θεωρηθεί σαν μύτη, εφόσον βέβαια έχουν ζωγραφιστεί τα μάτια και δεν υπάρχει περίπτωση το σημάδι αυτό να αποδίδει τα μάτια.

13. Παρουσία στόματος. Συνήθως αποδίδεται με μια μικρή οριζόντια γραμμή. Σε μεγαλύτερα παιδιά καταβάλλεται προσπάθεια αποδόσεως και των χειλιών. Άλλοτε πάλι το στόμα αποδίδεται μ' ένα απλό σημάδι ή με ένα κύκλο ή με μια έλλειψη ή τέλος με μια γωνία σε ιχνογραφήματα προφίλ. Σε περίπτωση που εκτός από τα μάτια υπάρχει στο πρόσωπο ένα μόνο σημάδι είναι δύσκολο να καθοριστεί αν πρόκειται για στόμα ή για μύτη. Τότε ο βαθμός δίδεται σε ένα μόνο από τα δύο σημεία ή στο 12 ή στο 13

14. Μύτη στόμα σε δύο διαστάσεις (κάθετη και οριζόντια). Σε περίπτωση που το ιχνογράφημα φέρει και στόμα και μύτη πρέπει να

έχουν σωστά ζωγραφιστεί, η μύτη δηλαδή πρέπει να είναι κάθετη στο στόμα.

15. Παρουσία ρουθουνιών. Αρκεί η παρουσία δύο στιγμών δεξιά και αριστερά από τη γραμμή της μύτης για να δοθεί στο σημείο αυτό ο βαθμός. Σε ιχνογράφημα προφίλ ο βαθμός δίδεται εφόσον η γραμμή που περιγράφει τη μύτη κάμπτεται προς το εσωτερικό λίγο πάνω από τα χείλη.

16. Παρουσία μαλλιών. Τα μαλλιά σε μικρές ηλικίες αποδίδονται συχνά σε μια μουτζούρα που εφάπτεται στο κεφάλι. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα μαλλιά ζωγραφίζονται με μεγαλύτερη ευκρίνεια. Αν το κεφάλι είναι καλυμμένο με καπέλο ή σκούφια έτσι ώστε να μη φαίνονται τα μαλλιά, ο βαθμός δίδεται αν το παιδί στην ερώτησή μας απαντά «κάτω από το κεφάλι ή τη σκούφια». Σε ιχνογραφήματα, όπου δεν υπάρχει καμιά ένδειξη χεριών ή δακτύλων, αλλά μόνο μερικές γραμμές που ξεκινούν από το κεφάλι ο βαθμός δεν δίδεται. Το παιδί θέλει να αποδώσει μ' αυτές τις γραμμές μάλλον τα χέρια.

17. Μαλλιά καλά τοποθετημένα. Τα μαλλιά πρέπει να εφάπτονται στο κεφάλι χωρίς να διαπερνούν το περίγραμμα της κεφαλής και να καρφώνεται μέσα στο κρανίο.

18. Παρουσία ενδυμάτων. Ένα απλό μικρό σημάδι ή ένας μικρός κύκλος στο κέντρο του κορμού αντιπροσωπεύει συχνά τον ομφαλό και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται σαν ένδειξη παρουσίας ρούχων. Η ύπαρξη επίσης μιας σειράς από κουμπιά που πηγαίνει από πάνω ως κάτω δεν αρκεί για να δοθεί βαθμός στο σημείο αυτό. Πρέπει να υπάρχει σαφής απεικόνιση ενδυμάτων.

19. Παρουσία ενδυμάτων δύο τμήματα (άνω και κάτω τμήμα). Πρόκειται για τα ενδύματα που καλύπτουν το άνω μέρος του σώματος, τον κορμό, και το κάτω μέρος του σώματος, τα κάτω άκρα (σακάκι και παντελόνι π.χ.). Σε περίπτωση που ο άνθρωπος

ζωγραφίζεται να φορά παλτό ο βαθμός δίδεται αν το όλο ιχνογράφημα αφήνει να διαφαίνεται η μέση. Αν υπάρχει καπέλο και παράλληλα κάποιο άλλο ένδυμα ο βαθμός δίδεται. Ένα καπέλο μονάχα που μόλις εφάπτεται στην κορυφή του κεφαλιού δεν παρέχει τη δυνατότητα θετικής αξιολόγησης του σημείου αυτού. Πολύ περισσότερο κουμπιά χωρίς καμιά άλλη ένδειξη ενδυμάτων δεν λαμβάνονται υπόψη.

20. Πλήρης σκιαγράφηση ενδυμάτων. Το ιχνογράφημα πρέπει στην περίπτωση αυτή να είναι απαλλαγμένο από κάθε διαφάνεια (transparence). Τα μανίκια και το παντελόνι πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε με σαφήνεια ζωγραφισμένα. Ο εξεταστής ας έχει υπόψη του ότι τα μανίκια εμφανίζονται σε μια κάπως προχωρημένη περίοδο αναπτύξεως και συγκεκριμένα δύο ή τρία χρόνια μετά από τη στιγμή που το παιδί θα έχει συνειδητοποιήσει την ύπαρξη παντελονιού. Για το λόγο αυτό ακριβώς είναι δύσκολο να δοθεί βαθμός στο σημείο αυτό σε παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 10 ετών.

21. Τέσσερα τμήματα της ενδυμασίας καλά σημειωμένα. Τα τμήματα αυτά είναι: α) καπέλο, β) σακάκι με πουκάμισο γ) παντελόνι δ) παπούτσια. Ο βαθμός μπορεί να δοθεί κι αν παραλείπεται το καπέλο αρκεί τα υπόλοιπα μέρη να έχουν καλά σημειωθεί σ' όλες στις λεπτομέρειες τους. Το σακάκι ή το πουκάμισο πρέπει να ιχνογραφούνται με μανίκια, τσέπες, ρεβέρ και γενικά με όλες τις χαρακτηριστικές λεπτομέρειές τους. Κουμπιά μόνο δεν φτάνουν. Το κολάρο δεν πρέπει να συγχέεται με το λαιμό. Η λεπτομέρεια αυτή στην απεικόνιση των ενδυμάτων πρέπει να υπάρχει και στα άλλα μέρη: το παντελόνι και τα παπούτσια.

22. Πλήρης φορεσιά. Όποιο κι αν είναι το κοστούμι (ενδύματα εργασίας, φόρμα, επίσημα ενδύματα κλπ) πρέπει να είναι πλήρες σ' όλες τις ουσιαστικές λεπτομέρειες του χωρίς καμιά δυσαρμονία στα στοιχεία που το συνθέτουν. Η θετική αξιολόγηση του σημείου αυτού πρέπει να γίνεται ύστερα από αυστηρότατο έλεγχο και χωρίς επιείκεια. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη των μανικιών, τα

οποία να διαχωρίζονται με σαφήνεια από το άκρο του χεριού, η ύπαρξη επίσης παντελονιού και παπουτσιών ζωγραφισμένα με όλες τους τις λεπτομέρειες.

Πολλοί εξεταστές, όπως παρατηρεί ο R. PASQUASY, παρασύρονται συχνά από την ύπαρξη διαφόρων λεπτομερειών στο ιχνογράφημα και τείνουν να αξιολογήσουν θετικά το σημείο αυτό τη στιγμή που άλλες περισσότερο βασικές λεπτομέρειες έχουν παραλειφθεί. Τέτοια είναι συχνά η περίπτωση ιχνογραφημάτων καουμπόδων ή ινδιάνων, δύο θέματα αρκετά δημοφιλή σε αγόρια με πνευματική καθυστέρηση ηλικίας, μεταξύ 9 και 12 ετών. Βρίσκουμε δηλαδή στα ιχνογραφήματα αυτά ένα πλήθος από λεπτομέρειες όπως: κτένισμα ιδιαίτερα επιμελημένο, πιστόλι, φυσίγγιοθήκες κλπ., αλλά απουσιάζουν τα μανίκια π.χ. ή κάτι άλλο που θεωρείται ουσιαστικό.

23. Παρουσία δακτύλων. Πρέπει να υπάρχουν και στα δύο χέρια αν φαίνονται και τα δύο. Ο αριθμός των δακτύλων δεν έχει σημασία για το χαρακτηριστικό 23.

24. Σωστός αριθμός δακτύλων. Χρειάζονται 5 δάκτυλα σε κάθε χέρι, εφ' όσον φαίνεται, για να δοθεί ο βαθμός. Αν το ένα χέρι δεν φαίνεται τότε η αξιολόγηση γίνεται με βάση το χέρι που φαίνεται υπό την προϋπόθεση το άλλο χέρι να βρίσκεται σε τέτοια θέση που να δικαιολογείται η μη παρουσία δακτύλων σ' αυτό.

25. Ορθές λεπτομέρειες των δακτύλων. Τα δάκτυλα πρέπει να έχουν και μήκος και πλάτος. Το μήκος πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το πλάτος. Αν πάλι το ένα χέρι δεν φαίνεται αξιολογούμε την περίπτωση αυτή όπως και την προηγούμενη. Για την περίπτωση που τα άκρα και των δύο χεριών δεν φαίνονται γίνεται λόγος παρακάτω.

26. Αντίθεση του αντίχειρα. Ο αντίχειρας πρέπει να αντιδιαστέλλεται από τα υπόλοιπα δάκτυλα. Αυτό επιτυγχάνεται αν ζωγραφίζεται πιο μικρός απ' όλα τα υπόλοιπα δάκτυλα συμπεριλαμβανομένου και του μικρού δακτύλου.

27. Καρπός χεριού διακρινόμενος από τα δάκτυλα και το βραχίονα.

Συχνά έξυπνα παιδιά επειδή συναντούν δυσκολίες στο να παρουσιάσουν λεπτομερειακά το χέρι, δίδουν ιχνογραφήματα ανθρώπων που έχουν και τα δύο τους χέρια στις τσέπες. Στην περίπτωση αυτή το άτομο πρέπει να βαθμολογηθεί θετικά και στις περιπτώσεις 23, 24 και 25, αλλά όχι στην 26. Το σημείο 27 θα καταλογισθεί υπέρ του εξεταζόμενου, όταν το ανώτερο τμήμα του καρπού φαίνεται λίγο έξω από την τσέπη.

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις για να δοθεί ο βαθμός στο σημείο αυτό απαιτείται η χωρίς καμιά αμφιβολία αντιδιαστολή του καρπού του χεριού από τα δάκτυλα και τον βραχίονα, πράγμα που επιτυγχάνεται με την διεύρυνση των γραμμών που σκιαγραφούν τον βραχίονα.

28. Αρθρώσεις βραχιόνων. Για την αξιολόγηση του χαρακτηριστικού αυτού λαμβάνεται σαν βάση είτε ο ώμος είτε ο αγκώνας. Αν λαμβάνεται σαν βάση ο ώμος τότε το χέρι πρέπει να βρίσκεται σε θέση παράλληλη προς τον άξονα του σώματος. Αν λαμβάνεται ο αγκώνας τότε το χέρι πρέπει να κάμπτεται στο σημείο του αγκώνα χωρίς αυτή η κάμψη να σχηματίζει τέλεια γωνία.

29. Αρθρώσεις σκελών. Η διαδικασία είναι η ίδια με την παραπάνω περίπτωση. Σαν βάση λαμβάνεται η λεκάνη, αν τα πόδια είναι τεντωμένα ή το γόνατο, αν τα πόδια ιχνογραφούνται σε άλλη θέση. Αν τα σκέλη είναι τεντωμένα δίδεται βαθμός εφ' όσον συνδέονται με τον κορμό στο σωστό σημείο συνδέσεως, οι γραμμές του περιγράμματος τους διευρύνονται όσο προχωρούν προς τη λεκάνη, ώστε να σχηματίζεται κάποιας μορφής γωνία και η θέση γενικά των ποδιών βρίσκεται σε αρμονία με τον γενικό άξονα του σώματος. Αν τα σκέλη έχουν καμφθεί δίδεται βαθμός με τα ίδια κριτήρια, τα οποία ισχύουν και για τα χέρια στην αντίστοιχη περίπτωση.

30. Αναλογία της κεφαλής. Η επιφάνεια του κεφαλιού δεν πρέπει να ξεπερνά το μισό του κορμού ούτε όμως και να είναι μικρότερη από το $1/10$ του.

31. Αναλογία των χεριών. Το μήκος του χεριού (βραχίονες και άκρα) πρέπει να είναι ίσο μ' εκείνο του κορμού ή λίγο μεγαλύτερο, αλλά δεν μπορεί να φτάσει ως το γόνατο. Το πλάτος των χεριών πρέπει να είναι κατά πολύ μικρότερο από το μήκος τους και κατά πολύ μικρότερο από το πλάτος του κορμού.

32. Αναλογία σκελών. Το μήκος των ποδιών δεν πρέπει να είναι μικρότερο από το ύψος του κορμού ούτε μεγαλύτερο από το διπλάσιο του ύψους αυτού. Επιπλέον το πλάτος των ποδιών πρέπει να είναι μικρότερο από κείνο του κορμού.

33. Αναλογία των κάτω άκρων των σκελών (πατούσες) Όπως και το υπόλοιπο μέρος των σκελών πρέπει και τα άκρα τους να ιχνογραφούνται σε δύο διαστάσεις: μήκος και πλάτος ή ύψος. Το πλάτος ή το ύψος πρέπει να είναι μικρότερα του μήκους. Το μήκος του πέλματος δεν πρέπει να είναι μικρότερο από το $1/10$ του σκέλους ούτε μεγαλύτερο από το $1/3$.

34. Διπλές διαστάσεις χεριών σκελών και οι βραχίονες και τα σκέλη πρέπει να απεικονίζονται σε δύο διαστάσεις, να έχουν δηλαδή και τα δύο και μήκος και πλάτος. Ο βαθμός δίδεται έστω κι αν οι παλάμες μόνο ή τα κα κάτω άκρα των σκελών αποδίδονται με μια μόνο γραμμή.

35. Παρουσία τακουνιού. Κάθε προσπάθεια απεικονίσεως του τακουνιού πρέπει να θεωρείται σωστή έστω κι αν περιορίζεται σε μια και μόνο γραμμή στο πίσω μέρος του παπουτσιού. Αν δεν ζωγραφίζονται παπούτσια, εξετάζεται η υπαρξη φτέρνας.

36. Αρμονία του γενικού περιγράμματος του σώματος. Όλες οι γραμμές του σώματος πρέπει λογικά να είναι κλειστές και να απολήγουν κατά το μεγαλύτερο μέρος τους στον κορμό χωρίς διασταυρώσεις ή επικαλύψεις. Πρέπει δηλαδή να απουσιάζει κάθε λάθος διαφάνειας. Τα μέλη επίσης του σώματος πρέπει να βρίσκονται σε αναλογική αρμονία προς το όλο σώμα.

Γενική αρχή για την αξιολόγηση του σημείου αυτού αλλά και γενικότερα όλου του ιχνογραφήματος πρέπει να είναι η εξής. Όσο πιο απλό είναι το ιχνογράφημα και πιο ατελές τόσο λιγότερο αυστηρά αξιολογείται. Αντίθετα ιχνογράφημα με πολλές γραμμές και πολλές λεπτομέρειες αξιολογείται η αυστηρότητα χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ούτε στην μια περίπτωση ούτε στην άλλη ότι πρέπει να προσθέτομε στοιχεία εκεί που δεν υπάρχουν ούτε να παραγνωρίζουμε ή να αφαιρούμε στοιχεία εκεί που σαφώς υπάρχουν.

37. Αρμονία των αρθρώσεων. Όλες οι αρθρώσεις πρέπει, όπως και ολόκληρο το σώμα, να είναι κλειστές. Δεν πρέπει, δηλαδή να υπάρχουν γραμμές που να μην εφάπτονται με το κύριο σώμα (π.χ. γραμμές χεριών, σκελών, λαιμού κλπ.) Επιπλέον πρέπει όλες ανεξαιρέτως οι αρθρώσεις να γίνονται στα σωστά σημεία και να μην υπάρχει λέπτυνση των διαφόρων μελών του σώματος στο σημείο συνδέσεως.

38. Αρμονία της κεφαλής. Το περίγραμμα της κεφαλής οφείλει να είναι σωστό χωρίς ανωμαλίες. Ο βαθμός στο σημείο αυτό δεν δίνεται παρά μόνο στα ιχνογραφήματα από τα οποία βγαίνει καθαρά η διαπίστωση ότι το παιδί είναι ικανό να ελέγχει απόλυτα τις κινήσεις του χεριού του.

39. Αρμονία του κορμού. Και εδώ ισχύουν σε γενικές γραμμές όσα ελέχθησαν παραπάνω. Ένας χονδροειδής κύκλος ή ένα τετράγωνο ή παραλληλόγραμμο στη θέση του κορμού δεν δίδει βαθμό.

40. Αρμονία χεριών και ποδιών. Και τα δύο πρέπει να έχουν ζωγραφιστεί σε δύο διαστάσεις, να συνδέονται με το υπόλοιπο σώμα στο κατάλληλο σημείο συνδέσεως, να βρίσκονται σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα στις αναλογίες που αναφέρουμε παραπάνω και να μη γίνεται λέπτυνση στα σημεία συνδέσεως.

41. Αρμονία των μερών της κεφαλής. Όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου : μάτια, μύτη, στόμα πρέπει να έχουν ζωγραφιστεί σε δύο διαστάσεις. Σε ιχνογραφήματα προφίλ τα μάτια πρέπει να απέχουν ίση απόσταση από τη μύτη και τα άκρα των χειλιών.

Κανένα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου δεν πρέπει να εφάπτεται με το εξωτερικό περίγραμμα της κεφαλής. Η μύτη πρέπει να έχει σχήμα συμμετρικό και να είναι τοποθετημένη πάνω από το μέσο του σώματος όπου η μύτη παριστάνεται με δύο σημάδια μόνο, πρέπει να βρίσκονται σε ίση απόσταση από το μέσο των χειλιών. Γενικά πρέπει να επικρατεί παντού συμμετρία. Οι δύο πλευρές του στόματος πρέπει να είναι ίδιες και να είναι κάθετες προς τον άξονα του σώματος. Τα μάτια πρέπει επίσης να έχουν τοποθετηθεί συμμετρικά και να είναι σωστά ζωγραφισμένα. Σε ιχνογραφήματα προφίλ το κέντρο του ματιού πρέπει να απέχει από το πίσω μέρος της κεφαλής απόσταση όχι μικρότερη από το διπλάσιο της αποστάσεώς του από την άκρη της μύτης.

42. Παρουσία αυτιών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη θετική αξιολόγηση του σημείου αυτού είναι να υπάρχει ο σωστός αριθμός αυτιών, 2 δηλαδή σε ιχνογραφήματα κατόψεως και 1 τουλάχιστον σε ιχνογραφήματα προφίλ. Όταν τα αυτιά σκεπάζονται από τα μαλλιά, εξετάζεται αν η απουσία αυτιών οφείλεται στο γεγονός ότι τα αυτιά καλύπτονται από τα μαλλιά και δεν φαίνονται ή μήπως στο ότι το παιδί ξέχασε να τα σημειώσει. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί με μια συζήτηση με το παιδί. Η συζήτηση βέβαια αυτή πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μην υπενθυμίσει στο παιδί την έλλειψη αυτιών. Σε περίπτωση που το παιδί σκόπιμα παρέλειψε τα αυτιά και εφ' όσον η παράλειψη αυτή δικαιολογείται από τη θέση των μαλλιών, τότε ο βαθμός δίδεται.

Ο εξεταστής πρέπει να έχει υπόψη του ότι η παρουσία αυτιών εμφανίζεται κάπως βραδύτερα στα ιχνογραφήματα των μικρών παιδιών, συνήθως μετά την εμφάνιση των χεριών. Γι' αυτό σε περίπτωση αμφιβολίας είναι φρόνιμο να γίνεται συζήτηση με το παιδί για το ιχνογράφημα.

43. Αναλογία αυτιών. Το ύψος οφείλει να είναι αισθητά πιο μεγάλο από το πλάτος. Σε ιχνογραφήματα προφίλ μερικές λεπτομέρειες του αυτιού, όπως π.χ. ένα σημάδι που να δείχνει τον ακουστικό πόρο, πρέπει να έχουν ζωγραφιστεί. Σε ιχνογραφήματα προσόψεως τέτοιες λεπτομέρειες μπορούν να παραλείπονται. Σε ιχνογραφήματα προφίλ το πτερύγιο του αυτιού πρέπει να διευθύνεται προς τα πίσω.

44. Λεπτομέρειες ματιών. Σαν λεπτομέρειες θεωρούνται εδώ τα φρύδια και τα βλέφαρα. Τα φρύδια στις περισσότερες περιπτώσεις παριστάνονται με μια καμπύλη γραμμή ή απλώς με ένα σημάδι πάνω από τα μάτια. Σε ιχνογραφήματα προφίλ τα φρύδια παριστάνονται συχνά με ένα ανάγλυφο πάνω από τα μάτια.

Τα βλέφαρα απεικονίζονται συχνά με μια σειρά γραμμών που ξεκινούν από το περίγραμμα των ματιών.

45. Παρουσία κόρης του ματιού. Η κόρη θα πρέπει να είναι σαφήνεια ζωγραφισμένη και στα δύο μάτια αν φαίνονται και τα δύο. Ένα απλό σημάδακι, όταν δε υπάρχουν άλλα στοιχεία του ματιού θα πρέπει να θεωρείται μάτι και όχι κόρη.

46. Αναλογία των ματιών. Προϋπόθεση για τη θετική αξιολόγηση του σημείου αυτού είναι το εξής : Το μήκος του κάθε ματιού πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το πλάτος του. Πρέπει δηλαδή να έχει σχήμα αμυγδαλού. Μάτια σε σχήμα κύκλου δεν παρέχουν τη δυνατότητα για την απόδοση βαθμού στο χαρακτηριστικό αυτό. Στα ιχνογραφήματα προφίλ το σημείο 46 καταχωρείται πάντοτε υπέρ του εξεταζόμενου.

47. Βλέμμα. Σε ιχνογραφήματα κατόψεως οι κόρες των ματιών για να δώσουν την αίσθηση βλέμματος δεν πρέπει να ζωγραφίζονται στο κέντρο των ματιών, αλλά κάπου προς το ένα άκρο. Και στην περίπτωση αυτή οι κόρες των ματιών πρέπει να παραμένουν συμμετρικές. Σε ιχνογραφήματα προφίλ το χαρακτηριστικό αυτό αξιολογείται θετικά αν τα μάτια έχουν ζωγραφιστεί με κάποια προοπτική.

48. Παρουσία πηγουνιού και μετώπου. Η θετική αξιολόγηση του σημείου αυτού προϋποθέτει την ύπαρξη ματιών και στόματος. Σε ιχνογραφήματα κατόψεως το μέτωπο θεωρείται ότι υπάρχει αν μεταξύ των ματιών και του περιγράμματος της κεφαλής παρεμβάλλεται ορισμένος κενός χώρος. Το ίδιο ισχύει και για το πηγούνι αν μεταξύ του στόματος και του κάτω τμήματος του περιγράμματος της κεφαλής υπάρχει αντίστοιχα κενός χώρος. Σε ιχνογραφήματα προφίλ η απεικόνιση των χαρακτηριστικών αυτών είναι πιο εύκολη και κατά συνέπεια η σαφής παρουσία τους είναι απαραίτητη για την απόδοση βαθμού στην περίπτωση αυτή.

49. Ανάγλυφο πηγουνιού. Δύσκολα καταχωρείται υπέρ του εξεταζόμενου βαθμός στο σημείο αυτό. Απαιτεί τη σαφή διάκριση του πηγουνιού με ιδιαίτερες γραμμές και αποχρώσεις σκιών από το υπόλοιπο τμήμα του προσώπου. Εάν μεταξύ του στόματος και του κάτω τμήματος του περιγράμματος της κεφαλής σημειώνεται ένα μικρό ημικύκλιο, αυτό γίνεται δεκτό σαν προσπάθεια ανάγλυφης παραστάσεως του πηγουνιού. Σε ιχνογραφήματα προφίλ η απεικόνιση του χαρακτηριστικού αυτού είναι πιο εύκολη.

50. Προφίλ. Η κεφαλή, ο κορμός και οι βραχίονες πρέπει να απεικονίζονται σε θέση προφίλ. Ο κορμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ζωγραφιστεί σε στάση προφίλ αν οι διάφορες λεπτομέρειες όπως κουμπιά, τσέπες, γραβάτα δεν δείχνουν καθαρά μια τέτοια στάση. Ολόκληρο το ιχνογράφημα δεν πρέπει να περιέχει παρά ένα μονάχα

σφάλμα όπως π.χ. μια διαφάνεια, εσφαλμένη θέση των βραχιόνων ή των σκελών κλπ.

51. Σιλουέτα. Το σώμα παριστάνεται όλο σε προφίλ όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, αλλά δεν επιτρέπεται κανένα λάθος.

Τα χαρακτηριστικά 50 και 51 αφορούν αποκλειστικώς τα ιχνογραφήματα προφίλ όπως καταφαινεται και από τα σχετικά σχόλια.

II. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Για τη διευκόλυνση της βαθμολογήσεως του ιχνογραφήματος χρησιμοποιείται συνήθως πρωτόκολλο εξετάσεως που περιλαμβάνει συνοπτικά όλα τα σημεία του τεστ. Υπόδειγμα του πρωτοκόλλου αυτού παραθέτομε στην επόμενη σελίδα.

Στο επάνω μέρος του πρωτοκόλλου σημειώνονται το όνομα του παιδιού ή τάξη όπου φοιτά ή ακριβής χρονολογία της γεννήσεώς του, ή ημερομηνία εξετάσεως, πληροφορίες που αφορούν την οικογένειά του και άλλες παρατηρήσεις που έχει να σημειώσει ενδεχομένως ο εξεταστής.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΕΩΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΕΩΣ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΣ.....

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....

Σημεία προς αξιολόγηση	
1. Παρουσία κεφαλής	
2. Παρουσία σκελών	
3. Παρουσία βραχιόνων	
4. Παρουσία κορμού	
5. Ύψος κορμού μεγαλύτερο από το πλάτος	
6. Ωμοί καλά σημειωμένοι	
7. Χέρια, πόδια προσαρτημένα σε κάποιο σημείο του κορμού	
8. Χέρια πόδια στη σωστή θέση του κορμού	
9. Παρουσία λαιμού	

10. Περίγραμμα λαιμού	
11. Παρουσία ματιών	
12. Παρουσία μύτης	
13. Παρουσία στόματος	
14. Μύτη στόμα σε δύο διαστάσεις	
15. Παρουσία ρουθουνιών	
16. Παρουσία μαλλιών	
17. Μαλλιά καλά τοποθετημένα	
18. Παρουσία ρούχων	
19. Ρούχα σε δύο μέρη	
20. Πλήρες σχέδιο ρούχων	
21. Ενδυμασία σε τέσσερα τμήματα καλά σημειωμένα	
22. Πλήρες κοστούμι	
23. Παρουσία δακτύλων	
24. Σωστός αριθμός δακτύλων	
25. Σωστές λεπτομέρειες δακτύλων	
26. Διαχωρισμός του αντίχειρα από τα άλλα δάκτυλα	
27. Καρπός χεριού διακρινόμενος από δάκτυλα & βραχίονα	
28. Αρθρώσεις βραχιόνων	
29. Αρθρώσεις σκελών	
30. Αναλογίες κεφαλής	
31. Αναλογίες χεριών	
32. Αναλογίες σκελών	
33. Αναλογίες των κάτω άκρων των σκελών	

34. Διπλές διαστάσεις χεριών, ποδιών	
35. Παρουσία φτέρνας ή τακουνιού	
36. Αρμονία του γενικού περιγράμματος του σώματος	
37. Αρμονία των αρθρώσεων	
38. Αρμονία κεφαλής	
39. Αρμονία κορμού	
40. Αρμονία βραχιόνων και ποδιών	
41. Αρμονία των μερών της κεφαλής	
42. Παρουσία αυτιών	
43. Αναλογίες αυτών	
44. Λεπτομέρειες ματιών	
45. Παρουσία κόρης των ματιών	
46. Αναλογίες ματιών	
47. Βλέμμα	
48. Παρουσία σαγονιού και μετώπου	
49. Ανάγλυφο σαγονιού	
50. Προφίλ	
51. Σιλουέτα	

Σύνολο επιτυχιών

Δείκτης νοημοσύνης

Παρατηρήσεις

Ονοματεπώνυμο εξεταστή

III. ΤΡΟΠΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ Δ.Ν

Μετά τον έλεγχο και των 51 χαρακτηριστικών που σημειώνονται στο πρωτόκολλο, γίνεται άθροιση των βαθμών και στη συνέχεια με βάση το σύνολο αυτό υπολογίζεται με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα η πνευματική ηλικία του παιδιού που εξετάσαμε.

Μετατροπή των βαθμών στο τεστ του ανθρώπου σε πνευματική ηλικία

Βαθμοί	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
Π.Η (έτη)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Παρατηρούμε ότι για κάθε έτος πνευματικής ηλικίας αντιστοιχούν 4 βαθμοί, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο κάθε βαθμός αντιστοιχεί σε τρεις μήνες (3χ4=12) πνευματικής ηλικίας μετά βέβαια από την ηλικία των 3 ετών. Το γεγονός αυτό επιτρέπει να υπολογίζουμε με ακρίβεια την πνευματική ηλικία του παιδιού και όταν ακόμη το σύνολο των βαθμών δεν αντιστοιχεί επακριβώς σε έτη.

Στην συνέχεια μετατρέπουμε την πνευματική ηλικία σε μήνες, κάνουμε το ίδιο και για τη χρονολογική και διαιρούμε την Π.Η. δια της χρονολογικής, το πηλίκο δε πολλαπλασιάζουμε επί 100 όπως δείχνει και ο παρακάτω τύπος. Το γινόμενο του πολλαπλασιασμού αυτού αποτελεί το δείκτη νοημοσύνης (I.Q).

$$\Delta.N. = (Π.Η. / Χ.Η.) * 100$$

Ο δείκτης νοημοσύνης που υπολογίστηκε σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία επιτρέπει την κατάταξη του ατόμου σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες διανοητικής ικανότητας.

Η σημασία των δεικτών νοημοσύνης

Πάνω από 128	Μεγαλοφυΐα ή εξαιρετικά υπερέχουσα νοημοσύνη
127-120	Ιδιοφυΐα ή «λίαν ανωτέρα νοημοσύνη»
119-111	Ανώτερη νοημοσύνη
110-91	Μέση κανονική νοημοσύνη
90-80	Ασθενής νοημοσύνη, αλλά χωρίς ιδιαίτερα σημαντικές αδυναμίες
79-66	Ελαφρά καθυστέρηση
65 και κάτω	Ιδιάζουσα αμβλύνουσα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο (από τη θεωρία στην πράξη)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αραβανής, Δ. Γ. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο νηπιαγωγείο*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βίννικοτ, Ντ. (1998). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*. Αθήνα: Καστανιώτη (Μετάφραση Θεόδωρος Παραδέλλης).
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). Γνωστική εξέλιξη και εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Τόμος Β', (σελ. 13-35). Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι. Βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Cole, M., & Cole R. S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Δημητρίου, Π. Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη. Μοντέλα- Μέθοδοι- Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (1997). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Singular Publication.
- Δράγαση, Ε. (1996). Καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης των νηπίων. Στο: *Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού*. Πρακτικά Συνεδρίου, (σελ. 140-147). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg (Μετάφραση Έλση Χουρτζουμάνογλου).
- De Meur, A. (1990). *Ψυχοκινητική αγωγή και ψυχοκινητική επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο (Μετάφραση Γεώργιος Βασδέκης).

- Ζάχαρης, Γ. Δ. (1996). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας*. Ιωάννινα.
- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Μετάφραση Γιώργος Σπανούδης-Κυριακή Σύρμαλη).
- Hughes, M. (1999). *Τα παιδιά και η έννοια του αριθμού*. Αθήνα: Gutenberg (Μετάφραση Ματούλα Σταφυλίδου).
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1990). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1999). *Παιδικός αλτρουισμός. Πως τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους*. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Το ιχνογράφημα και η νοημοσύνη*. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Κουτσουνβάνου, Ε. (1990). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουνβάνου, Ε. (1994). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1996). *Ο Piaget του 1936 και ο Piaget του 1996: Για την καταγωγή της νοημοσύνης*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συμπόσιο για τη διεπιστημονική διάσταση του έργου του Piaget. Αθήνα.
- Κρασανάκης, Γ. (1987). *Ψυχολογία του παιδιού*. Ηράκλειο: Έκδ. Συγγραφέα.

- Κρασσανάκης, Γ. (1996). Πως αντιλαμβάνεται την έννοια του χρόνου το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Στο: *Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού*. Πρακτικά Συνεδρίου, (σελ. 7-15). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Lewis, C. (1998). *Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Μετάφραση Ευαγγελία Γαλανάκη).
- Lindsay, G. A. (1980). The Infant Rating Scale. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 97-104.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Μετάφραση Ευαγγελία Γαλανάκη).
- Luria, A. R. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Μετάφραση Μανίνα Τερζίδου).
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (1997). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροειδής, Γ. (1996). Τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο (θεωρητική προσέγγιση). Στο: *Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού*. Πρακτικά Συνεδρίου, (σελ. 148-155). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Όλγ. (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Στους: Τσιάντη & Μανολόπουλο. *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμος Α'. Αθήνα Καστανιώτη.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Όλγ. (2000). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαδόπουλος, Ν., & Ζάχος, Δ. (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος Β'. Αθήνα: Έκδ. Συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της μάθησης*, Τόμος Α'. Αθήνα.

- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg (Μετάφραση Άννα Μπίμπου - Στέλλα Βοσνιάδου).
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ...

ΠΤΥ ΚΑΔ

ΚΑΡΝΟΤΑΚΤ Ε.

10530

9961

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

