

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
της **ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΧΡ. ΤΣΑΟΥΣΗ**

Τίτλος: **«Διερεύνηση Προγνωστικών Δεικτών Σχολικής Ετοιμότητας»**

**ΑΘΗΝΑ, 2012**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την ..... από την εξεταστική επιτροπή:

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ           | ΒΑΘΜΙΔΑ    | ΥΠΟΓΡΑΦΗ |
|-------------------------|------------|----------|
| Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ. | Καθηγήτρια | .....    |
| Ράλλη Ασημίνα           | Λέκτορας   | .....    |
| Αντωνοπούλου Αικ.       | Λέκτορας   | .....    |

Στον υιό μου Σπύρο

*ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ*

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερη είναι η αναφορά και οι ευχαριστίες μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ράλλη, η οποία συνετέλεσε ουσιαστικά στη διεξαγωγή της. Ήταν ο κύριος εκφραστής, την οποία ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη και συνεχή συμπαράστασή της σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής της έρευνας. Κυρίως, όμως, την ευχαριστώ για την επιστημονική της καθοδήγηση και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, προκειμένου η συγκεκριμένη έρευνα να συμβάλλει ουσιαστικά στην έρευνα της σχολικής ετοιμότητας. Την ευχαριστώ, επίσης, για τις συνεχείς και λεπτομερείς διορθώσεις του κειμένου, οι οποίες υπήρξαν καθοριστικές τόσο για τη σωστή διατύπωσή του, όσο και για την ορθή παρουσίασή του.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στη κα Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, η οποία ως μέλος της τριμελούς επιτροπής, παρείχε την αμέριστη και πολύτιμη βοήθειά της, ως προς την επιλογή του θέματος της εργασίας. Τέλος, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο τρίτο μέλος της επιτροπής, την κα Αντωνοπούλου Αικ., Λέκτορα του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, η οποία με καθοδήγησε με τις οδηγίες της στο τελευταίο στάδιο της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές των σχολείων της ευρύτερης περιοχής του Μεσολογγίου και της Ναυπάκτου, οι οποίοι με προθυμία δέχθηκαν να συμμετάσχουν και να τιμήσουν με συνέπεια τους όρους της διεξαγωγής της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου και ιδιαίτερα το σύζυγό μου, κο Μπαρμπετάκη Αντώνιο, ο οποίος αγόγγυστα συμπαραστάθηκε στις απαιτήσεις αυτής της εργασίας. Την ίδια στάση, και τον ευχαριστώ γι' αυτό, κράτησε και ο υιός μου, Σπύρος, ο οποίος στερήθηκε αρκετές ώρες της προσωπικής μου παρουσίας.



## *ΠΕΡΙΛΗΨΗ*

Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταβούν πιο ομαλά στο νέο σχολικό πλαίσιο, το Δημοτικό Σχολείο, αλλά και στις απαιτήσεις που αυτό εγείρει.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική ετοιμότητα έχουν μελετηθεί από πλήθος μελετητών και ερευνητών, προκειμένου να αναδειχθεί η ιδιαίτερη σημασία του καθενός στη μετέπειτα σχολική επιτυχία. Η διερεύνηση των πρωτοεμφανιζόμενων γνώσεων και συμπεριφορών, στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού, παρουσιάζουν τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό ενδιαφέρον, εν όψει σοβαρών ενδείξεων ότι αυτές οι γνώσεις αποτελούν δείκτες της μετέπειτα ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα έχει επισημανθεί (Τσαντούλα, Πρωτόπαπας, Μουζάκη, 2004), η προσχολική ηλικία, από τα 4-6 περίπου έτη, είναι ιδιαίτερος κρίσιμη ηλικία, όσον αφορά την περαιτέρω πορεία του παιδιού στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Η ανάδειξη προγνωστικών δεικτών σε αυτή την περίοδο, δηλ. η όσο το δυνατόν εγκυρότερη και εγκαίριότερη διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού, αποτελεί πρόκληση για τους μελετητές.

Ο στόχος αυτός προσδιόρισε και καθήθυνε τη μορφή και το είδος της επιστημονικής προσέγγισης του θέματος της σχολικής ετοιμότητας στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα. Να διαπιστώσουμε δηλ. αν δυσκολίες σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού στην προσχολική ηλικία, επηρεάζουν τη μετέπειτα μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Η συγκεκριμένη διαχρονική έρευνα ξεκίνησε το 2010 υπό την επίβλεψη της κας Ράλλης Ασημίνας, Καθηγήτριας του τομέα Ψυχολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

*ABSTRACT*

The school readiness of preschool children is a goal for education and modern society, for children to be prepared in order to move smoothly into the new school, but also the demands that this raises.

The factors that significantly affect the school readiness have been studied by many scholars and researchers to highlight the importance of each one of them in later school success. Exploring the emerging knowledge and attitudes in the emerging literacy, presenting both theoretical and practical interest in view of serious indications that these skills are indicators of later academic success of children (Snow, Burns & Griffin, 1998).

However, as aptly labeled (Tsantoula, Protopapas, Mouzaki, 2004), preschool age, from about 4-6 years, is particularly critical age as regards the further development of the child in academic performance. The emergence of prognostic markers in this period, the possible valid and earlier diagnosis of the difficulties of the child is a challenge for scholars.

The objective identified and directed the form and the type of scientific approach to school readiness in this research effort, in order to find a safe and valid conclusion. To see, in other words, whether difficulties in different areas of child development in early childhood, affect subsequent learning process.

This longitudinal survey began in 2010 under the supervision of Ms. Asimina Ralli, Professor of Philosophy Department of Psychology at the University of Athens.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                       |    |
|-----------------------|----|
| <i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</i> ..... | 5  |
| <i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i> ..... | 10 |

### ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

##### ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων του νηπίου.....                                          | 14 |
| 1.1.1. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης κατά τα πρώτα στάδια<br>κατάκτησής τους από το παιδί..... | 18 |
| 1.1.1.1. Φωνολογική ενημερότητα.....                                                        | 24 |
| 1.1.2. Ο μηχανισμός της γραφής κατά τα πρώτα στάδια<br>κατάκτησής τους από το παιδί.....    | 27 |
| 1.2. Ανάπτυξη Μαθηματικών Δεξιοτήτων του νηπίου.....                                        | 30 |
| 1.2.1. Δομικά στοιχεία στην ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων.....                        | 30 |
| 1.2.2. Δεξιότητες που επηρεάζουν την ανάπτυξη<br>των μαθηματικών δεξιοτήτων.....            | 33 |
| 1.3. Ανάπτυξη Κινητικών δεξιοτήτων του νηπίου.....                                          | 37 |
| 1.3.1. Η κινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....                             | 38 |
| 1.3.1.1. Λεπτή Κινητικότητα.....                                                            | 40 |
| 1.3.1.2. Αδρή Κινητικότητα.....                                                             | 41 |
| 1.3.1.3. Η έννοια του σωματικού σχήματος.....                                               | 44 |
| 1.3.1.4. Η έννοια του χώρου και του χρόνου.....                                             | 45 |
| 1.3.1.5. Η έννοια της πλευρίωσης.....                                                       | 49 |
| 1.4. Ανάπτυξη Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του νηπίου.....                           | 53 |
| 1.4.1. Συναισθηματική ανάπτυξη.....                                                         | 53 |

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 1.4.2. Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων..... | 56 |
|-----------------------------------------------|----|

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.....                                   | 62 |
| 2.1. Πρώιμη Ανίχνευση δυσκολιών του νηπίου.....                                                   | 65 |
| 2.2. Προειδοποιητικές ενδείξεις πρόβλεψης<br>μαθησιακών δυσκολιών κατά την προσχολική ηλικία..... | 70 |
| 2.3. Η Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο.....                                             | 73 |
| 2.4. Σχολική Ετοιμότητα.....                                                                      | 75 |

## ΜΕΡΟΣ II. ΕΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| 3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....           | 78 |
| 3.1. Οριοθέτηση του προβλήματος.....            | 78 |
| 3.2. Σκοπιμότητα και υποθέσεις της έρευνας..... | 81 |

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

#### ΜΕΘΟΔΟΣ

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 4. Μέθοδος .....                                              | 83 |
| 4.1. Είδος, μορφή και μέθοδος της έρευνας .....               | 83 |
| 4.2. Συμμετέχοντες .....                                      | 84 |
| 4.3. Εργαλεία μέτρησης .....                                  | 86 |
| 4.3.1. Η Αξιοπιστία της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων ..... | 91 |
| 4.4. Διαδικασία .....                                         | 95 |

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 5. Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ..... | 97 |
| 5.1. Κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας .....                     | 97 |
| 5.2. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας .....               | 98 |

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| 6. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας ..... | 115 |
| 6.1. Επίλογος – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις .....          | 120 |
| 6.1.1. Περιορισμοί της έρευνας .....                     | 122 |

### *ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ*

### *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρώτο μέρος αυτής της ερευνητικής συγγραφής καταλαμβάνει το θεωρητικό μέρος, ως μια τράπεζα επιστημονικών ερευνών και απόψεων, προκατόχων και σύγχρονων επιστημόνων, στους οποίους στηρίχθηκε η συγκεκριμένη μελέτη, για να προσεγγιστεί το θέμα της σχολικής ετοιμότητας του νηπίου.

Έτσι, αρχικά, καταγράφονται οι θεωρητικές απόψεις για τις δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική ηλικία. Αναλυτικότερα γίνεται αναφορά στις :

- **Γλωσσικές δεξιότητες** του νηπίου και συγκεκριμένα αναφέρονται οι μηχανισμοί ανάγνωσης και γραφής κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησής τους από το νήπιο ενώ επισημαίνεται η σημασία της φωνολογικής ενημερότητας.
- **Μαθηματικές δεξιότητες** του νηπίου. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για τα δομικά στοιχεία, αλλά και για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους.
- **Κινητικές δεξιότητες**, οι οποίες αποτελούν έναν άλλον τομέα, που αναπτύσσει το νήπιο. Αναλυτικότερα, αναφέρεται η κινητική ανάπτυξη του νηπίου μέσα από τη δόμηση της έννοιας του σωματικού σχήματος, του χώρου, του χρόνου και της πλευρικότητας
- **Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες**, τις οποίες αποκτούν τα παιδιά μέσα από την κοινωνική τους ζωή και αποτελούν σημαντική κατάκτηση στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των νηπίων. Δηλαδή, σε τι βοηθά η πρώιμη αξιολόγηση και ποια είναι η σπουδαιότητά της. Ως προς το τελευταίο, αναφέρονται οι έρευνες που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της. Επίσης, επεκτείνεται η θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση σε ζητήματα πρώιμης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία.

Για τον όρο «σχολική ετοιμότητα» επιχειρείται, στη συνέχεια, ένας εννοιολογικός προσδιορισμός, με ιδιαίτερη αναφορά στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και στους τομείς ανάπτυξης του νηπίου, προκειμένου το τελευταίο να θεωρηθεί έτοιμο για να φοιτήσει στο Δημοτικό Σχολείο.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τον ερευνητικό σχεδιασμό, τον σχεδιασμό δοκιμασιών για την Α΄ Δημοτικού στη γλώσσα και στα Μαθηματικά, καθώς και τη χρησιμοποίηση έτοιμων – σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης. Επίσης, περιγράφεται το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, παραθέτοντας τους κύριους στόχους της, καθώς και τις συνθήκες διεξαγωγής της.

Εν συνεχεία, αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση. Ειδικότερα, αναφέρονται το είδος, η μορφή και η μέθοδος της έρευνας, οι συμμετέχοντες, η συγκρότηση και η ερευνητική διαδικασία σύστασης των δοκιμασιών αξιολόγησης. Επίσης, παρουσιάζονται τα εργαλεία αξιολόγησης του προφορικού λόγου και της μνήμης, που κατασκευάστηκαν και σταθμίστηκαν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Κάνοντας μια εκτενή παρουσίαση του εργαλείου «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για Παιδιά Ηλικίας 5-6 ετών». Περιγράφεται η δομή και το περιεχόμενό του, καθώς και ο τρόπος βαθμολόγησης των νηπίων από τους/τις νηπιαγωγούς.

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύονται τα αποτελέσματα, καθώς επίσης, παρατίθεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της ερμηνείας των δεδομένων σε σύγκριση με άλλες έρευνες, στην Ελλάδα και διεθνώς.

Ο επίλογος περιλαμβάνει τις προτάσεις και τις χρηστικές λειτουργίες που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη έρευνα, ενώ ακολούθως παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Στο Παράρτημα παρουσιάζονται:

- 1) η «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5 - 6 ετών.

2) το «Εργαλείο Ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» (ΕΠΕΑΕΚ).

3) το «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο» (ΕΠΕΑΕΚ).

4) το ερωτηματολόγιο του Ackenbach.

5) το φυλλάδιο αξιολόγησης της πλευρίωσης από το Αθηνά Τεστ.

6) οι αυτοσχέδιες δοκιμασίες της γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού. Αυτές δημιουργήθηκαν με τη συνεργασία των δασκάλων της τάξης, οι οποίες από το σύνολο των λέξεων του Α΄ τεύχους της γλώσσας, υπέδειξαν τις λέξεις υψηλότερης και μέσης συχνότητας.

7) οι αυτοσχέδιες δοκιμασίες των μαθηματικών για την Α΄ Δημοτικού, που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τις δασκάλες της Α΄ τάξης, με παρόμοιες ασκήσεις και προβλήματα του Α΄ τεύχους των μαθηματικών.



## ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια τίθεται το ερώτημα: «Πώς θα μπορούσε το νηπιαγωγείο να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών; Με ποιο τρόπο οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα εξελιχθούν σε ικανούς αυριανούς μαθητές με επιτυχή φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο και ακόμη περισσότερο σε ικανούς πολίτες;». Βέβαια, πρωταρχικό ζήτημα σε αυτή την προοπτική, περισσότερο από οποιαδήποτε γνώση, θεωρείται η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση (Katz, 1993).

Όπως έχει γίνει γνωστό από διάφορες έρευνες (Dodge & Colker, 1998), τα παιδιά αναπτύσσουν γενικότερα μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν, δηλαδή, έχουν συστηματικές και οργανωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο είναι λειτουργικό και πλούσιο σε ερεθίσματα.

Σε άρθρο τους οι Plaisance & Rayna (1997) αναφέρουν ότι σε έρευνες που γίνονται σε όλο το δυτικό κόσμο με το ενδιαφέρον τους να εστιάζεται στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν ταυτόχρονα με την ολόπλευρη εξέλιξη της προσωπικής τους ανάπτυξης, δίνεται όλο και μεγαλύτερη σημασία: α) στην υποστήριξη εξέλιξης του προφορικού και της εκμάθησης του γραπτού λόγου, β) στη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης και γ) στη συνέχεια των προγραμμάτων από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το νήπιο καλείται να αναπτυχθεί ολόπλευρα, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά στο πρόγραμμα και στις απαιτήσεις του Δημοτικού Σχολείου. Αναπτύσσει μια σειρά δεξιοτήτων, που το βοηθούν να ανταποκριθεί

ικανοποιητικά σε όλους τους γνωστικούς τομείς, όπως: οι γλωσσικές, οι μαθηματικές, οι ψυχοκινητικές και ψυχοσυναισθηματικές.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε τους ρυθμούς ανάπτυξης και κατάκτησης των δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γιατί μας επιτρέπει:

- i. Να συγκροτήσουμε μια γενικότερη εικόνα της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας.
- ii. Να διακρίνουμε τα αίτια ιδιαιτεροτήτων μιας συμπεριφοράς παρεκκλίνουσας.
- iii. Να οριοθετήσουμε τους πιθανούς παράγοντες πρόκλησης της παραπάνω συμπεριφοράς.
- iv. Να σκιαγραφήσουμε έγκαιρες και συγκεκριμένες μορφές μεθόδων παρέμβασης, προκειμένου να μιλάμε για «πρώιμη ανίχνευση» πρωτίτως, αλλά και για «πρώιμη επανεκπαίδευση και ενίσχυση» δευτερευόντως.

Αναλυτικότερα, οι τομείς ανάπτυξης του νηπίου, σύμφωνα με τα Α.Π. του Νηπιαγωγείου, είναι:

#### *1.1. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων του νηπίου*

##### *Α) ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*

Το νήπιο κατά την εξέλιξή του αναπτύσσει μια γενικότερη ικανότητα μάθησης και κατάκτησης της γλώσσας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008). Η περίοδος αυτή αντιστοιχεί περίπου με αυτή της προσχολικής ηλικίας και χαρακτηρίζεται από νέα στοιχεία στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής, αποδοχή των κανόνων, δημιουργία μέσα σε καθορισμένα πλαίσια και γενικότερα μια συναισθηματική, πνευματική και βιολογική ωρίμανση.

Ταυτόχρονα, την ίδια περίοδο, (Νικολάου-Παναγιώτου, Συρίγου-Παπαβασιλείου, 1994. Stavrou, Gibello, Sarris, 1997) παρατηρείται ότι πολλά παιδιά, αν και είναι ιδιαίτερα έξυπνα και έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, παρόλα αυτά, παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες στη μάθηση. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν στη σχολική αποτυχία του νηπίου στα μετέπειτα μαθητικά του χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο, αφού αφενός συνδέονται με τις πρότερες εμπειρίες του στο νηπιαγωγείο και αφετέρου συνδέονται με τις σχολικές του εμπειρίες τις οποίες αποκτά το παιδί στη συγκεκριμένη, κάθε φορά, περίοδο ανάπτυξής του.

Το ίδιο σημαντική χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή και ο Piaget (Πανοπούλου - Μαράτου, 1993), ο οποίος ονομάζει την περίοδο αυτή ως *περίοδο προδιεργασιακής αναπαράστασης* και τονίζει ότι κύριο χαρακτηριστικό της είναι η τάση για τη δημιουργία διαρθρωμένων αναπαραστατικών ρυθμίσεων. Αρχίζει να διαμορφώνεται μια σύνδεση μεταξύ των καταστάσεων και των μετασχηματισμών τους με κάποιες αναπαραστατικές ρυθμίσεις, έτσι ώστε να μπορούμε να κατανοήσουμε το ρόλο της γλώσσας και τις διαδικασίες επεξεργασίας και αφομοίωσής της από το παιδί.

Συγκεκριμένα, το νήπιο μπορεί να επικοινωνήσει, να επιλύσει ένα πρόβλημα, να επιτύχει ένα στόχο, χρησιμοποιώντας τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, καθώς και ένα σύνολο εσωτερικευμένων νοητικών εικόνων, δηλ., την επεξεργασμένη σκέψη. *Η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας της σκέψης*. Ο λόγος εσωτερικεύεται και μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στις νοητικές διεργασίες.

Αναλυτικότερα, ορισμένες λειτουργίες της γλώσσας κατά την περίοδο 5-6 ετών, όπως αναφέρονται από τους Pollock . & Waller (1997) είναι:

- α) ολοκληρώνει τη γνώση της βασικής γραμματικής
- β) μπορεί να συνδέει προτάσεις με χρονική ακολουθία, ώστε να φτιάχνει απλές ιστορίες
- γ) είναι ικανό να επαναλάβει πέντε τυχαία νούμερα

δ) απορροφά και προωθεί την πληροφορία

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογούνται με σαφήνεια οι αναμενόμενες ικανότητες του νηπίου και, επομένως, υπάρχει η δυνατότητα έγκαιρου προβληματισμού με την εμφάνιση ανάλογων αδυναμιών.

Σύμφωνα με διάφορους μελετητές (Jenkins & Dickson, 1983. White, Power & White, 1989. Champion, 1997), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν έναν ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό νέων λέξεων, καθώς μαθαίνουν τη μορφολογία και χρησιμοποιούν αυτή τη μορφολογική γενίκευση κατά την αναγνώριση νέων άγνωστων λέξεων.

Η γλώσσα θεωρείται ότι έχει κατακτηθεί από το νήπιο, όταν έχει δομήσει σωστά τη φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη. Οι τρεις αυτοί τομείς της γλώσσας αποτελούν και τα δομικά στοιχεία της και κατά συνέπεια η συγκρότησή τους αποτελεί ανάπτυξη της «γλωσσικής ικανότητας» (linguistic competence):

- *Η φωνολογική αντίληψη* αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας, ώστε να δημιουργεί σύνολα λέξεων για να επικοινωνεί.

- *Η σημασιολογική ανάπτυξη* αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού εννοιολόγησης των λέξεων και των προτάσεων και συντελεί στην ανάπτυξη και:

- 1) Εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού
- 2) Την απόκτηση της ταυτόσημης έννοιας από κάθε λέξη
- 3) Τη συνέχιση των εννοιών των λέξεων και
- 4) Την ικανότητα συγκρότησης προτάσεων ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων.

- *Η συντακτική ανάπτυξη* αφορά τη μάθηση των κανόνων συγκρότησης των προτάσεων. Έτσι, ένα παιδί είναι πλέον ικανό να αναπτύσσει, να παράγει και να

συστηματοποιεί την αποκτηθείσα μάθηση μέσω πληρέστερων γλωσσικών τύπων και κανόνων (Πόρποδας, 1984).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει ήδη κατακτήσει τη γλώσσα, όλους δηλαδή τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες που αντιστοιχούν στην ηλικία του και του επιτρέπουν να επικοινωνεί και να εκφράζεται. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η απόκτηση τόσο των γνώσεων των δομικών στοιχείων και των κανόνων της γλώσσας όσο και των άλλων ικανοτήτων εξακολουθεί να υφίσταται και μετά την ηλικία των 5-7 ετών, σε ένα νέο, όμως, επίπεδο, αυτό της επεξεργασίας και παραγωγής των ήδη δομημένων στοιχείων μέσω συνθετότερων διαδικασιών και γνώσεων (Bourcier, 1986. Λεβάντη, 1987).

### *Β) ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ*

Ο Hoien (1988) αναφέρει τέσσερις τομείς/στάδια ανάπτυξης του γραπτού λόγου (ανάγνωση-γραφή):

1. *Ψευδογλώσσα:* είναι ένα είδος συμβολικής γλώσσας, κατά την οποία το παιδί διαβάζει με βάση τα συμφραζόμενα και όχι τη γλώσσα αυτή καθαυτή, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά για την κατανόηση του κειμένου.

2. *Λογογραφική γλώσσα:* είναι η ιδιαίτερη γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί και αναγνωρίζεται από τους οικείους του, όταν διαβάζει ή γράφει ένα κείμενο. Το παιδί, σ' αυτή τη φάση, μπορεί να συναντήσει πολλές δυσκολίες στο να μάθει νέες λέξεις, διαφορετικές από αυτές που ήδη γνωρίζει.

3. *Αλφαβητική-φωνολογική γλώσσα:* το παιδί χρησιμοποιεί τα γραφήματα και τα φωνήματα με τις αντιστοιχίες τους, προκειμένου να διαβάσει και να αναγνωρίσει νέες λέξεις. Κατά την Utha Frith (1985) είναι πολύ σημαντική η αδυναμία του παιδιού να περάσει από τη

λογογραφική στην αλφαβητική γλώσσα, γιατί συνήθως χαρακτηρίζει τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

4. *Ορθογραφική γλώσσα:* το παιδί πλέον γνωρίζει τα σχήματα και τις μορφές των γραμμάτων και κωδικοποιεί τις λέξεις όχι οπτικά, αλλά τις χρησιμοποιεί ως μονάδες και ως νοηματικά σύνολα.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι ενδεικτική των ικανοτήτων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Επομένως, εύκολα μπορούν να διακριθούν πιθανές αδυναμίες ή δυσκολίες που θα προκύψουν κατά τα συγκεκριμένα στάδια.

Η σωστή, όμως, ερμηνεία όλων των προαναφερθέντων επισημάνσεων είναι ότι η ελλιπής ή ιδιοσυστασιακή ανάπτυξη των απαιτούμενων ικανοτήτων στις συγκεκριμένες ηλικίες σηματοδοτεί και υποδεικνύει την πιθανότητα εμφάνισης κάποιων αδυναμιών από το παιδί σε συγκεκριμένους τομείς απόκτησης δεξιοτήτων και όχι την ετικετοποίηση ή την αποδοχή μιας ιδιαίτερης συμπεριφοράς ως προβληματικής.

Κυρίως, όμως, υπάρχει εμφανής η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός προσεκτικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού συστήματος ή προγράμματος, το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει και να παρέμβει αποτελεσματικά όσον αφορά στην κάλυψη ή στην αντιμετώπιση ιδιαίτερων αναγκών, όταν και αν, αυτές εμφανισθούν.

#### *1.1.1. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησής του από το παιδί*

Δύο πολύ σημαντικοί και καθοριστικοί – για την ανάπτυξη του παιδιού – μηχανισμοί είναι της ανάγνωσης και της γραφής.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (Admin & Martin, 1999) οι σημαντικότεροι παράγοντες για την παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου είναι τρεις: 1) η

σημασιολογική – συντακτική, 2) η φωνολογική αντίληψη και 3) ο συνδυασμός τους κατά τα στάδια κατάκτησης της λεκτικής αντίληψης.

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρεται (Snow et al, 1995), οι αναγνώστες που ξεκινούν να διαβάζουν χρειάζεται να κατέχουν την αναγνώριση των γραμμάτων, το φωνημικό καταμερισμό και την αναγνώριση της λέξης, προκειμένου να σχεδιάζουν τα γράμματα σε κατάλληλες φωνητικές μονάδες, να συνδυάζουν τα φωνημικά τμήματα σε λέξεις και να συνδέουν τις ακουστικά παραγόμενες λέξεις με την κατάλληλη σημασία.

Επίσης, τονίζουν ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες που αναμένεται να έχει κατακτήσει το παιδί στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες σχολικές τάξεις απέχουν πολύ από την απλή γνώση των γραμμάτων, χρωμάτων, σχημάτων και αριθμών. Αυτό σημαίνει ότι η προετοιμασία των παιδιών για την απόκτηση σχολικών δεξιοτήτων είναι *ανεπαρκής*, αφού υπάρχουν και άλλα συστατικά στοιχεία, εξίσου απαραίτητα, για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης.

Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι μελετητές (Μπασλής, 1987. Βάμβουκας, 1999), οι οποίοι επισημαίνουν ότι για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής διευκολύνει και η γνώση άλλων παραγόντων, όπως η γνώση, από την πλευρά των παιδιών, των ήχων της γλώσσας. Μέσα από τα ρυθμικά παιχνίδια, τη μουσική, τα τραγούδια και άλλα γλωσσικά παιχνίδια αναπτύσσεται και καλλιεργείται ο προφορικός λόγος. Μέσα από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου το νήπιο θα μάθει εύκολα να διαβάζει και να γράφει, καθώς η ανάγνωση και η γραφή ακολουθούν κάποιες κοινές διαδικασίες με το άκουσμα (ήχο) και την προφορά (ομιλία) της λέξης.

Στον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003), άλλωστε, τονίζεται ότι το νηπιαγωγείο σκοπό έχει να βάλει τα θεμέλια της σωστής *ανάγνωσης* με τη σταδιακή οικοδόμηση της γλώσσας και της γνώσης, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Έτσι δίνονται οι ευκαιρίες ώστε:

- να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο,
- να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω κλπ.),
- να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, έναν κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά,
- να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα,
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου,
- να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου.

Πρωτίστως, όμως, θα πρέπει να περιγραφεί ο ρόλος του προφορικού λόγου σε συνάρτηση με τον γραπτό, όπως ακριβώς διαφαίνεται κατά τη διαδικασία εκμάθησης του συστήματος της γλώσσας, αλλά και κατά την εμφάνιση δυσκολιών (Ζάχος, 1991).

Είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε ότι ο προφορικός λόγος δεν είναι παρά ένα κωδικό σύστημα, στο οποίο κάθε έννοια και κάθε πράξη αντικαθίστανται και παρουσιάζονται από σύμβολα, τα οποία επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες, προκειμένου να αποδώσουν τη σημασία και τη μορφή αυτών που περιγράφουν.

Στο γραπτό λόγο τα παραπάνω σύμβολα αποκτούν μια σημαντική υπόσταση και δυναμική μέσω δύο διαδικασιών ανακωδικοποίησης: της μεταφοράς των ηχητικών συμβόλων σε γραφημικά και αντίστροφα. Οι δύο αυτές διαδικασίες είναι, ακριβώς, η γραφή και η ανάγνωση. Πρόκειται για δύο πολυσύνθετες διαδικασίες με τη συμμετοχή πολλών και ποικίλων λειτουργιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Έτσι, διαχωρίζουμε τις λέξεις σε *φωνολογικές*, σύμφωνα με το γραφημικό τρόπο απεικόνισης των φωνημάτων και σε *γραμματικές*, ανάλογα με τη σημασία τους. Στη συνέχεια,



ο αναγνώστης αξιοποιώντας τις πρωτογενείς γλωσσικές διαδικασίες και μέσα από μια σιωπηρή φωνητική αναπαραγωγή, μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη γραμμένη λέξη. Βέβαια, εδώ, συντελούν και άλλες διαδικασίες, όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία είναι κατάλληλη για να διατηρεί τις λέξεις, ώσπου να διαμορφωθεί η έννοια της πρότασης.

Τα συμπεράσματα ορισμένων μελετών (Carlisle, 1987. Rubin, 1987) απέδειξαν ότι η μορφολογική γνώση των νηπίων και των μαθητών των πρώτων τάξεων συσχετίζεται με την πρώιμη ορθογραφική τους ικανότητα, καθώς και με την ικανότητά τους για ακριβή ορθογραφία σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων.

Μερικοί, βέβαια, μελετητές (Κατή, 1986. Παναγόπουλος-Παναγοπούλου, 1986) αναφέρουν ότι δεν πρέπει να γενικεύουμε αυτές τις επισημάνσεις, καθώς υφίστανται διάφορες γλωσσικές ιδιαιτερότητες σύμφωνα με τη δομή των αλφαβητικών συστημάτων των διαφόρων γλωσσών. Αυτό παρατηρείται στην αγγλική γλώσσα, η οποία έχει πολύπλοκη και αφηρημένη μορφοφωνημική δομή, ενώ η ελληνική γλώσσα έχει απλούστερη και αμεσότερη σχέση γραφής και ήχου. Επιπρόσθετα, η κατάκτηση της γραμματικής φαίνεται να εξηγείται μόνο αν υποθέσουμε ότι το παιδί δέχεται και αναγνωρίζει εξ αρχής την έλλειψη της αντιστοιχίας 1:1 ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία ως κύριο χαρακτηριστικό της γλώσσας (Κατή, 1986).

Όπως επισημαίνεται (Fijalkow, 1992), η διαδικασία της ανάγνωσης συνίσταται στην ανακάλυψη των λειτουργιών και των κανόνων κωδικοποίησης του συστήματος γραφής. Η ανάγνωση, δηλαδή, είναι η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο σε οπτικό, όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο. Οπτικό διότι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (Παναγιώτου-Νικολάου, Συρίγου-Παπαβασιλείου, 1998), αφορά στην ικανότητα 1) συσχέτισης των ομιλουμένων λέξεων με την αλληλουχία των σχημάτων που συμβολίζουν τα γράμματα και 2) συσχετισμού ήχων των γραμμάτων με τα σχήματα.

Σε σημασιολογικό επίπεδο (Λεβάντη, 1987. Βάμβουκας, 1994), διότι προϋποθέτει τη μάθηση ενός συστήματος κανόνων, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να κατανοεί αυτό που διαβάζει, γιατί μια λέξη, μια παράγραφος, ένα κείμενο είναι μια σημασιολογική ενότητα και όχι μια απλή παράθεση γραπτών συνόλων, χωρίς καμιά σημασία.

Τα στάδια, όπως αυτά έχουν καταγραφεί, από τα οποία περνάει ένα παιδί, προκειμένου να γίνει ικανό να διαβάζει (Μπασλής, 1987) είναι τα παρακάτω:

α) Αρχικά, το παιδί αναγνωρίζει τις λέξεις ως ολότητες, μέσα από την οπτική αναγνώριση της λέξης, χωρίς να έχει καμία φωνητική δεξιότητα. Οι λέξεις τού είναι άγνωστες, γι' αυτό και προφορικά δεν αποτελούν στοιχεία προβληματισμού. Λέξεις, όμως, που βρίσκονται μέσα στο προφορικό του λεξιλόγιο, ερμηνεύονται σύμφωνα με φράσεις που έχουν προηγηθεί.

β) Κατόπιν, εξακολουθεί το παιδί να αναγνωρίζει οπτικά τη λέξη, αλλά αρχίζει να ερμηνεύει και άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας προηγούμενες, οικείες σ' αυτό, λέξεις με μια κατανοητή σημασιολογική υπόσταση.

γ) Στο τρίτο στάδιο, αρχίζει να αναγνωρίζει την αντιστοιχία γράμματος-φθόγγου και προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει μια καινούρια λέξη, προσδίδοντάς της την αντίστοιχη σημασία.

δ) Στο τέταρτο στάδιο, το παιδί χρησιμοποιεί τη φωνητική ανάγνωση και μπορεί να ενσωματώνει τις αντιστοιχίες γραμμάτων-φθόγγων, καθώς και τις μορφολογικές και γραμματικές αναλογίες.

Τα παιδιά, όταν καλούνται να διαβάσουν ένα κείμενο, ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου, επιλέγουν τον τρόπο που προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης. Αυτά, όπως περιγράφονται από διαφόρους μελετητές (Ζάχος, 1992. Fijalkow, 1992) είναι τα ακόλουθα:

1. *Αναγνωστική δεξιότητα*: αναφέρεται στην έννοια της ταχύτητας και της ακρίβειας.
2. *Κατανόηση του κειμένου*: συσχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα.
3. *Αναγνωστικό βίωμα ως η συναισθηματική διάσταση της ανάγνωσης*: συσχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα και με την κατανόηση του κειμένου.
4. *Απαγγελία ή νοηματική ανάγνωση*: χαρακτηρίζεται από τη σωστή δόμηση της φράσης, τον τονισμό των λέξεων, το ρυθμό των λέξεων της πρότασης και τις τονικές διαφοροποιήσεις της φωνής.
5. *Γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών*: αναφέρεται στη νοητική επεξεργασία του περιεχομένου του κειμένου, πέρα και πάνω από την κατανόηση των επιμέρους πληροφοριών.

Στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται ορισμένες αντιληπτικές και γλωσσολογικές ικανότητες, σύμφωνα με τους μελετητές (Λεβάντη, 1987. Ζάχος, 1992), που αφορούν την αναγνώριση των γραμμάτων πριν από τη δυνατότητα γραφής τους, όπως:

1. *Ακουστικο-φωνηματική διάκριση γλωσσικών σημείων*: το παιδί προσχολικής ηλικίας αποκτώντας αυτή την ικανότητα, αργότερα, κατά την εκμάθηση της γραφής δε θα έχει δυσκολίες σύγχυσης των γραμμάτων και της γραφημικής τους απεικόνισης.
2. *Ικανότητα κιναισθητικο-αρθρωτικής διάκρισης*: το παιδί με προβλήματα λόγου δεν έχει αποκτήσει σταθερά πρότυπα άρθρωσης και, ιδιαίτερα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. στρ, κτ, κ.ά.). Η γραφή αυτών των συμπλεγμάτων αργότερα θα δυσκολέψει πολύ τα παιδιά αυτά.
3. *Ικανότητα διάκρισης της μελωδίας και του ρυθμού*: Η ικανότητα αυτή βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου μιας πρότασης. Με τον τονισμό, κατά την εκφώνηση μιας πρότασης, ορισμένων λέξεων με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, αλλάζουμε και το νόημα που θέλουμε να της δώσουμε. Η ικανότητα αντίληψης και διάκρισης του ρυθμού σχετίζεται με τη

δυνατότητα αντίληψης της εσωτερικής διάρθρωσης των λέξεων, της διαδοχής των γραμμάτων (και φωνημάτων) και της θέσης τους μέσα στις λέξεις, καθώς και με την αντίληψη της θέσης των λέξεων μέσα στην πρόταση.

**4. Ικανότητα οπτικο-γραφοκινητικού συντονισμού:** Η δόμηση της συγκεκριμένης ικανότητας προϋποθέτει την ικανότητα οπτικής διάκρισης των γραμμάτων καθώς και τη δυνατότητα επιλεκτικής και ελεγχόμενης γραφής τους. Μόνο τότε το παιδί αποκτά τη δυνατότητα της γραφικής απεικόνισης του φθόγγου και της αυτοματοποιημένης κίνησης που απαιτεί η γραφή του κάθε φθόγγου.

#### *1.1.1.1. Φωνολογική Ενημερότητα*

Η περιγραφή της φωνολογικής διαδικασίας αυτής καθεαυτής είναι αναγκαία, καθώς είναι πλέον αποδεκτό (Bradley & Bryant, 1983. Chiappe & Siegel, 1999) ότι η φωνολογική διαδικασία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αρχική κατάκτηση της ανάγνωσης, όσον αφορά την ταχύτητα και την επάρκειά της.

Μάλιστα, μελέτες στις αναγνωστικές δυσκολίες (Carlisle, 1988. Reid, 1995. Βούλγαρης, 2000) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική διαδικασία είναι βασικός υπεύθυνος παράγοντας ακόμη και για την ακριβή αποκωδικοποίηση κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων ανάγνωσης.

Η φωνολογική διαδικασία, λοιπόν, περιγράφεται (Bradley & Bryant, 1983) ως μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί κατακτά τους ήχους τους οποίους, στη συνέχεια, πρέπει να ανασυνθέσει σε λέξεις που ακούει και προφέρει.

Εξάλλου το ελληνικό αλφάβητο αποτελείται από γράμματα, με τα οποία μπορούμε να αναπαραστήσουμε άπειρες λέξεις. Το πιο σημαντικό στη διαδικασία αυτή είναι ότι το παιδί πρέπει να γνωρίζει πλήρως τους ήχους που ανταποκρίνονται σε κάθε γράμμα και ότι η

σύνθεση αυτών των ήχων – φωνημάτων συγκροτούν τη λέξη. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι απλές και γνωστές λέξεις αποτελούνται από φωνήματα τοποθετημένα σε σταθερή σειρά και ότι, όταν διαφορετικά ή και ίδια φωνήματα τοποθετηθούν σε διαφορετική σειρά, παράγουν διαφορετική λέξη. Απλές και γνωστές λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, τοποθετημένα σε συγκεκριμένη σειρά. Σε διαφορετική σειρά, τα ίδια ακριβώς φωνήματα παράγουν άλλη λέξη. Αντιστρόφως, μέσω της σύνδεσης ήχου και γραπτού συμβόλου (σύνδεση φωνήματος-γραφήματος), τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη φωνημική τους αντίληψη και ικανότητα, αναλύοντας προφορικά τις λέξεις στους συστατικούς τους ήχους και συλλαβές.

Υποστηρίζεται ότι (Pennington, 1990. Bentin and Ibrahim, 1996) η φωνολογική κατασκευή, χωρίς να αποτελεί έναν μηχανισμό για τη σημασιολογική πρόσβαση, δραστηριοποιείται όμως και ενσωματώνεται στη διαδικασία αναγνώρισης της λέξης. Έτσι, οι φωνολογικές παρεμβάσεις στο λεξιλόγιο μπορούν, είτε να κατακτηθούν συγκεντρώνοντας τις φωνολογικές δομές σε ένα προλεξικό επίπεδο ή να αναγνωρισθούν από τον έντυπο λόγο με τη χρήση προτύπων ορθογραφίας ολόκληρων λέξεων.

Το παραπάνω προϋποθέτει ότι το κάθε γλωσσικό σύστημα αναλύεται και κωδικοποιείται μέσω των γνωστικών συστημάτων, όπως είναι η αντίληψη και η προσοχή για να αναγνωριστεί και καταγραφεί είτε στη βραχυπρόθεσμη μνήμη είτε στη μακροπρόθεσμη. Μέσα από αυτή τη σύνθετη διαδικασία (Ντάλτας, 1989. Λιβέρη-Καντερέ, 1995) ξεκινά η εκμάθηση του γραπτού κώδικα και της λειτουργίας του, της κωδικοποίησης δηλαδή, του προφορικού γλωσσικού κώδικα με σύμβολα. Η γλωσσική πληροφορία εκτείνεται σε πολλά επίπεδα, όπως ακουστικό, οπτικό, κινητικό, τα οποία εξισορροπούνται έτσι ώστε η πληροφορία αφενός να αποθηκεύεται με τον προφορικό της κώδικα και αφετέρου, να ανταποκρίνεται απολύτως στην ακριβή της σημασία με το γραφημικό της κωδικό.

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1997) η γραφή δεν κωδικοποιεί με το συμβατικό σύστημα οπτικών σημείων (γραφημάτων) το πραγματικό, αλλά μια ηχητική παραγωγή που το υποκαθιστά περιγράφοντάς το. Αυτό αποδεικνύει η εκμάθηση της ορθογραφίας, η οποία απαιτεί την εκμάθηση της αντιστοιχίας των φωνημάτων και γραφημάτων με συγκεκριμένους κανόνες σε φωνολογικό, μορφολογικό, γραμματικο-συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Αυτή, ακριβώς, η ακολουθία και σύνθεση ήχων και φθόγγων ή λέξεων, προκειμένου να αναγνωρίζονται νέες λέξεις που εισάγονται στα κείμενα, θεωρείται από πολλούς ερευνητές (Torgesen, Wagner, Rashotte, Alexander, Conway, 1997) ότι αποτελεί – για πάρα πολλά παιδιά – αιτία δυσκολίας εκμάθησης της ανάγνωσης.

Έτσι, διαπιστώνουν ότι:

- Αυτές οι αδυναμίες αποτελούν ανάχωμα στην προσπάθεια του παιδιού να χρησιμοποιήσει το αλφάβητο στην προσπάθεια κωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και
- Τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για αποτυχία στην πρώιμη ανάγνωση, ενισχύονται από εμπειρίες με περισσότερο ολιστικές πρακτικές που δίνουν έμφαση σε εμπειρίες ανάλυσης κειμένου.

Η Cook (1994) επισημαίνει ότι ένας κατάλληλος δείκτης της μεταγενέστερης επιτυχίας του παιδιού στην ανάγνωση είναι ο βαθμός αντίληψης της φωνολογικής δομής των λέξεων. Καταλήγει, επίσης, στο συμπέρασμα ότι το νηπιαγωγείο, όπως και οι πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα πρέπει να εισάγουν τα παιδιά απευθείας στην εκμάθηση δομής της γλώσσας, προκειμένου να ενισχύσουν τις βάσεις τις οποίες χρειάζονται, ώστε να γίνουν επιδέξιοι αναγνώστες και ορθογράφοι.

Υπάρχουν αναφορές από ερευνητές (Wagner & Torgesen, 1987) που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη φωνολογική αντίληψη και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση με τη μνήμη και, κατά συνέπεια, στην εκμάθηση της ανάγνωσης όπου, όμως, κύριο κριτήριο αιτιολόγησης λαμβάνουν την ανάγνωση των ψευδολέξεων.

Στη διαδικασία της ανάγνωσης μαζί με τη γνώση της ορθογραφίας θεωρείται (Richardson, 1997. Post, Foorman. & Hiscock, 1997) ότι η καλύτερη άσκηση της αναγνωστικής ικανότητας πρέπει να γίνεται στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με στόχο την ενίσχυση του παιδιού να κατακτήσει την ικανότητα καταμερισμού των φωνημάτων, έτσι ώστε οποιαδήποτε υποδηλωμένη αδυναμία αντίληψης ή παραγωγής, να διαπιστωθεί έγκαιρα και το παιδί να αποκτήσει την ευκαιρία να ενισχυθεί πλήρως από τη σταδιακή κατάκτηση της ορθογραφίας.

### *1.1.2. Ο μηχανισμός της γραφής κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησής του από το παιδί*

Στόχος του νηπιαγωγείου, πέρα από την προετοιμασία των παιδιών στην ανάγνωση, είναι και η προετοιμασία τους στη γραφή, η διδασκαλία της οποίας θα γίνει πιο συστηματικά στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, ο στόχος του είναι (ΔΕΠΠΣ, 2003) να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, να αρχίσουν δηλ. να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του λόγου ώστε:

- να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης,
- να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση,
- να γράφουν το όνομά τους στις εργασίες τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα,
- να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους,
- να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν.

Τα παιδιά, από τη στιγμή που αρχίζουν να γράφουν, καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα πολυσύνθετο πλαίσιο δραστηριοτήτων για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που αφορούν είτε i) στο γλωσσικό ύφος του γραπτού λόγου, που διαφέρει από τον προφορικό, την ορθογραφία των λέξεων και τα σχήματα και την κατεύθυνση των γραμμμάτων, είτε ii) να κατακτήσουν άλλες δραστηριότητες σημαντικές για τη γραφή, όπως η λειτουργική λαβή του μολυβιού, η δόμηση του χώρου, ο χρονικός προσανατολισμός και η κινητικότητα (Richardson, 1997).

Κατακτώντας το παιδί τις παραπάνω δεξιότητες, έχει τις προϋποθέσεις της γραφής, καθώς συντελούν στην απόκτηση της δεξιότητας των συμβάσεων της γραφής: γραφή οριζόντια, από τα αριστερά προς τα δεξιά, από ψηλά προς χαμηλά, του αριστερού και του δεξιού, των εννοιών του «έπειτα» και του «πριν», των πλάγιων και των στρογγυλών, για να αποκτήσουν τα γραφόμενά του μια ακολουθία.

Αυτό που χρειάζεται το παιδί για να κατακτήσει πλήρως την κίνηση της γραφής είναι να εδραιώσει την απόλυτη κατάκτηση του εργαλείου και την αντίληψη και την κατανόηση της εικόνας που πρόκειται να αναπαραχθεί. Επιβεβαίωση των προηγούμενων είναι η αναφορά της ιδιαίτερης συμβολής της Montessori (Richardson, 1997), η οποία διέκρινε ότι η έμμεση προετοιμασία για τη γραφή θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες του παιδιού: ασκήσεις στην πρακτική του ζωή που προετοιμάζουν το χέρι για γραφή και που βοηθούν να δομήσει τον έλεγχο των κινήσεων και το συντονισμό ματιού-χεριού. Αισθητήρια υλικά που αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού, όπως οπτική και ακουστική διάκριση, ικανότητα σύγκρισης και ταξινόμησης και μάθηση ακριβούς ονοματολογίας. Όλα τα παραπάνω είναι αναγκαία για το γραπτό λόγο. Με την πρακτική άσκηση ενισχύεται η προφορική κιναισθητική μνήμη, αυξάνεται η ακουστική διάκριση και η ακουστική μνήμη, με αποτέλεσμα το παιδί να προχωρεί στην ολοκλήρωση της κατάκτησης του λόγου.



Η περιγραφή των διαδικασιών της ανάγνωσης και της γραφής, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν και άλλοι μελετητές (Mason, 1993, Dombey, Spencer, Meek, 1995), μας οδηγεί σε δύο πολύ σημαντικές διαπιστώσεις:

**i)** Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής σημαίνει γνώση ενός «κοινωνικού αντικειμένου», του γραπτού συστήματος. Η γνώση αυτή αποτελεί το μέσο με το οποίο θα γνωρίσει εκείνους τους κώδικες που θα το εισάγουν σε ευρύτερες και πολυσύνθετες γνώσεις και αφετέρου, του δίνουν τη δυνατότητα να το χρησιμοποιεί ως μέσο αφομοίωσης, αναπαραγωγής και επεξεργασίας των γνώσεων που κάθε φορά αποκτά.

**ii)** Για να γίνει το παιδί μέλος αυτού του συστήματος θα πρέπει να εισαχθεί ομαλά στην κατάκτηση συγκεκριμένων μηχανισμών, αλλά και να ενισχυθεί στην προσπάθεια αυτή λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός σωστά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά στην προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, αλλά και την ευρύτερη διαδικασία μάθησης, θεωρούνται η ανάπτυξη του παιδιού, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι αναγκαίο να έχουν θετική εικόνα του εαυτού τους, με την έννοια ότι θα πρέπει να ενισχύονται στην προσπάθειά τους να μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα και γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει να επιδιώκουμε τη συνεργασία των μελών της οικογένειας, ώστε τα παιδιά να διαπιστώνουν τη συνδρομή των δικών τους σ' αυτή τους την προσπάθεια.

Επίσης, η νέα μάθηση θα πρέπει να στηρίζεται σε ήδη δομημένες και κατακτημένες γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να γίνεται μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες που προξενούν ενδιαφέρον για το γραπτό ερέθισμα και διευκολύνουν την εκμάθηση και την επεξεργασία του από το παιδί.

## 1.2. Ανάπτυξη Μαθηματικών δεξιοτήτων του νηπίου

Τα μαθηματικά, ως αντικείμενο, αποτελούν ένα εύρος ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, έτσι ώστε, ως ενήλικας, να λειτουργεί αποτελεσματικά στην καθημερινή του ζωή. Ιδιαίτερο ρόλο παίζουν οι ικανότητες λογικής επίλυσης προβλημάτων, αντίληψης σχέσεων ανάμεσα σε αντικείμενα και καταστάσεις, ερμηνείας του κόσμου που μας περιβάλλει, μέσα από κατηγοριοποιήσεις, συσχετίσεις, ταξινομήσεις. Μέσα από αυτή την προοπτική αξιοποίησης των μαθηματικών εντάσσεται και η προσέγγισή τους στο νηπιαγωγείο, με κυρίαρχο στόχο, τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική επιστήμη, παράλληλα με την κοινωνική τους διάσταση (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2003).

Προκειμένου, όμως, τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται με μαθηματικό τρόπο, είναι αναγκαίο να ζουν σε περιβάλλον πλούσιο από ερεθίσματα για να εξερευνούν, να χειρίζονται και να οργανώνουν συγκεκριμένα υλικά, προτού τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν αφηρημένα σύμβολα (Dodge & Colker, 1998, Pound, 2003).

### 1.2.1. Δομικά στοιχεία στη ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων

Είναι γνωστό, ότι τα μαθηματικά ταλαιπωρούν πολλούς μαθητές στη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δίνεται αναλύοντας κυρίως τη φύση των μαθηματικών.

Πολλοί μελετητές (Resnick, Cauzinille-Marneche, Mathieu, 1995) πιστεύουν ότι τα μαθηματικά παρουσιάζουν τρία κύρια χαρακτηριστικά που διαφέρουν από άλλους τομείς της ανθρώπινης γνώσης. Πρώτον, τα μαθηματικά αφορούν αφηρημένες μορφές γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους τομείς μελέτης και, οπωσδήποτε, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους περισσότερους τομείς με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Δεύτερον, η

μαθηματική γνώση συνδέεται στενά με μια εξειδικευμένη τυπική γλώσσα, με περιορισμούς στη μαθηματική λογική που ταυτόχρονα έχει μια ασυνήθιστη δύναμη. Τρίτον, η τυπική γλώσσα των μαθηματικών παίζει ένα διπλό ρόλο *σημαίνοντος* και *σημαινόμενου*, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως όργανο της λογικής και το αντικείμενο της λογικής.

Το αντικείμενο των μαθηματικών απαιτεί από το μαθητή να μπορεί να συγκεντρώνεται, να σκέφτεται και να αιτιολογεί αφαιρετικά (Bartel, 1990). Επομένως, είναι απαραίτητοι διάφοροι γνωστικοί παράγοντες για να προοδεύσει κάποιος στα μαθηματικά. Για παράδειγμα, προαπαιτούμενα για την έναρξη της διδασκαλίας των μαθηματικών, είναι η ικανότητα του μαθητή να θυμάται και να αντιλαμβάνεται βασικές σχέσεις, καθώς και η δεξιότητα της απλής γενίκευσης. Όσο εξελίσσεται ο μαθητής, τόσο πιο περίπλοκες γνωστικές δεξιότητες απαιτείται να κατέχει (Mercer, 1997). Οι μαθητές, μολαταύτα, δυσκολεύονται να σκεφθούν συμβολικά και αφαιρετικά και, ως εκ τούτου, δυσχεραίνεται η μαθηματική τους ανάπτυξη και η εξέλιξή τους σε ανώτερα επίπεδα μαθηματικής γνώσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στα μαθηματικά δεν υπάρχουν σημαινόμενα αντικείμενα (Resnick, Cauzinille-Marmèche, Mathieu, 1995). Αν, για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να καταδείξει ένα σύνολο τριών πραγμάτων και ταυτόχρονα να καταδείξει το γραπτό ψηφίο 3, αυτά τα φυσικά αντικείμενα δεν έχουν αφεαυτά την ιδιότητα του αριθμού. Ο αριθμός, που είναι το βασικό αντικείμενο της αριθμητικής, αποτελεί μια αυστηρά γνωστική οντότητα. Έτσι, σε αυτόν τον τομέα των μαθηματικών οι άνθρωποι σκέφτονται για αντικείμενα που υπάρχουν μόνο ως νοητές αφαιρέσεις. Γι' αυτό οι πιο αδύναμοι μαθητές έχουν συχνά δυσκολίες, ειδικά αν δεν τους προσφέρονται ευκαιρίες να ικανοποιήσουν δυο μεγάλες τους ανάγκες στον τομέα της μάθησης: *διδασκαλία σε πιο αργούς ρυθμούς και περισσότερη υποστήριξη από τους δασκάλους* (Malmer, 2000).

Επιπλέον, ο ρόλος της μαθηματικής γλώσσας είναι διπλός. Σε όλη την έκταση των μαθηματικών, οι όροι και οι παραστάσεις του συμβολισμού έχουν τόσο τυπικές, όσο και

αναφορικές λειτουργίες. Σαν τυπικά σύμβολα είναι στοιχεία ενός συστήματος, που υπακούει σε δικούς του κανόνες και μπορούν να λειτουργούν χωρίς συνεχή αναφορά στα μαθηματικά αντικείμενα όπου αντιστοιχούν. Σαν αναφορικά σύμβολα, αναφέρονται σε αντικείμενα ή σε γνώσεις έξω από τον φορμαλισμό (Resnick, Cauzinille-Marneche, Mathieu, 1995).

Άλλος ένας παράγοντας, που προκαλεί προβλήματα στη διαδικασία απόκτησης μαθηματικών γνώσεων, είναι η δυσκολία στη γραφή και την ανάγνωση, που μπορεί να παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά. Επομένως, οι μαθητές που έχουν αναπτύξει σωστά τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης έχουν πιο πολλές πιθανότητες να μάθουν πραγματικά. Αντίθετα, τα παιδιά που οι ικανότητές τους στην ανάγνωση είναι «φτωχές» και το λεξιλόγιό τους είναι ελλιπές, συχνά δυσκολεύονται να συγκροτήσουν σε ενιαίο πλαίσιο τις θεμελιώδεις αρχές της μάθησης (Malmer, 2000). Τα αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών είναι παράλληλα υπεύθυνα και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων (Bartel, 1990).

Τα νευροψυχιατρικά προβλήματα, επιπλέον, δυσκολεύουν την απόκτηση μαθηματικών γνώσεων. Τέτοια προβλήματα είναι η υπερκινητική συμπεριφορά, τα σύνδρομα Asperger και Tourette (Πόρποδας, 2003). Οι μαθητές αυτοί τα πρότερα χρόνια ήταν οι λεγόμενοι «ταραξίες».

Τέλος, ένας άλλος αρνητικός παράγοντας στην εκμάθηση των μαθηματικών είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα η δυσαριθμησία.

Στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), τα παιδιά διαμορφώνουν, τροποποιούν και δομούν ιδέες με τη συνεχή αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Χειρίζονται απλές μαθηματικές έννοιες για να αντιληφθούν τη λογική καθημερινών πράξεων και προβλημάτων, ρωτούν γύρω από σχέσεις,

σχέδια και ακολουθίες. Έτσι, τα νήπια τελειώνοντας τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο έχουν μάθει:

- να εμπλέκονται σε καταστάσεις προβληματισμού και να επεξεργάζονται ποσότητες, σχέσεις, σχήματα και αριθμούς
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες για αριθμητικές εφαρμογές μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους
- να οικοδομούν σταδιακά την έννοια των αριθμών
- να «ερμηνεύουν» γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης
- να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς
- να «εκτελούν» απλές μαθηματικές πράξεις
- να μετρούν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης
- να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίζουν σταδιακά την έννοια της μέτρησης του χρόνου
- να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν δεδομένα μοτίβα
- να αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα ως προς άξονα
- να εμπλουτίζουν τη γλώσσα και με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά, να επικοινωνούν και να αξιοποιούν την τεχνολογία

### *1.2.2. Δεξιότητες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων*

Αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται στην απόκτηση μαθηματικών γνώσεων εξαιτίας των δυσκολιών τους (Chinn, Ashcroft, 1993) σε:

1. *Οπτική αντίληψη:* Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει διάφορα σύμβολα των μαθηματικών, όπως το σύμβολο της πρόσθεσης «+» με το σύμβολο του πολλαπλασιασμού «×», ή αυτό της πρόσθεσης «+» με το σύμβολο της διαίρεσης «÷». Ακόμη, μπορεί και να μπερδεύουν αριθμούς μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το 3 με το 9.

2. *Προσανατολισμός:* Πέρα από την κατάκτηση των συμβόλων, θα πρέπει να έχει κατακτηθεί η διάκριση του «δεξιά» με το «αριστερό». Δυστυχώς, τα μαθηματικά έχουν μια ιδιαιτερότητα: δεν έχουν σταθερούς κανόνες που να ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις. Το μαθηματικό υλικό περιέχει πολλές «εξαιρέσεις του κανόνα», γενικά, αλλά και ειδικά σε ό, τι αφορά τον προσανατολισμό. Συνεπώς, είναι φυσικό να προβληματίζονται, για παράδειγμα, που η πρόσθεση και η αφαίρεση αριθμών σε στήλες γίνεται από τα δεξιά στα αριστερά, αλλά η διαίρεση από τα αριστερά στα δεξιά.

3. *Βραχυπρόθεσμη μνήμη:* Όλα τα παιδιά δεν έχουν την ίδια μνημονική ικανότητα. Έτσι, ορισμένα, έχουν πιο αδύναμη μνήμη από τους συνομηλίκους τους. Ως εκ τούτου, δυσκολεύονται στις πράξεις που απαιτούν περισσότερα του ενός βήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να ξεχνούν τα «κρατούμενα».

4. *Μακροπρόθεσμη μνήμη:* Αρκετά παιδιά, λόγω της κακής τους μνήμης, δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο στην απόδοσή τους στα μαθηματικά. Ένας από τους περιορισμούς στα μαθηματικά είναι η αδυναμία του παιδιού για άμεση ανάκληση αριθμών από τη μνήμη, ενώ δε μπορούν, για παράδειγμα, να θυμηθούν απέξω σημαντικές αριθμητικές πράξεις, όπως την προπαίδεια. Σύμφωνα με τον Στασινό (1999), μια επαρκής και άμεση μνήμη είναι αναγκαία προϋπόθεση για να έχει επιτυχία το παιδί στα μαθηματικά. Επομένως, στο βαθμό που ένα παιδί παρουσιάζει έλλειμμα στην ικανότητα αυτή, η αδυναμία τους στα μαθηματικά δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη.

5. *Ταχύτητα:* Τα μαθηματικά απαιτούν ταχύτητα στις κινήσεις, την οποία όμως δε διαθέτουν αρκετοί μαθητές. Η απαίτηση αυτή των μαθηματικών τείνει να αυξάνει το άγχος

των μαθητών και συνεπώς να μειώνει την ακρίβεια των υπολογισμών τους. Η μικρή ταχύτητα αυτών των μαθητών ίσως να οφείλεται στην αδυναμία ανάκλησης από τη μνήμη τους θεμελιωδών στοιχείων. Γίνεται κατανοητό, επομένως, γιατί τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ακόμα και βασικών μαθηματικών πράξεων.

6. *Γλώσσα των μαθηματικών:* Τα μαθηματικά έχουν το δικό τους λεξιλόγιο και αυτό από μόνο του μπορεί να είναι πηγή πολλών προβλημάτων (Pollack, Waller, 1997). Λέξεις, όπως «περίμετρος», «υπολογισμός», «ισούται», αποτελούν μέρος της θεμελιώδους ορολογίας των μαθηματικών, αλλά είναι άγνωστες στα παιδιά. Η ορολογία των μαθηματικών πρέπει να γίνει απολύτως κατανοητή από τους μαθητές, πριν ακόμη προχωρήσουν στο πρακτικό κομμάτι των μαθηματικών. Επίσης, υπάρχουν πολλές λέξεις που περιγράφουν την ίδια διαδικασία. Για παράδειγμα, «πολλαπλασιασμός του 3 με το 4», «3 φορές το 4», «το γινόμενο των αριθμών 3, 4», «3 επί 4», είναι εκφράσεις ισοδύναμες. Ομοίως και οι ακόλουθες εκφράσεις: «πρόσθεση του 3 με το 4», «αυξάνεται το 3 κατά 4», «3 συν 4», «το άθροισμα των αριθμών 3,4» (Pollack, Waller, 1997). Επιπρόσθετα, στα μαθηματικά υπάρχει πληθώρα όρων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, με διαφορετική όμως έννοια από ό, τι στα μαθηματικά και αυτό δημιουργεί περισσότερη αναστάτωση στους αδύναμους μαθητές, που προσπαθούν να μάθουν μαθηματικά (Miles, 1992). Έτσι, ο μαθηματικός όρος «περιττός» δηλώνει τους αριθμούς 1, 3, 5, 7, 9,..... τους αριθμούς δηλαδή της μορφής  $2k+1$ , ενώ στην καθημερινότητα η ίδια λέξη χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει κάτι που δεν είναι απαραίτητο.

7. *Ακολουθία:* Άλλη μια απαραίτητη προϋπόθεση, για να αποκτήσει κάποιος μαθηματικές γνώσεις, είναι να κατανοεί την έννοια της «σειράς». Για παράδειγμα, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να μετρούν μπρος και πίσω και ανά εξάδες, οκτάδες κ.ο.κ. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθούν τα περίπλοκα βήματα της διαίρεσης. Αν τα παιδιά δε μπορούν να κατανοήσουν τη σειρά των βημάτων, τότε δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο

η μαθηματική τους εκπαίδευση. Τα λάθη σειροθέτησης μπορούν επίσης να συνδεθούν και με τα γλωσσικά προβλήματα. Έτσι, σε ερωτήσεις του τύπου «βγάλε 17 από το 36», παρουσιάζονται οι αριθμοί σε αντίστροφη σειρά, από αυτή που πρέπει να γίνει ο υπολογισμός της πράξης, ενώ στην έκφραση «26 μείον 16», οι αριθμοί παρουσιάζονται με τη σειρά με την οποία όντως γίνεται ο υπολογισμός της διαφοράς.

**8.** *Άγχος:* Γενικά, τα μαθηματικά προκαλούν άγχος σε πολλούς μαθητές. Πολλοί μαθητές αρνούνται να λύσουν μια άσκηση ή να απαντήσουν σε μια ερώτηση, όταν εκ των προτέρων την έχουν χαρακτηρίσει ως «πολύ δύσκολη». Στα μαθηματικά χρειάζεται προσπάθεια και ρίσκο για την επίλυση μιας άσκησης. Η απροθυμία, λοιπόν, κάποιων μαθητών, που πηγάζει από το φόβο πιθανής αποτυχίας, τους στερεί τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες μάθησης των μαθηματικών.



### 1.3. Ανάπτυξη Κινητικών δεξιοτήτων του νηπίου

Ο άνθρωπος, πριν ακόμη γεννηθεί, κατά τη διάρκεια της ενδομήτριας ζωής του, αλλά και από τη στιγμή της γέννησης του, εκτελεί ορισμένες αντανακλαστικές κινήσεις ως αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα (Κουτσούκη – Κοσκινά, 1997). Οι κινήσεις αυτές αποτελούν τη βάση, όπου αργότερα αναπτύσσονται βουλητικές κινήσεις, που η καθεμιά από αυτές εξυπηρετεί βασικές ανθρώπινες λειτουργίες.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μικρού παιδιού είναι η κίνηση. Αν παρατηρήσουμε το παιδί, θα δούμε ότι συνεχώς τρέχει, πηδά, αιωρείται, αναρριχάται, χορεύει ή ασχολείται με κάποια άλλη δραστηριότητα περισσότερο ή λιγότερο έντονη. Αυτή η έμφυτη και αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού είναι η βάση της ανάπτυξης και της καλής του υγείας.

Το παιχνίδι γεμίζει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού αυτής της ηλικίας. Είναι το μέσο με το οποίο γνωρίζει τον εαυτό του, μαθαίνει τους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω του, αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τα όριά του. Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τα παιδιά με το παιχνίδι μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες και ρόλους, μαθαίνουν να τηρούν και να σέβονται κανόνες.

Στο Νηπιαγωγείο οι δραστηριότητες στοχεύουν στην ολική κινητικότητα του παιδιού και προάγουν τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι, όμως, αναγκαίο να εξασφαλίζεται ένα ασφαλές περιβάλλον, ο απαραίτητος εξοπλισμός και να διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες και παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας του.

Έτσι, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), στο Νηπιαγωγείο δίνονται στα παιδιά οι ευκαιρίες, ώστε:

- να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους

- να αναπτύσσουν τη σωματική τους δραστηριότητα και να προάγουν την υγεία τους
- να παίρνουν μέρος σε ασκήσεις ρυθμικής/ενόργανης γυμναστικής, σε αθλοπαιδιές και άλλες δραστηριότητες (π.χ. να σκαρφαλώνουν, να πηδούν, να τρέχουν κλπ.)
- να ανταποκρίνονται με την κίνηση σε ένα ερέθισμα (π.χ. να κινούνται στον ρυθμό της μουσικής, να χορεύουν μιμούμενα τις κινήσεις των άλλων, να επαναλαμβάνουν απλές συνθέσεις κινήσεων κ.ά.)
- να επιδεικνύουν βασικές δεξιότητες όταν παίζουν (π.χ. να τρέχουν, να πηδούν και να περπατούν σε διάφορους ρυθμούς κ.ά.)
- να εκτελούν βασικές κινήσεις με ολόκληρο το σώμα τους (π.χ. να εξερευνούν τρόπους για να μετακινούν το βάρος του σώματός τους από ένα μέρος στο άλλο κ.ά.)
- να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να κινείται το σώμα τους στο χώρο (π.χ. να κινούνται σε σχέση με τους άλλους και να αντιλαμβάνονται τον προσωπικό τους χώρο και το χώρο των άλλων).

### *1.3.1. Η κινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας*

Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, που κατακτώνται βαθμιαία από το παιδί στην προσχολική του ηλικία, παίρνουν τη μορφή ολοκληρωμένων συντονισμένων κινήσεων που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση συγκεκριμένων πράξεων. Κύριες δεξιότητες γενικής κινητικότητας θεωρούνται το περπάτημα, το τρέξιμο, το άλμα, το λάκτισμα, το χτύπημα, το πιάσιμο και το πέταγμα. Μια ταξινόμηση, όμως, των δεξιοτήτων με βάση τη χρήση συγκεκριμένων μυϊκών ομάδων, τους μηχανισμούς, τη σκοπιμότητα και τη μορφή των κινήσεων διαχωρίζει τις γενικές κινητικές δεξιότητες σε **λεπτές** και **αδρές**.

Η προσχολική ηλικία, επίσης, φαίνεται να είναι η καλύτερη περίοδος για την ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, που έχουν μάλιστα μακροχρόνιες συνέπειες. Αποκτώνται ευκολότερα και καλύτερα σ' αυτή την ηλικία. Με την παροχή ευκαιριών για κίνηση και με την υποστήριξη των ενηλίκων τα παιδιά γίνονται πιο ικανά στην απόκτηση πιο πολύπλοκων και εκλεπτυσμένων κινητικών δεξιοτήτων, κατά τα επόμενα χρόνια (Gallahue, 1993, Bredekamp & Copple, 1997).

**Πίνακας 1:** Θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, με εμφανή ανάπτυξη, κατά την προσχολική ηλικία (Wickstrom, 1977; Meinel, 1977; Gallahue, 1995; Manners & Carrol, 1991)

| ΛΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ                                                                                                                                                                                                                                                  | ΑΔΡΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Κινητικές δεξιότητες των χεριών<br>(χειρισμοί)                                                                                                                                                                                                                      | Κινητικές δεξιότητες του<br>σώματος σε στάση                                                                                                                                    | Κινητικές δεξιότητες του<br>σώματος σε μετακίνηση                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• πέταγμα</li> <li>• λαβή</li> <li>• ώθηση</li> <li>• έλξη</li> <li>• χτύπημα</li> <li>• περιστροφή</li> <li>• τρίψιμο</li> <li>• κοπή</li> <li>• τσαλάκωμα</li> <li>• χρήση μολυβιού<br/>(σχεδίαση, αρχή γραφής)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ισορροπία</li> <li>• αναπήδηση</li> <li>• κάμψη</li> <li>• διάταση</li> <li>• αιώρηση</li> <li>• λάκτισμα</li> <li>• στροφή</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ισορροπία</li> <li>• περπάτημα</li> <li>• τρέξιμο</li> <li>• περιστροφικές κινήσεις<br/>στο έδαφος</li> <li>• μικρή και μεγάλη<br/>αναπήδηση</li> <li>• αναπήδηση «γκάλοπ»</li> <li>• άλμα</li> <li>• γλίστρημα</li> <li>• ώθηση</li> <li>• έλξη</li> </ul> |

Η ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, συνίσταται στην ικανότητα συντονισμού των μυών στα χέρια και τα δάχτυλα των χεριών (λαβή και χρήση μολυβιού, τσαλάκωμα χαρτιού, πέταγμα αντικειμένου κλπ.).

Η ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων αφορά στη χρήση μεγάλων μυών των ποδιών, των χεριών, του κορμού και τελικά στη γενική δύναμη και το σφρίγος (τρέξιμο, πήδημα, ρίψη, αναρρίχηση, κλωτσιά κλπ.). Αδρές κινήσεις πραγματοποιούνται σε στάση και σε μετακίνηση. Η ποικιλία και η εναλλαγή τους (από στάση σε μετακίνηση και αντίστροφα) είναι τα μέσα που βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί την τοποθέτηση και τον προσανατολισμό του σώματός του στο χώρο και να βιώσει χωρικές έννοιες και διαστάσεις (πάνω, κάτω, μακριά, κοντά, μέσα, έξω κ. ά.).

Στον ίδιο πίνακα ορισμένες δεξιότητες αναγράφονται ως λεπτές και ως αδρές (π.χ. έλξη και ώθηση), διότι η ένταξή τους στη μία ή στην άλλη κατηγορία εξαρτάται από το σύνολο των μυϊκών ομάδων που συνεργάζονται για την επίτευξη της πράξης. Για παράδειγμα, όταν το παιδί κρατά και έλκει την κλωστή, με την οποία είναι δεμένο ένα μπαλόνι, ασκεί μία λεπτή κινητική δεξιότητα. Όταν, όμως, κρατά και έλκει ένα μεγάλο χαρτοκούτι, χρησιμοποιεί όλο του το σώμα και μάλιστα με μετακίνηση. Τότε ασκεί μία αδρή κινητική δεξιότητα.

Οι αδρές και οι λεπτές κινητικές δεξιότητες κατακτώνται παράλληλα από το παιδί και η ανάπτυξη και των δύο είναι εξίσου εμφανής, παρόλο που η λεπτή κινητικότητα βελτιώνεται με πιο αργούς ρυθμούς, κατά την προσχολική ηλικία.

#### *1.3.1.1. Λεπτή κινητικότητα*

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αναπτύσσεται και εξελίσσεται η λεπτή του κινητικότητα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να βλέπουν, να ακούν, να αγγίζουν και να αισθάνονται, να γεύονται και να μυρίζουν, όπως οι ενήλικες. Το οπτικό ερέθισμα εξετάζεται πια πολύ περισσότερο απ' ό, τι στη βρεφική ηλικία, με λιγότερη προσήλωση πάνω σε ένα μόνο χαρακτηριστικό μιας εικόνας ή ενός αντικειμένου.

Αρχίζουν να συντονίζουν τις νεοαποκτηθείσες αντιληπτικές ικανότητες με λεπτές κινήσεις των χεριών και συγκεκριμένες θέσεις του σώματος. Ένα τετράχρονο παιδί μπορεί να συντονίσει την όρασή του, για να οδηγήσει το χέρι του να ζωγραφίσει. Ένα πεντάχρονο μπορεί να γυρίζει τις σελίδες μικρού βιβλίου και ταυτόχρονα να κοιτάζει τις εικόνες και το τυπωμένο υλικό. Αυτή η ικανότητα ολοκλήρωσης κίνησης και αντίληψης χαρακτηρίζει την «αντιληπτικο-κινητική» ανάπτυξη του παιδιού (Siegler, 1983, Trawick-Smith, 1997).

Η έντονη κινητική ανάπτυξη στους μικρούς μύες του χεριού και του καρπού κάνει τα μικρά παιδιά ικανά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, όπως είναι το σκιστάρισμα, η ζωγραφική με χρώματα, το κόψιμο χαρτιών, η χρήση κόλλας κ.ά.

Η λεπτή κινητικότητα, ειδικά στα παιδιά των πέντε και έξι ετών, έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά, σε βαθμό που μπορούν να γράψουν, αν και η γραφή είναι ικανότητα που μπορεί να κατακτηθεί από το παιδί νωρίτερα, π.χ. από την ηλικία των τριών χρόνων (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1996). Τα παιδιά μπορούν να γράψουν, αν και όχι απαραίτητα σε ευθεία γραμμή ή σε συγκεκριμένο χώρο, ούτε με γράμματα ομοιόμορφα. Ζωγραφίζουν ανθρωπάκια, χωρίς αξιώσεις τεχνικών ή αναλογιών (Seefeldt & Barbour, 1986).

Για την κατάκτηση της λεπτής κινητικότητας ισχύει ο κοινός κανόνας: από το γενικό στο ειδικό. Αυτό σημαίνει ότι για επιτυχημένη λεπτή κινητικότητα χρειάζεται προηγουμένως η κατάκτηση και ο έλεγχος της αδρής κινητικότητας (Didriche, 1990).

### *1.3.1.2. Αδρή κινητικότητα*

Η αδρή κινητικότητα στην προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται γενικά από την ολοκλήρωση της μορφής των κινητικών κατακτήσεων της προηγούμενης φάσης, της αισθησιοκινητικής περιόδου και από την έναρξη των συνδυασμένων κινήσεων.

Στα παιδιά, 5 έως 6 ετών, παρατηρείται μεγάλη ποικιλία ως προς το βάρος και το ύψος. Ωστόσο, όλα τα φυσιολογικά αναπτυγμένα παιδιά χαρακτηρίζονται από ευκινησία. Αναπηδούν με ποικίλους τρόπους, πηδούν ψηλότερα, αναρριχώνται, τρέχουν και χορεύουν. Ορισμένα αρχίζουν να παίρνουν μέρος σε αθλήματα, όπως το ποδήλατο, το σκι, το κολύμπι, το πατινάζ και η γυμναστική. Η ορμητικότητά τους τα οδηγεί συχνά σε πτώσεις και μικροατυχήματα, αλλά αυτό δεν το εμποδίζει να ολοκληρώσουν την κινητική δραστηριότητα που επέλεξαν (Seefeldt & Barbour, 1986).

Η κίνηση με μετακίνηση (locomotion) παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και επιπλέον εξυπηρετεί την ανάγκη του παιδιού για διερεύνηση του περιβάλλοντός του. Τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις δραστηριότητες (περπάτημα, τρέξιμο, μικρές και μεγάλες αναπηδήσεις, κυλίσματα στο έδαφος, χορό, αναρριχήσεις και άλματα), για να εξερευνήσουν και να διευρύνουν τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους, το χώρο και το αντικείμενο του χώρου (Morrison, 1988). Ανάμεσα στις κινήσεις με μετακίνηση, είναι χαρακτηριστική η προτίμηση των κοριτσιών στη χρήση της αναπήδησης «γκάλοπ», την οποία συχνά παρεμβάλουν στο τρέξιμό τους (Κουτσούκη – Κοσκινά, 1997).

Οι αδρές κινήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε σύγκριση με την προηγούμενη περίοδο ανάπτυξης, χαρακτηρίζονται ειδικότερα από:

- ραγδαία ποσοτική αύξηση των μορφών των κινήσεων, η οποία οφείλεται στη γρήγορη ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων σε αυτή την περίοδο. Τα παιδιά γίνονται ικανά να χρησιμοποιούν καλύτερα το σώμα τους και να πειραματίζονται με αυτό. Ανακαλύπτουν τι μπορούν να πετύχουν, πώς μπορούν να πραγματοποιήσουν μία κινητική πράξη, ώστε να αντλήσουν ικανοποίηση, κατακτούν βαθμιαία το ρεπερτόριο των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών μορφών της αδρής κίνησης.
- Ορατή ποιοτική βελτίωση της απόδοσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τον προσωπικό πειραματισμό και την επανάληψη των κερκτημένων κινητικών δεξιοτήτων, αλλά

και με την μορφολογική βελτίωση του σώματός τους. Η φυσική ανάπτυξη κατεβάζει το κέντρο βάρους των παιδιών χαμηλότερα και έτσι οι πιο σταθερές και σίγουρες κινήσεις γίνονται εφικτές (Bredenkamp & Copple, 1997).

- Αύξηση της διαφοροποιημένης χρήσης των κεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων, η οποία οφείλεται στη δυνατότητα των παιδιών να προσαρμόσουν πλέον τις θεμελιώδεις κινήσεις σε διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες και σε ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, το βάδισμα μπορεί να γίνει με μετακίνηση προς τα μπρος, προς τα πίσω, στα δάχτυλα των ποδιών κλπ., το τρέξιμο μπορεί να γίνει σε ανήφορο, σε κατήφορο, σε ανώμαλη επιφάνεια κλπ. (Κουτσούκη – Κοσκινά, 1997).

- βελτίωση του «χρόνου κινητικής αντίδρασης» σε δεδομένο ερέθισμα. Αυτός συνίσταται από δύο στοιχεία: α) από το χρόνο της κίνησης, ο οποίος αναφέρεται στο διάστημα ανάμεσα στην αρχή και το τέλος της κίνησης και β) από το χρόνο απόφασης, ο οποίος αναφέρεται στο διάστημα ανάμεσα στην εμφάνιση του ερεθίσματος για κίνηση και στην έναρξη της κίνησης (Surwillo, 1971). Καθώς τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, η βελτίωση του χρόνου αντίδρασής τους είναι σημαντική. Αυτό οφείλεται στην ανάπτυξη της γενικότερης λειτουργίας της αντίληψης. Καθώς τα παιδιά δέχονται ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα που αποβλέπει σε κινητική ανταπόκριση, μαθαίνουν σταδιακά να κρίνουν γρήγορα με ποιο τρόπο θα αντιδράσουν (Connolly, 1970).

Βέβαια, η εκτέλεση των κινήσεων κατά την προσχολική ηλικία, στα πλαίσια αθλητικών και άλλων κινητικών δραστηριοτήτων, χαρακτηρίζεται από μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών, δεδομένου ότι η ανάπτυξη δε μπορεί να είναι ομοιογενής. Κάθε παιδί εξειδικεύει το ενυπάρχον ρεπερτόριο κινήσεων, ανάλογα με την «ατομική» του ανάπτυξη.

### 1.3.1.3. Η έννοια του σωματικού σχήματος

Το σωματικό σχήμα μπορεί να θεωρηθεί *«ως η άμεση επίγνωση του σώματός μας, είτε βρίσκεται σε στάση (ακίνητο), είτε σε δυναμική στάση, δηλαδή σε κίνηση»* (Didriche, 1990).

Κάθε άνθρωπος σχηματίζει μια προσωπική εικόνα, μια παράσταση του ίδιου του σώματός του και η οποία χρησιμεύει ως βασικό σημείο αναφοράς στη σχέση του με τον εξωτερικό κόσμο (Σταύρου, 1991). Ως παρόμοιοι όροι χρησιμοποιούνται: *«εικόνα σώματος»*, *«σωματικός εαυτός»*, ή *«σωματική στάση»*.

Το σωματικό σχήμα είναι η συνειδητοποίηση της ολότητας του σώματος, η δυνατότητα να αντιληφθούμε τη θέση των μελών του σώματος σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο και χρόνο. Είναι η αντίληψη και αποδοχή όλων των ψυχοσωματικών μας διαθέσεων και συμπεριφορών μας.

Εξάλλου, η δόμηση του σωματικού σχήματος αποτελεί το κύριο μέσο συγκρότησης ολόκληρου του κόσμου και κυρίως της διαμόρφωσης και αποδοχής του ίδιου του εαυτού μέσα σε προαπαιτούμενες χωρικές και χρονικές διαστάσεις. Το σώμα, δηλαδή, του παιδιού λειτουργεί ως κυρίαρχο σημείο αναφοράς, προκειμένου να δομήσει την εξωτερική πραγματικότητα σε συνάφεια με τον εαυτό του και σύμφωνα με την επιτακτική ανάγκη διαμόρφωσης ενός συστήματος. Μέσα στο σύστημα αυτό θα ενταχθεί και θα λειτουργήσει αποδεχόμενο το ίδιο το σύστημα και αναπαράγοντας τους κανόνες του.

Η σημασία της κατανόησης του σωματικού σχήματος από το παιδί αντανακλά στην ατομική και ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι κατάκτησης του σωματικού σχήματος από το παιδί οριοθετούνται σε δυο μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν αφενός, στη συγκρότηση της προσωπικότητας του ίδιου του παιδιού και αφετέρου, στη δυνατότητα ένταξης και δραστηριοποίησης του παιδιού στον περιβάλλοντα χωρόχρονο.

Αναλυτικότερα, το παιδί με την κατάκτηση του γνωστικού σχήματος του σώματός του καθίσταται ικανό:



α) να προβλέπει και να εκτιμά τα αποτελέσματα των ενεργειών του, να συντονίζει αρμονικά τις κινήσεις του και τις συμπεριφορές του, ώστε να αποκτά αυτοέλεγχο, αυτοκυριαρχία και αυτοπεποίθηση.

β) να αντιλαμβάνεται και να οργανώνει σωστά το χώρο και το χρόνο αποκτώντας, κατά συνέπεια, τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει, αλλά και να έχει καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τα πρόσωπα που καλείται να συνυπάρξει και να συλλειτουργήσει.

Η αποσαφήνιση της έννοιας του σωματικού σχήματος μας επιτρέπει, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (De Meur & Staes, 1990), να κατανοήσουμε το ρόλο των πιθανών διαταραχών του κατά την προσχολική ηλικία. Σε περιπτώσεις ψυχοκινητικών διαταραχών, η ανάπτυξη του σωματικού σχήματος φαίνεται να καθυστερεί. Έτσι το παιδί ενδέχεται να:

- Αγνοεί τη σχέση του ενός μέρους του σώματός του με το άλλο.
- Αδυνατεί να συντονίσει καλά τις κινήσεις του.
- Δυσκολεύεται να προσανατολιστεί στο χώρο, να οργανώσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του.
- Δημιουργεί στρεβλή εικόνα για το σώμα του και τη σχέση του με τους άλλους.
- Αντιμετωπίζει σοβαρά ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα.

#### *1.3.1.4. Η έννοια του χώρου και του χρόνου*

Μελετώντας τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, όσον αφορά τη δυνατότητα του παιδιού να τις κατακτήσει, είναι πολύ χρήσιμο να αναφερθούμε στη διαδικασία κατανόησής τους από το παιδί εξελικτικά. Για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, δηλαδή, θεωρείται δύσκολο να επεξεργασθεί τις έννοιες αυτές στην αφηρημένη τους χρήση. Όταν, όμως, το παιδί

καλείται να βιώσει το χωρόχρονο, τότε μπορεί να συλλάβει ότι τα αντικείμενα έχουν έναν δικό τους χώρο και ότι χρησιμοποιούν αυτόν τον χώρο που καταλαμβάνουν.

#### α) Ο χώρος

Ο χώρος είναι μια τρισδιάστατη οντότητα, μια απέραντη έκταση με υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Τσαπακίδου, 1997). Σχετίζεται άμεσα με το σώμα μας και περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία, όπως:

- *Την κατάληψη του χώρου*, η ικανότητά μας δηλαδή μετακίνησης στο χώρο,
- *Τον προσανατολισμό μέσα στο χώρο*, που είναι η συνειδητοποίηση της κατάστασης του σώματός μας μέσα στο περιβάλλον, καθώς και η ικανότητά μας να μετατοπιζόμαστε ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες και διαδρομές,
- *Τη γνώση των εννοιών που σχετίζονται με το χώρο*, όπως μέσα, έξω, ψηλά, χαμηλά, μπροστά, πίσω, απέναντι, ανάμεσα κλπ. ή έννοιες θέσεων, όπως: ανοιχτός, κλειστός, ξαπλωμένος κλπ.
- *Τη δόμηση και την οργάνωση του χώρου*, η δυνατότητά μας δηλαδή να οργανώνουμε το χώρο και να διευθετούμε τα πράγματα μεταξύ τους (Didriche, 1990).

Η έννοια του χώρου στο παιδί σχηματίζεται αργά με τη βοήθεια σταθερών σημείων του περιβάλλοντός του και της ίδιας της κίνησης και του σώματός του. «Δεν υπάρχει τίποτε το κληρονομικό (*a priori*), πρέπει όλα να αποκτηθούν σταδιακά και με πολύ προσπάθεια» (Ζάχαρης, 1994). Ωστόσο οι χωρικές σχέσεις συνδέονται άμεσα με τη δράση του παιδιού. Δεν είναι ακόμα ούτε έννοια, ούτε παράσταση. «Η κατανόηση των χωρικών σχέσεων γίνεται δυνατή με τη βαθμιαία εξέλιξή τους» (Ζάχαρης, 1994). Δηλαδή, τα στοιχεία του χώρου βιώνονται πρώτα από το παιδί μέσω της κίνησης, στη συνέχεια προβάλλονται στον εξωτερικό κόσμο και τέλος το παιδί φθάνει σε πολυπλοκότερα σχήματα, στο στάδιο της νοητικής

αναπαράστασης αυτών των εννοιών (Didriche, 1990). Για παράδειγμα, το παιδί αρχικά μπορεί να μετατοπίζεται ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδρομές, είτε με τη μορφή σχεδιαγραμμάτων, είτε με τη μορφή προφορικών εντολών. Έπειτα, αφού το παιδί βιώσει σωστά το χώρο του, μπορεί να παρατηρήσει μετατοπίσεις που εκτελούνται από άλλα άτομα και τέλος είναι σε θέση να αναπαραστήσει νοερά το χώρο του και να σχεδιάσει τις διαδρομές που έκανε. Η πλήρης κατάκτησή τους (των εννοιών του χώρου) θα γίνει περίπου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Είναι περιττό να τονίσει κανείς τη σημασία που έχει για το παιδί η σωστή δόμηση και αντίληψη του χώρου. Παιδιά με ανεπαρκή χωρική δόμηση είναι πιθανόν να εμφανίσουν αργότερα πολλά προβλήματα, όπως: μειωμένη ικανότητα προσανατολισμού, ψυχοκινητική αστάθεια ή δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς, όπως επισημαίνει ο Βάμβουκας (1999), είναι αναγκαίο για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, να έχει αποκτήσει την έννοια του χώρου, του χρόνου και των συναφών μ' αυτές εννοιών.

### *β) Ο χρόνος*

Σε στενή σχέση με την έννοια του χώρου βρίσκεται η έννοια του χρόνου και μάλιστα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατάκτηση της μιας γίνεται σχεδόν παράλληλα με την κατάκτηση της άλλης (Ζάχαρης, 1994, Σταύρου, 1985). *«Ο χρόνος μπορεί να οριστεί ως η συναίσθηση της χρονολογικής σειράς των γεγονότων που έχει ζήσει το άτομο. Πρόκειται για τη δυνατότητα του υποκειμένου να ξαναδώσει τη σειρά, τη διάταξη των γεγονότων που έχει ζήσει»* (Didriche, 1990). Ο Piaget θεωρεί το χρόνο ως συντονισμό κινήσεων με διαφορετική ταχύτητα (Ζάχαρης, 1994).

Η χρονική δόμηση στη συνείδηση του παιδιού πραγματοποιείται σε συνάρτηση:

- ❖ Με τη σειρά, τάξη και διαδοχή των γεγονότων (π.χ. πριν, έπειτα, κατά τη διάρκεια).
- ❖ Τη διάρκεια των χρονικών διαστημάτων.
- ❖ Την κυκλική ανανέωση ορισμένων χρονικών περιόδων (π.χ. οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες, οι εποχές).
- ❖ Το μη αντιστρέψιμο χαρακτήρα του χρόνου (η έννοια του *«αυτό πέρασε... δεν μπορούμε να το ξαναζήσουμε πια»* (De Meur & Staes, 1990)).

Ένας ξεχωριστός σταθμός της χρονικής δόμησης είναι ο ρυθμός. Ο ρυθμός περιλαμβάνει την έννοια της σειράς και της τάξης, της διαδοχής, της διάρκειας, της εναλλαγής (De Meur & Staes, 1990). *«Έχω την έννοια του ρυθμού σημαίνει ότι αντιλαμβάνομαι μέσα στο χρόνο, την ταυτότητα και την κατανομή διαδοχικών φαινομένων, που τα στοιχεία τους διατηρούν ανάμεσά τους όμοιες σχέσεις»* (Σταύρου, 1985). Κάθε παιδί έχει το δικό του αυθόρμητο και προσωπικό ρυθμό στις δραστηριότητές του, στο βάδισμα, στο λόγο, στο ιχνογράφημα και τη γραφή (Σταύρου, 1985).

Η έννοια του ρυθμού είναι από τις πρώτες που νιώθει ο άνθρωπος από την εμβρυική κιόλας ηλικία και θα μπορούσαμε να πούμε ότι του παρέχει το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς πως η ζωή συνεχίζεται. Αποτελεί μια βάση για την κατανόηση της έννοιας του μέλλοντος και κατά συνέπεια της έννοιας του χρόνου (Ζακοπούλου, 1995).

Ο ρυθμός του κάθε παιδιού είναι σύμφωνος με τον προσωπικό του χρόνο και με τις ακουστικές αξίες που προκαλούν τις εικόνες των ρυθμικών κινήσεων.

Υπάρχουν δύο είδη χρόνου:

- 1) ο υποκειμενικός χρόνος, ο χρόνος δηλ. που δημιουργεί η δική μας ιδιαίτερη εντύπωση και παραλλάζει ανάλογα με τα άτομα και τη δραστηριότητα της στιγμής και
- 2) ο αντικειμενικός χρόνος, που είναι ο μαθηματικός χρόνος που είναι πάντοτε ίδιος.

Το να μπορεί κανείς να προσανατολίζεται μέσα στον αντικειμενικό χρόνο είναι πολύ σπουδαίο στην καθημερινή ζωή, επειδή οι περισσότερες δραστηριότητές μας κανονίζονται από τον αντικειμενικό χρόνο (De Meur & Staes, 1990).

#### *1.3.1.5. Η έννοια της πλευρίωσης*

Προσδιορίζοντας την έννοια της πλευρίωσης θα πρέπει να καταστήσουμε σαφές (De Meur & Staes, 1990) ότι δεν πρέπει να συγχέουμε τον όρο της κυρίαρχης πλευρικότητας (επικράτηση μιας πλευράς σε σχέση με την άλλη) με την αντίληψη και διάκριση των όρων «αριστερά – δεξιά» (την πλήρη κατανόηση των όρων αυτών).

Η σταθερή και μόνιμη γνώση του «αριστερά-δεξιά» ακολουθεί την κατοχή της αμφιπλευρικότητας και δεν είναι δυνατή παρά στην ηλικία των πέντε με έξι ετών. Επιπλέον, η ικανότητα της αντιστρεψιμότητας (δυνατότητα να βρίσκει το δεξί χέρι ή το αριστερό ενός ατόμου απέναντι από τον εαυτό του) είναι δυνατό να κατακτηθεί στην ηλικία των 6-6,5 ετών.

Ένα δεύτερο σημαντικό θέμα, το οποίο ανακύπτει από τη μελέτη της πλευρικότητας, είναι η σχέση η οποία υφίσταται μεταξύ της «ημισφαιρικής κυριαρχίας», της αμφιπλευρικότητας και του προσανατολισμού αριστερού/δεξιού, στην αντίληψη της γλωσσικής λειτουργίας και την εκδήλωση των διαταραχών της.

Ερευνητές δέχονται (Πόρποδας, 1981. Τσιάντης, 1988. De Meur & Staes, 1990) ότι, πραγματικά, λειτουργίες, όπως η αμφιπλευρικότητα και ο προσανατολισμός (διαφοροποίηση αριστερού/δεξιού) είναι παράμετροι με τις οποίες μπορούν να συσχετισθούν και άλλες σημαντικές λειτουργίες που οδηγούν σε γλωσσικές δυσκολίες και ιδιαίτερα της ανάγνωσης, όπως είναι η δυσλεξία.

Η σχέση αυτή σχηματοποιείται χαρακτηριστικά, αν αντιληφθούμε ότι ένα παιδί που δε σταθεροποίησε την πλευρικότητά του, εύλογα, θα αντιμετωπίσει προβλήματα σχετικά με

τη θέση του ίδιου και των περιβαλλόντων του αντικειμένων στο χώρο. Επίσης, αν δε συνειδητοποιήσει και δεν ελέγξει τη σημασία της διάκρισης ανάμεσα στην επικρατέστερη πλευρά του και στην άλλη πλευρά, τότε δε θα διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξί και δε θα μπορέσει να ακολουθήσει και να σταθεροποιήσει τη γραφική του κατεύθυνση (ανάγνωση και γραφή από τα αριστερά).

Αναλυτικότερα, οι διαταραχές της αμφιπλευρικότητας χαρακτηρίζονται από την αδυναμία του παιδιού να διαλέξει ένα συγκεκριμένο χέρι, από την αδυναμία επιλεκτικής χρησιμοποίησης του ενός και του άλλου χεριού. Επίσης, ενώ γνωρίζει ποιο είναι το επικρατέστερο χέρι ή πόδι, παρόλ' αυτά, δεν αισθάνεται σίγουρο για τη γνώση της διάκρισης του αριστερού και δεξιού. Έτσι, μπορεί να μην ακολουθεί τη γραφική κατεύθυνση της σειράς ή των γραμμάτων και αριθμών, μπορεί να αντιγράφει «καθρεπτικά», ή, τέλος, μπορεί να μη γνωρίζει την ακριβή θέση των γραμμάτων μέσα στο κείμενο ή τα λεκτικά σύνολα.

Από τα παραπάνω, προκύπτει η επιτακτική ανάγκη ενίσχυσης του παιδιού από μικρή ηλικία, κυρίως κατά την προσχολική ηλικία, προκειμένου να ανακαλύψει και να κατακτήσει τη δική του κυρίαρχη πλευρίωση, να συνειδητοποιήσει την αριστερή και δεξιά διάκριση και να εφαρμόσει τη γνώση αυτών των δεξιοτήτων στη δόμηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής.

#### *ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ*

Κατόπιν όλων των παραπάνω, σύμφωνα με τους Arnheim D. & Sinclair W. (1979), ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με φυσιολογική κινητική ανάπτυξη, πληρεί σε γενικές γραμμές τα κάτωθι κριτήρια:

*Αντιληπτικοκινητικές ικανότητες:*

- Μπορεί να ισορροπήσει στο ένα πόδι για 3΄΄ έως 10΄΄.
- Έχει καλή ευθυγράμμιση θέσης, όταν παρουσιάζει μια ποικιλία από κινητικές εργασίες.
- Γνωρίζει τα περισσότερα από τα μεγάλα μέλη του σώματος, το μέγεθός τους, το σχήμα τους και τη σχετική τους τοποθέτηση.
- Έχει καλά εγκατεστημένη πλευρίωση και προτίμηση χεριού.
- Έχει κατεύθυνση της εσωτερικής του ενημέρωσης για τις κινήσεις και την τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο.
- Επιτρέπει καλή φωνητική επικοινωνία δια μέσου της ακουστικής – λεκτικής του ανάπτυξης.
- Μπορεί να εντοπίσει αντικείμενα με συνδυασμένες κινήσεις ματιού από πλευρά σε πλευρά.
- Μπορεί να διακρίνει ένα μεγάλο αριθμό σχημάτων και ήχων.
- Είναι ικανό να βλέπει μακριά, αλλά δε μπορεί να εστιάσει καλά σε κοντινό σημείο, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

*Θεμελιώδεις κινητικές ικανότητες*

- Έχει μεγάλη επιτυχία στον αδρό κινητικό του έλεγχο.
- Αρχίζει να αναπτύσσει θαυμάσιες κινητικές ικανότητες.
- Αρχίζει να κινείται καλά στην όρθια θέση.
- Μπορεί να εναλλάσσει τα πόδια όταν ανεβαίνει σκάλες.
- Μπορεί να εκτελέσει σταυρωτό περπάτημα.
- Μπορεί να κάθεται για σύντομες χρονικές περιόδους.
- Μπορεί να τρέξει ομαλά, αλλά έχει δυσκολία στο σταμάτημα.
- Μπορεί να χρησιμοποιήσει ψαλίδι.

- Έχει αδύνατη έως μέτρια χρονομέτρηση και ακρίβεια.
- Δοκιμάζει δεξιότητες, όπως τα πατίνια και ξυλοπόδαρα.
- Έχει καταλήξει στην προτίμηση των χεριών.
- Μπορεί να ρίξει και να πιάσει.
- Είναι ακόμη αμήχανο, όταν μεταφέρει πράγματα, που πρέπει να κρατούνται σταθερά.
- Είναι ακόμη αμήχανο, όταν μεταφέρει πράγματα, που πρέπει να κρατούνται σταθερά.
- Μπορεί να περπατήσει, να σκαρφαλώσει, να πηδήξει και να κάνει σχοινάκι.
- Κουράζεται γρήγορα, αλλά μπορεί και συνέρχεται και μάλιστα γρήγορα.
- Αποκτά μια ποικιλία κινητικών ικανοτήτων.
- Του αρέσει να δοκιμάζει τον εαυτό του σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες.



#### *1.4. Ανάπτυξη Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του νηπίου*

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής, τα παιδιά εκδηλώνουν την τάση να επικοινωνούν και να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις και συναισθηματικούς δεσμούς με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη θεμελιώνεται αρχικά στην οικογένεια και ιδιαίτερα στις εμπειρίες που το ίδιο το παιδί βιώνει στα πρώτα του χρόνια. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται ψυχοκινητικά και νοητικά, σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη αρχίζουν να διαδραματίζουν, παράλληλα προς την οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλίκων και το σχολείο και γενικότερα ο κοινωνικός και πολιτισμικός περίγυρος.

Η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι ουσιώδης για τη μετέπειτα σχολική του επιτυχία και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο κατά την ενήλικη ζωή. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά, που παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των έξι ετών, διατρέχουν κινδύνους στη μετέπειτα ζωή τους, όπως η σχολική άρνηση και η εγκατάλειψη του σχολείου, η χαμηλά ακαδημαϊκή επίδοση και η ανεργία, ακόμη και η παραβατική συμπεριφορά ή η χρήση ναρκωτικών ουσιών (McClellan & Katz, 1992; Gresham & Reschly, 1987).

##### *1.4.1. Συναισθηματική ανάπτυξη*

Η ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν, να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους αναπτύσσεται σταδιακά από τη στιγμή της γέννησης. Μία σημαντική θεωρία για τη συναισθηματική ανάπτυξη είναι αυτή του Erickson (1950), σύμφωνα με την οποία, το άτομο σε κάθε φάση της ζωής προβάλλει διαφορετικές συναισθηματικές ανάγκες και δραστηριοποιείται για να τις ικανοποιήσει. Στη διάρκεια της ζωής, το άτομο περνά οκτώ

αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ. Σε κάθε αναπτυξιακή κρίση πρέπει να επιλύσει ένα πρόβλημα προσαρμογής στον εαυτό του και στο περιβάλλον. Κάθε κρίση αναπτύσσεται σε ένα διπολικό σχήμα, με μια θετική και μια αρνητική κατεύθυνση και είναι παρούσα σε όλη τη ζωή, αλλά παρουσιάζεται πιο έντονη και απαιτεί λύση σε μια ορισμένη εξελικτική φάση.

Οι αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, που σχετίζονται με την προσχολική ηλικία είναι:

Εμπιστοσύνη – Δυσπιστία (1<sup>ος</sup> χρόνος)

Αυτονομία – Αμφιβολία (2<sup>ος</sup> – 3<sup>ος</sup> χρόνος)

Πρωτοβουλία – Ενοχή (3<sup>ος</sup> – 6<sup>ος</sup> χρόνος)

Κατά την κρίση εμπιστοσύνης – δυσπιστίας, το βρέφος επιζητά από το περιβάλλον την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών και συναισθηματικών του αναγκών. Όταν οι ανάγκες ικανοποιούνται νιώθει ένα συναίσθημα βασικής εμπιστοσύνης, ενώ όταν δεν ικανοποιούνται ένα συναίσθημα δυσπιστίας. Αυτά τα πρωταρχικά συναισθήματα εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας επηρεάζουν τη μετέπειτα κοινωνική συμπεριφορά, καθώς μαθαίνουν τα παιδιά να εμπιστεύονται ή όχι τους ανθρώπους στο περιβάλλον τους.

Κατά τη φάση της κρίσης αυτονομίας – αμφιβολίας, το παιδί αρχίζει να ελέγχει τις κινήσεις του και τη θέλησή του. Αν οι γονείς καλλιεργήσουν στο παιδί την ικανότητα να ενεργεί με τον δικό του τρόπο, τότε θα αναπτύξει συναισθήματα αμφιβολίας και δισταγμού. Ο τρόπος με τον οποίο το άμεσο περιβάλλον θα βοηθήσει το παιδί να χειριστεί αυτή την κρίση επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά του. Ανάλογα με τη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων του άμεσου περιβάλλοντος, το παιδί είτε θα αναπτύξει μια γενική τάση αυτονομίας, είτε μια τάση για αμφιβολία στις δυνάμεις του και εξάρτηση από τους άλλους.

Όταν το παιδί περνά την κρίση πρωτοβουλίας – ενοχής, βρίσκεται στην ηλικία που αποκτά την ικανότητα να παίρνει δικές του πρωτοβουλίες για δραστηριότητες. Η ηλικία αυτή είναι συνήθως και η ηλικία έναρξης της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό το περιβάλλον να ενισχύσει αυτή την τάση του παιδιού για τη μετέπειτα ομαλή

κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Αν το περιβάλλον κατακρίνει ή υποτιμά τις προσπάθειες του παιδιού τότε αναπτύσσει σ' αυτό το συναίσθημα της ενοχής, με αποτέλεσμα το παιδί να υιοθετεί μια στάση διστακτική, να του λείπει η αυτοπεποίθηση και να βιώνει ενοχικά συναισθήματα.

Όπως έχει διαπιστωθεί σε σχετικές έρευνες, στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά έχουν σαφείς ιδέες για τις αιτίες που προκαλούν διάφορα συναισθήματα, όπως αυτά του φόβου, του θυμού ή της λύπης (Stein & Jewett, 1986). Εντούτοις, ο εγωκεντρισμός τους τα οδηγεί να πιστεύουν ότι οι άλλοι αισθάνονται ακριβώς όπως αισθάνονται τα ίδια (Hyson & Christiansen, 1997). Στην ηλικία των τριών ετών τα παιδιά μαθαίνουν σιγά-σιγά τρόπους να ελέγχουν την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, όπως του θυμού, της λύπης ή του φόβου. Καθώς αναπτύσσουν τη γλώσσα και ποικίλες νοητικές ικανότητες, καταφέρνουν σταδιακά να κατευθύνουν εμπρόθετα τα συναισθήματά τους προς κοινωνικά αποδεκτές κατευθύνσεις (Eisenberg & Fabes, 1992). Η ικανότητα για έλεγχο των συναισθημάτων ενισχύει και την τάση για αυτοέλεγχο των συναισθημάτων ενισχύει και την τάση για αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς, «με τρόπους που σέβονται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων και συμβιβάζονται με τους κανόνες της κοινωνίας» (Newcombe, 1996). Η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, που ξεκινά κατά την προσχολική ηλικία, είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων.

Παρ' όλες τις γενικές εξελικτικές τάσεις που παρατηρούνται στην έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων από τα παιδιά, υπάρχουν πολλές ατομικές διαφορές στο ρυθμό και την ποιότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία. Επίσης, οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες επιδρούν στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους και στην αποτελεσματικότητα με την οποία καταφέρνουν να τα ελέγξουν και να τα οριοθετήσουν (Hyson & Christiansen, 1997).

Τα περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο, για πρώτη φορά αποχωρίζεται αγαπημένα πρόσωπα, ενώ ταυτόχρονα καλείται να συνυπάρξει με άλλα παιδιά, σεβόμενο τους κανόνες της κοινωνικής ομάδας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κατακτά σταδιακά την ικανότητα να ελέγχει τα αρνητικά του συναισθήματα, όπως το θυμό και το φόβο και αποκτά την αυτοπεποίθηση, που είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

Σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το παιχνίδι. Το παιχνίδι των παιδιών παρέχει πολλές ευκαιρίες για τη συναισθηματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να ξεπεράσει τους φόβους του. Ορισμένα γεγονότα του προκαλούν τόσο άγχος, ώστε δε μπορούν να αφομοιωθούν αμέσως. Μέσω της παιγνιώδους προσέγγισης τέτοιων βιωμάτων είναι δυνατό αυτά να ξεπεραστούν με θετικό τρόπο. Όπως επισημαίνει ο Fontaine:

*«Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι [...] για να ζήσει μυθοπλαστικά εναγώνιες καταστάσεις. Μονομιάς, αυτές οι καταστάσεις γίνονται λιγότερο εναγώνιες, γιατί το παιδί μπορεί να μεταφέρει πάνω στο αντικείμενο ή πάνω σε μια τεχνητή περιπέτεια τους τραυματισμούς, τις συγκρούσεις [...] που το συνθλίβουν. Ρόλος εξισορροπητικός [...] και απελευθερωτικός, πλούσιος επιπλέον σε δυνατότητες, σε αντισταθμίσματα και σε αποδράσεις, σε συναισθηματικές συμμετοχές επίσης» (Πανταζής, 1997).*

#### 1.4.2. Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων

Οι σχέσεις με τη μητέρα και τα πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελούν τις πρώτες κοινωνικές σχέσεις του βρέφους. Από τη στιγμή, όμως, που το βρέφος αρχίζει να κινείται και κυρίως από τη στιγμή που αρχίζει να μιλά, το πλαίσιο των κοινωνικών

του σχέσεων διευρύνεται, καθώς αρχίζει να αλληλεπιδρά και με τα άλλα παιδιά και κυρίως τα συνομήλικα.

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας και λίγο πιο πριν το παιδί εισέρχεται σε μια νέα φάση της κοινωνικής του ανάπτυξης, που του επιτρέπει να αποκολλάται από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και να ξανοίγεται στον εκτός της οικογένειας κοινωνικό χώρο. Η γρήγορη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, κατά την περίοδο αυτή, παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή διερεύνηση των κοινωνικών του σχέσεων. Οι διάφορες μορφές συμβολικής συμπεριφοράς και κυρίως η γλώσσα, καθιστούν την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά όλο και πιο σύνθετη και πολύπλοκη.

Ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των νοητικών ικανοτήτων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη δίνει η γνωστική θεωρία (Κακαβούλης, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού προσδιορίζει σημαντικά και τον τρόπο που συμπεριφέρεται γενικά και ειδικότερα τον τρόπο που αλληλεπιδρά με άλλα πρόσωπα. Καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά παρουσιάζουν πιο ώριμη και ισορροπημένη κοινωνική συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα της βαθμιαίας γνωστικής τους ανάπτυξης. Ιδιαίτερα η ικανότητα κατανόησης της προοπτικής του άλλου, που αναπτύσσεται σταδιακά από την ηλικία των τεσσάρων ετών, παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τα άλλα παιδιά.

Ένα μοντέλο, που έχει διαμορφωθεί για να περιγράψει τις νοητικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, είναι το μοντέλο της επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Dodge, 1986, Crick & Dodge, 1994). Η επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, συνίσταται σε διαδοχικά στάδια που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις κοινωνικές πληροφορίες και με βάση αυτές να επιλέξουν μία κατάλληλη κοινωνική αντίδραση.

Το παιχνίδι θεωρείται ως το πρωταρχικό πλαίσιο για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποκτούν ουσιαστική κοινωνική γνώση και ικανότητες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Ο Piaget και ο Vygotsky (Κουτσοβάνου, 1997) θεωρούν το παιχνίδι ως ένα μέσο για να χτίσουν τα παιδιά τις ικανότητές τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και εξάλειψη του εγωκεντρισμού (Ντολιοπούλου, 1999). Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους στο παιχνίδι, τα παιδιά δοκιμάζουν τους κοινωνικούς ρόλους και μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες. Μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται, να λαμβάνουν υπόψη την προοπτική των άλλων και να ελέγχουν την επιθετικότητά τους. Όπως επισημαίνει ο Fischer (1992) σε μια μετα-ανάλυση 46 ερευνών για το παιχνίδι και την ανάπτυξη, το παιχνίδι παίζει αποφασιστικό ρόλο σε ποικίλες πλευρές της ανάπτυξης, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η παρακάτω ταξινόμηση των παιδικών παιχνιδιών έχει γίνει με βάση την κοινωνική οργάνωση των παιδιών που μετέχουν (Πανταζής, 1997):

- ♦ *Μοναχικό (solitary) παιχνίδι:* Το παιχνίδι αυτό αρχίζει και επικεντρώνεται στο ίδιο το άτομο. Το παιδί παίζει μόνο του και ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά γύρω του, χωρίς να προσπαθεί να πλησιάσει άλλους συμπαίκτες.
- ♦ *Παράλληλο (parallel) παιχνίδι:* Το παιδί παίζει παράλληλα με άλλα παιδιά, χρησιμοποιώντας ίδια υλικά, αλλά δεν υπάρχει πραγματική αλληλεπίδραση ή συνεργασία μεταξύ τους.
- ♦ *Συντροφικό ή συνεταιρικό (associative) παιχνίδι:* Το παιδί παίζει μαζί με τους άλλους και υπάρχει αναγνώριση από όλα τα μέλη της ομάδας ότι μοιράζονται μια κοινή δραστηριότητα, χωρίς ωστόσο να καθορίζεται ο ρόλος του καθενός μέσα στην ομάδα ή κάποιος κοινός στόχος.
- ♦ *Συνεργατικό (cooperative) παιχνίδι:* Δραστηριότητα στην οποία το παιδί συμμετέχει μαζί με άλλα παιδιά με συγκεκριμένους στόχους και κανόνες. Το συνεργατικό

παιχνίδι προϋποθέτει κατανομή ρόλων για την επίτευξη ενός στόχου που βασίζεται στο συναγωνισμό, στο δραματικό στοιχείο ή στην αμοιβή.

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση, το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να γίνεται συνεργατικό, στις πιο απλές μορφές του. Στο 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, όταν η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί τους κανόνες και να τους τηρεί, γίνεται το παιχνίδι του αμιγώς συνεργατικό, με πιο οργανωμένη και συστηματική μορφή.

Με την έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης τα παιδιά, εκτός από την αλληλεπίδρασή τους με τα συνομήλικα παιδιά, αρχίζουν να αναπτύσσουν στενές κοινωνικές σχέσεις και με τους παιδαγωγούς. Η ανάπτυξη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και προστασία στο παιδί, αλλά αποτελεί και ένα πρότυπο για την ανάπτυξη γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που τονίζεται ιδιαίτερα από την κοινωνιογνωστική θεωρία.

Ο Albert Bandura, κυριότερος εκπρόσωπος της κοινωνιογνωστικής θεωρίας, θεωρεί ότι το άτομο μαθαίνει νέες συμπεριφορές ή τροποποιεί την υπάρχουσα συμπεριφορά του, παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και τις συνέπειες των πράξεών τους. Με την τυχαία ή σκόπιμη παρατήρηση, το άτομο μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα τη συμπεριφορά των προτύπων και ανάλογα με τις συνέπειές της, δηλ. αν αυτή η συμπεριφορά αμείβεται ή τιμωρείται, το άτομο ενεργοποιείται και υιοθετεί ή αποφεύγει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, που παρουσιάζουν τα πρότυπα (Κολιάδης, 1997). Τα μοντέλα που είναι πιθανότερο να μιμηθούν τα παιδιά είναι πρόσωπα με κοινωνική δύναμη και γόητρο, πρόσωπα με στοργική διάθεση, αλλά και πρόσωπα που είναι όμοια με τον εαυτό τους (ως προς την ηλικία, τη φυλή, το φύλο) (Κολιάδης, 1997). Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά μοντέλα στην αρχή της προσχολικής ηλικίας, ενώ οι παιδαγωγοί γίνονται πιο σημαντικοί, καθώς το παιδί μεγαλώνει και συμμετέχει στην οργανωμένη εκπαίδευση (Grusek & Lytton, 1988).

Στο νηπιαγωγείο, οι ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων είναι άφθονες. Παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε τα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία της δόμησης σχέσεων, τόσο με παιδιά όσο και με ενηλίκους έξω από το στενό πλαίσιο της οικογένειας. Οι δυνατότητες που δίνει το νηπιαγωγείο στο παιδί για παιχνίδι με τα άλλα παιδιά και για συμμετοχή σε ομάδες παρέχουν το πλαίσιο στο οποίο εξασκεί τις κοινωνικές του δεξιότητες, μαθαίνει σιγά-σιγά να ελέγχει τον εγωκεντρισμό του και να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις, τις επιθυμίες και γενικότερα την προοπτική των άλλων (Dewolf & Benedict, 1997). Επιπλέον, το μοίρασμα υλικών και αντικειμένων, αλλά και εμπειριών, η συνεργασία για την επίτευξη κοινών σκοπών και η παροχή βοήθειας, συμπεριφορές που ενισχύονται στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου, βοηθούν τα παιδιά να νιώσουν μέλη της ομάδας και να εξασκήσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο.

Αυτό, άλλωστε αναφέρει και το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (2003), ότι δηλαδή το ελεύθερο παιχνίδι είτε ατομικό είτε ομαδικό, σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δομικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να κοινωνικοποιούνται. Μέσα από την κατεύθυνση του ΔΕΠΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος, είτε του ανθρωπογενούς, είτε του φυσικού καλλιεργούνται συγκεκριμένοι στόχοι κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, όπως:

Μέσα από ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, μέσα και έξω από την τάξη, δίνονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά ώστε:

- ◆ Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους
- ◆ Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας
- ◆ Να κατανοούν την αξία της ομαδικής συνεργασίας και της από κοινού ανακάλυψης



- ♦ Να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται [...]

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

*Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο*

Η αξιολόγηση είναι μια ζωτική ανάγκη του ανθρώπου, η δεύτερη φύση του κατά τον Chastrette (1989), γιατί τον βοηθά να αποφασίζει συνέχεια για τις πράξεις του.

Με τον όρο «αξιολόγηση» στο σχολείο και τη σχολική τάξη, εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2002).

Σύμφωνα με τον Ζμπάινο (2002), «*ως αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και, παράλληλα, εκτιμώνται άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου*».

Συνήθως η ανθρώπινη δραστηριότητα ακολουθεί την παρακάτω πορεία: *προγραμματισμός, πραγματοποίηση, αποτελέσματα, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, διορθωτικές επεμβάσεις*. Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία και πρακτική, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική επηρεάζει τη μορφή, με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα.

Από παιδαγωγική οπτική, με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης επιδιώκεται η αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων: α) βάσει των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, β) στο μαθητή, ως δέκτη και συμμετοχο στη διαδικασία μάθησης, γ)

στον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και δ) στην ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002).

Η ζωή στο νηπιαγωγείο δε θα μπορούσε να είναι διαφορετική. Έτσι, ο/η νηπιαγωγός είναι υποχρεωμένος/η, σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, να *σχεδιάζει* το ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας, επιλέγοντας δραστηριότητες που θα αποβλέπουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του νηπιαγωγείου, να *υποβοηθά* και να *ενθαρρύνει* την ενασχόληση των νηπίων στις δραστηριότητες και να *αξιολογεί* τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο είναι αναγκαίο να εναρμονίζεται με τους γενικότερους στόχους και σκοπούς της προσχολικής αγωγής, με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η παιδαγωγική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, καλό είναι να αποφεύγονται οι τυποποιημένες διδακτικές και αξιολογικές μεθοδολογίες, γιατί το νηπιαγωγείο δεν είναι ένα σχολείο με την καθορισμένη έννοια, αλλά ένα σχολείο της «σχόλης» κατά τον Π. Πολυχρονόπουλο (1996), ένας χώρος μορφωτικών ενασχολήσεων και παιχνιδιού.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο είναι διαρκής, ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, οι αντιλήψεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες, οι ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό περιβάλλον, οι ιδιαιτερότητές τους, όπως παιδιά αλλόγλωσσα, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις.

*A) ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:* Η αξιολόγηση σύμφωνα με το ΔΕΙΠΣ (2003) παίρνει την ακόλουθη μορφή: 1) Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά το παιδί στη διάρκεια του χρόνου, προκειμένου να διαπιστώσει το επίπεδο των εμπειριών, των βιωμάτων, των γνώσεων και των ενδιαφερόντων του παιδιού (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση), προσπαθώντας στη συνέχεια να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού. 2) Στη συνέχεια ελέγχει την πορεία κάθε παιδιού (σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση), με απώτερο σκοπό να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. 3) Τέλος, εκτιμάται η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Κατ' ουσία συγκρίνεται το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Η σύγκριση αφορά το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και όχι σε σχέση με τους συμμαθητές του. Η δε ομαδική εργασία αξιολογείται σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις.

*B) ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:* Αυτές θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των παιδιών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει στοιχεία που θεωρεί σημαντικά και συνδέονται με τη μάθηση, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Υποβοηθά όλα τα παιδιά, αναγνωρίζει και αξιοποιεί την ποικιλία των ατομικών διαφορών και αξιολογεί όχι μόνο τι μπορεί να κάνει το καθένα από μόνο του, αλλά και τι μπορεί να κάνει σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά (συνεργατικές δεξιότητες). Στο Νηπιαγωγείο η αξιολόγηση επικεντρώνεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη. Τέτοιες εναλλακτικές μέθοδοι είναι:

- ✓ Η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας
- ✓ Η αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά συλλογικά

- ✓ Ο φάκελος εργασιών του παιδιού.

Σε αυτή ακριβώς την κατεύθυνση κινείται η «Κλίμακα Αξιολόγηση Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών». Δηλαδή, της συστηματικής και συνεχούς παρακολούθησης-αξιολόγησης των τομέων ανάπτυξης του παιδιού που καλλιεργούνται στο Νηπιαγωγείο. Με τη συστηματική παρακολούθηση της αναπτυξιακής πορείας του κάθε παιδιού και με τη συνεχή αξιολόγηση των δεξιοτήτων του σε πρώιμη φάση της ζωής τους, καθίσταται δυνατός ο έγκαιρος εντοπισμός δυσκολιών, εάν υπάρχουν, καθώς αυξάνονται οι πιθανότητες έγκαιρης και επιτυχούς αντιμετώπισής τους. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι όσο νωρίτερα διαπιστώνεται κάποια δυσκολία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες βελτίωσης ή μείωσης των αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχική υγεία και την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.

### *2.1. Πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών του νηπίου*

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης συναντάται ένας μεικτός πληθυσμός παιδιών με προβλήματα γνωστικής ανάπτυξης, ενώ η επίδοσή τους ως προς τις επιδιώξεις του Α. Π. της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να παρουσιάζεται γενικότερα μειωμένη και σε άλλους τομείς ανάπτυξης. Ο πληθυσμός αυτός συμπεριλαμβάνει παιδιά με ελλειμματική συγκρότηση των γνωστικών δομών διαφόρων αιτιολογιών, καθώς και παιδιά σε επικινδυνότητα (at risk) εμφάνισης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά αυτά δεν έχουν εντοπιστεί με έγκυρη διάγνωση, αφού στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες παραπέμπονται συνήθως όσα παρουσιάζουν εμφανώς συνοδευτικά προβληματική συμπεριφορά. Έτσι, παρακολουθούν το πρόγραμμα του κοινού νηπιαγωγείου συνήθως χωρίς σχεδιασμένη εξατομικευμένη υποστήριξη. Το σχολικό μέλλον των παιδιών αυτών διαγράφεται αμφίβολης επίδοσης, αφού με το πέρασμά τους στην επόμενη βαθμίδα δυσκολεύονται εξ αρχής να παρακολουθήσουν το ρυθμό των ακαδημαϊκών γνώσεων

(γλώσσα, μαθηματικά) και εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Και όταν αυτές οι τελευταίες δε γίνονται σε σύντομο διάστημα αντιληπτές, τότε χάνεται πολύτιμος χρόνος, επέρχονται δευτερογενή προβλήματα (π.χ. συναισθηματικής φύσης), με αποτέλεσμα οι δομές ενισχυτικής διδασκαλίας να μην επαρκούν για να αντιμετωπιστεί το μέγεθος του προβλήματος.

Όμως, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, η εκπαίδευσή τους με βάση τις ανάγκες τους αποτελεί δικαίωμα, όσον αφορά τα ίδια, στα πλαίσια της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει μέσα από τις κατευθύνσεις της γενικής εκπαίδευσης να προσαρμόζει τις δομές του, ώστε να ανταποκρίνεται και στις ατομικές διαφορές των παιδιών αυτών. Το αντίθετο, να προσπαθούν δηλ. τα παιδιά αυτά σε έναν αγώνα δρόμου να φτάσουν μόνα τους τα υπόλοιπα, μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδικής αγωγής και εκπαίδευσης ίδιας για όλα, μάλλον πρέπει να αποφεύγεται.

Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης, λόγω των ευέλικτων δομών και δυνατοτήτων του, δύναται και οφείλει να υποστηρίξει την εκπαίδευση όλων των παιδιών και να παρέχει προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για τα άτομα ή ομάδες, μικρές ή μεγαλύτερες, που διαπιστώνεται ότι έχουν ανάγκη. Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση δε μπορεί παρά να μεταρρυθμίσει τις δομές της και να απαλλαγεί από τη μονολιθικότητα του ενός προγράμματος για όλα τα παιδιά. Παράλληλα, με την αναδιοργάνωση ποιοτικών παραμέτρων – κατάλληλες κτιριακές υποδομές, σύγχρονος εξοπλισμός, επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί – είναι δυνατό να αναπτύσσει, διαμέσου διαφοροποιημένων προγραμμάτων παρέμβασης, ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Όμως, πριν την εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης για τον παραπάνω σκοπό, θα πρέπει να επιδιώκεται η πρόληψη των Μαθησιακών Δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας. Μια πρώιμη ανίχνευση των δυσκολιών της ανάπτυξης των νηπίων κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη, φυσικά με επιστημονικά όργανα καταγραφής και μέτρησης έγκυρα και αξιόπιστα.

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες της ψυχοπαιδαγωγικής διεθνώς τονίζουν τη σημασία της πρώιμης και έγκαιρης παρέμβασης κατά την προσχολική ηλικία. Κυρίαρχο και πρωτεύοντα ρόλο πρέπει να κατέχει ο εντοπισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσο το δυνατό νωρίτερα, ώστε να ακολουθεί το κατάλληλο πρόγραμμα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. Ο χώρος, μάλιστα, της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προσφέρεται ιδανικά για αυτές τις ενέργειες. Σύμφωνα με τον Bloom (1976), το 50% της ευφυΐας του ατόμου οικοδομείται κατά τα 4 πρώτα έτη της ζωής, το 30% μεταξύ 4 και 8 ετών, ενώ τονίζει ότι το παιδί που μεγαλώνει σε δυσμενές περιβάλλον μπορεί να ζημιωθεί κατά περίπου 20 βαθμούς λιγότερους στην ανάπτυξη της τελικής του ευφυΐας. Ένα δυσμενές περιβάλλον κατά τη νηπιακή ηλικία μπορεί να έχει καταστρεπτικές συνέπειες για την εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Dockrell, Sylva & Roberts, 2009). Αντίθετα, ένα εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ομαλής ανάπτυξης του παιδιού.

Επίσης, επισημαίνεται (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1989) ότι η περίοδος ανάπτυξης νευρωνικών διασυνδέσεων στον εγκέφαλο αποκτά πολύ μεγάλη σημασία κατά την πρώτη παιδική ηλικία, ενώ ελαττώνεται αργότερα. Τα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης του εγκεφάλου είναι παρόντα κατά τη γέννηση, όμως θα ατροφήσουν και θα εκφυλιστούν, αν δεν προσφερθούν τα επαρκή σε ποσότητα και κατάλληλα σε ποιότητα ερεθίσματα, ώστε να συνεχιστούν οι πολύπλοκες διαδικασίες εγκατάστασης νέων νευρωνικών συνάψεων. Ιδιαίτερη σημασία μάλιστα έχει το πότε θα προσφερθούν, διότι υπάρχουν κάποιες κρίσιμες περίοδοι – περίοδοι «ειδικής ευαισθησίας» - τις οποίες είχε επισημάνει η Montessori κι ακόμη νωρίτερα, σε πειράματα με ζώα ο Lorenz – κατά τις οποίες ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα δεκτικός. Στον άνθρωπο, η διαδικασία της εκπαίδευσης, με επαρκή αλλά και ποιοτικά ερεθίσματα, σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία, θα αποτελέσει την προϋπόθεση για την επαρκή ανάπτυξή του. Κατ' επέκταση, τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες ή ανεπάρκειες δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με την προσμονή ότι τίποτα δε μπορεί να γίνει, αλλά να ασκούνται (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1989).

Σύμφωνα με τον Σταύρου (1991), τονίζεται ότι μια πρόωπη και γενική πρόληψη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς πρέπει να γίνεται μέχρι τουλάχιστον την ηλικία των 6 ετών, η οποία και θα αποβλέπει στη ριζική αντιμετώπιση των λειτουργικών μηχανισμών των παραγόντων που οδηγούν στη μη προσαρμογή.

Οι Μαρκοβίτη & Τζουριάδου (1991), αναφέρουν ότι ρόλος της προσχολικής αγωγής στην έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη πάσης φύσεως δυσκολιών των παιδιών είναι πρωταρχικός, η δε παρέμβαση μπορεί να στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε επικινδυνότητα (at risk) για εμφάνιση στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Φέρουν ως παράδειγμα θετικών αποτελεσμάτων της έγκαιρης αναγνώρισης και παρέμβασης το πρόγραμμα Head Start (1965) που εφαρμόστηκε εκτεταμένα στις Η.Π.Α. για πάνω από 550.000 παιδιά προσχολικής ηλικίας χαμηλών οικονομικών στρωμάτων. Μέσα από την πολλαπλότητα των στόχων του επιδιώχθηκε η βελτίωση των παιδιών, ως προς τη σωματική, κοινωνικοσυναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη, με τη συνεργασία και των οικογενειών.

Από την Τάφα (1997), τονίζεται η μεγάλη σημασία της παρέμβασης κατά την προσχολική ηλικία για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς, ενώ αναφέρει τα οφέλη, τα οποία προκύπτουν από αυτήν: οφέλη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, οφέλη για τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους, οφέλη για τα αδέρφια, τα οποία καθίστανται πιο υπεύθυνα, οφέλη για τους παιδαγωγούς της επόμενης βαθμίδας, αφού τα παιδιά κατακτούν μέσα από την παρέμβαση απαραίτητες δεξιότητες, οφέλη για την κοινωνία, αφού με τη δρομολόγηση ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αργότερα συμπεριφέρονται περισσότερο ανεξάρτητα.



Η Κυπριωτάκη (2004) επισημαίνει τη σπουδαιότητα της πρόληψης προβλημάτων μάθησης ήδη από το νηπιαγωγείο, γιατί η συμπτωματολογία και οι δυσκολίες βρίσκονται σε αρχικά στάδια, αφού δεν έχει δοθεί ακόμη χρόνος για τη δημιουργία δευτερογενών διαταραχών και συμπτωμάτων. Τα βιώματα αποτυχίας είναι λίγα και οι αμυντικοί μηχανισμοί αναπλήρωσης, που συνοδεύουν ή καλύπτουν τις επιμέρους δυσκολίες δεν έχουν ακόμη χρησιμοποιηθεί.

Οι κάθε είδους δυσκολίες, που γίνονται φανερές κατά την έναρξη της φοίτησης στην τυπική σχολική εκπαίδευση του δημοτικού σχολείου, έχουν περιγραφεί εκτενώς, ενώ οι ερευνητές συγκλίνουν ότι προϋπάρχουν και μπορούν να ανιχνευθούν ενδείξεις αυτών στην προσχολική ηλικία. Ο Κολιάδης (1997) αναφέρει ότι το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες στα διεθνή δεδομένα ανέρχεται σε 5-15%, ενώ θεωρεί ότι, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, επισύρουν συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς, σε ένα φαύλο κύκλο ανακύκλωσης. Διερωτάται, μάλιστα, εάν η παιδεία ίσων ευκαιριών θα είναι παροχή διδασκαλίας με τον ίδιο τρόπο σε όλους ή αναγνώριση των ατομικών διαφορών και παροχή υποστηρικτικής εκπαίδευσης σε όσους έχουν ανάγκη.

Έρευνες συνδέουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην ενήλικη ζωή με μηχανισμούς και συμπεριφορές δυσλειτουργικές στην παιδική ηλικία, όταν αφήνονται προσθετικά στο πέρασμα του χρόνου να διογκώνονται, ενώ υπάρχουν πολλές δυνητικές ευκαιρίες για να σπάσει αυτή η αλυσίδα των συσσωρευμένων προβλημάτων με σωστές δράσεις παρέμβασης στο σωστό χρόνο (Rutter M. et al, 1995).

Για το λόγο αυτό γίνονται έρευνες τα τελευταία χρόνια, οι οποίες – χωρίς να είναι ακόμη αρκετές – προσπαθούν να ανιχνεύσουν ήδη από την προσχολική ηλικία ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών (Mathematics-diagnostic, 1991. Gersten, Jordan & Flojo, 2005. Jordan N. et al, 2006. Βογινδρούκας, Σελίνη, Πρωτόπαπας, 2007. Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Τσαντούλα, 2008. Brady, 1986. Catts, 1989. Lecocq, 1991).

## *2.2. Προειδοποιητικές ενδείξεις πρόβλεψης μαθησιακών δυσκολιών κατά την προσχολική ηλικία*

Ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες* δεν είναι ευδόκιμος στην προσχολική ηλικία. Αυτός συναντάται στην τυπική σχολική εκπαίδευση, όταν τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και εμφανίζουν δυσκολίες, κυρίως, σε σχέση με τη λειτουργία του γραπτού και προφορικού λόγου, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Ένας λόγος γι' αυτό είναι ότι, για τις παραπάνω ακαδημαϊκές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία δεν επιδιώκεται συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση, ενώ ένας άλλος λόγος φαίνεται να έχει να κάνει με την ταχύτητα που «τρέχει» η ανάπτυξη κατά τα πρώτα 5-6 χρόνια. Γενικά, επικρατεί η άποψη να μη χαρακτηρίζονται βιαστικά με τις παραπάνω διαγνωστικές κατηγορίες τα παιδιά που εμφανίζουν ανάλογες δυσκολίες, ώστε να τους δίνεται ο χρόνος να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους. Όμως, επειδή κατά το δεύτερο έτος φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση αναμένεται από τα παιδιά να επιδεικνύουν ορισμένες ικανότητες σχολικής ετοιμότητας, όπως ικανότητα να ακούνε και να ακολουθούν οδηγίες, ικανότητες συγκέντρωσης προσοχής και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, ετοιμότητα για τις δεξιότητες της ανάγνωσης, γραφής και των μαθηματικών, πιστεύεται ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε και να αξιολογήσουμε προειδοποιητικές ενδείξεις, ως πρόδρομος μαθησιακών δυσκολιών. Η αξιολόγηση τότε, αντί να επικεντρώνεται μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, μπορεί να αφορά γενικότερα στο αναπτυξιακό επίπεδο της επικοινωνίας, στο γνωστικό, στο κινητικό, στο κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο και στην προσαρμογή (Lowenthal, 1998).

Αναλυτικότερα στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης και σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες, αναμένεται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μπορούν να αποκωδικοποιούν σύμβολα, να αναγνωρίζουν γράμματα ή να διαβάζουν απλές λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο. Στη γραφή, να μπορούν να γράφουν το όνομά τους ή να γράφουν λέξεις

υψηλής συχνότητας. Τέλος, να έχουν ένα καλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. να αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο ή ομοιοκαταληξίες, να χωρίζουν λέξεις σε συλλαβές).

Στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης και σε σχέση με τις δεξιότητες της λογικομαθηματικής σκέψης, αναμένεται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μπορούν να αναγνωρίζουν αντικείμενα από το σχήμα, από το χρώμα, από το μέγεθος, να ταξινομούν σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια ομοιότητας, να αντιλαμβάνονται τη ροή του χρόνου και χρονικές έννοιες, όπως πριν-μετά και τη χρονική διαδοχή των γεγονότων, να απαριθμούν, να μπορούν να αναπαριστούν το χώρο, π.χ. με κατασκευή τούβλων (Beaty, 1998).

Στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναμένεται από τα παιδιά να έχουν ικανότητες ακρόασης (μιας ιστορίας ή συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις), συζήτησης (με τον παιδαγωγό, με ένα παιδί, σε ομαδικές συζητήσεις), να έχουν καλές σχέσεις με συνομηλίκους (να μοιράζονται κάτι, να παίρνουν μέρος σε ομαδικά παιχνίδια, να συνεργάζονται με άλλους στο συμβολικό παιχνίδι), να συμμορφώνονται και να υπακούουν σε εντολές (του παιδαγωγού, των κανόνων του παιχνιδιού, της τάξης με ή χωρίς υπενθύμισή τους από την πλευρά του/της παιδαγωγού).

Τέλος, στο πεδίο των κινητικών δεξιοτήτων, αναμένεται από τα παιδιά να γνωρίζουν το σώμα τους, να διαχωρίζουν τις δύο πλευρές του, να συνειδητοποιούν τις έννοιες «δεξι-αριστερό», να αντιλαμβάνονται και να προσαρμόζονται σε δεδομένους ρυθμούς.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επισημαίνεται ότι θα πρέπει να είναι ενήμεροι για πρώιμες ενδείξεις, ώστε να εντοπίζονται αυτά τα παιδιά και να δέχονται προγράμματα παρέμβασης. Ως τέτοιες πρώιμες ενδείξεις πρόβλεψης η Lowenthal (1998) αναφέρει τις κάτωθι:

➤ *Υπερδραστηριότητα*, ως σύμπτωμα των μαθησιακών δυσκολιών και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, που συνήθως συνυπάρχουν έχοντας μια συνυπαιτιότητα

του 30%. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε διαρκή κίνηση, κάνουν δυνατούς θορύβους, στριφογυρίζουν και κινούνται νευρικά, ακόμα κι όταν κάθονται, χωρίς να μπορούν να ρυθμίσουν τη δραστηριότητά τους στις απαιτήσεις του παρόντος.

➤ *Παρορμητική συμπεριφορά*, που περιορίζει τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά των συνεπειών των πράξεων, ενώ τα κάνει να «πετάγονται» για να δώσουν απάντηση πριν καν τελειώσει η ερώτηση.

➤ *Απροσεξία και αφηρημάδα*, που είναι συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής.

➤ *Δυσκολία οργάνωσης στην καθημερινή ζωή*, δηλ. το παιδί συγχέει τη σειρά των καθημερινών του δραστηριοτήτων και χάνει παιχνίδια, ρούχα, αντικείμενα στο σχολείο πολύ πιο εκτεταμένα από το φυσιολογικό.

➤ *Καθυστέρηση στις γλωσσικές δομές*, όπου συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες στις δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας, φτωχό λεξιλόγιο, προβληματική σύνταξη και άρθρωση, δυσκολία στη σημασιολογική χρήση της γλώσσας.

➤ *Δυσκολία κωδικοποίησης και ερμηνείας οπτικοχωρικών και ακουστικών πληροφοριών*, ενώ δηλ. τα παιδιά βλέπουν και ακούνε καλά, δεν επιτυγχάνουν καλή διάκριση των ήχων και δεν μπορούν να επεξεργαστούν οπτικά δεδομένα μεγεθών, σχημάτων, χρωμάτων, εικόνων.

➤ *Καθυστερημένη λειτουργία της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης*, που συμβάλλει στην καθυστερημένη πρόσκτηση των γνώσεων.

➤ *Κοινωνικοσυναισθηματικές καθυστερήσεις.*

➤ *Κινητικές δυσκολίες αδρής και λεπτής κινητικότητας.*

Όσον αφορά στην ενημέρωση των νηπιαγωγών για τις παραπάνω ενδείξεις, τίθεται ένα νέο ζήτημα, κατά πόσο η κατάρτιση και η επιμόρφωση που έχουν λάβει τους επιτρέπει να εντοπίζουν παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα. Αν και σε γενικές γραμμές τείνουν να τα

εντοπίζουν, αυτό συμβαίνει πιο συχνά για τα παιδιά που παρουσιάζουν συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία έτσι γίνονται «ορατά» μέσα στην τάξη, παρά για τα «ήσυχα», τα οποία μπορεί να έχουν αναπτυξιακά προβλήματα, αλλά περνούν απαρατήρητα (Μανωλίτσης, 2002).

### *2.3. Η Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο*

Διάφοροι ερευνητές έχουν κατά καιρούς διατυπώσει αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να θεμελιώνεται η εκάστοτε παρέμβαση, ενώ θεωρητικοί όπως ο Piaget, ο Vygotsky, ο Bruner κ.ά. έχουν προσανατολίσει με τις απόψεις τους προγράμματα γνωστικής ανάπτυξης, κυρίως από τη δεκαετία του '60 μετά. Στην κατεύθυνση αντιμετώπισης των προβλημάτων, λόγω φτωχών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, δηλαδή αντιστάθμισης της κοινωνικοπολιτισμικής αποστέρησης των παιδιών, ξεκίνησαν πρώτα στις Η.Π.Α. και κατόπιν στη Ευρώπη διάφορα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής. Απευθύνονταν στα παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων της προσχολικής ηλικίας, ενώ επεκτάθηκαν και μετά από αυτή. Εκτός από τα προαναφερθέν πρόγραμμα Head Start (1965) και άλλα προγράμματα προσχολικής παρέμβασης, που συμπεριλαμβάνουν ακαδημαϊκές επιδιώξεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά, έχουν εφαρμοστεί στις Η.Π.Α., όπως π.χ. της Kamii για τη συμβολική αναπαράσταση και για την απόκτηση των στοιχειωδών τύπων σχέσεων, ενώ σε αυτά τονίζεται η σημαντική συμβολή της γνωστικής προσέγγισης της θεωρίας του Piaget (Κουτσουβάνου, 1997). Άλλα προγράμματα είναι το συμπεριφοριστικό πρόγραμμα των Bereiter-Engelman-Becker, το πρόγραμμα άμεσης διδασκαλίας Distar για παιδιά νηπιαγωγείου έως Γ' Δημοτικού (μετεξέλιξη του προηγούμενου από τη δεκαετία του '80), το αναπτυξιακό-αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα Bank Street, ως εφαρμογή της αλληλεπίδρασης της διανοητικής αναπτυξιακής θεωρίας με την ψυχαναλυτική και τη συναισθηματική

νοημοσύνη, το δομιστικό πρόγραμμα των Kamii & DeVries, το επίσης δομιστικό πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Scope) του Weikart and col. (Ντολιοπούλου, 2000).

Κύριο πρόβλημα για όλους τους ερευνητές και παιδαγωγούς της προσχολικής αποτελεί το πώς και κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να δομούνται και να εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης, με σκοπό την υποστήριξη των μηχανισμών και λειτουργιών της γνωστικής ανάπτυξης. Οι καλύτερες επιδόσεις που το παιδί μπορεί να επιτυγχάνει έχουν ρόλο ανατροφοδοτικό για την αναδιαμόρφωση της ικανότητας που επέδειξε, παρόλο που αυτή εξυπακούεται ως προϋπόθεση για την επίδοση (Sophian, 1997).

Ο Παρασκευόπουλος (1982) επισημαίνει ότι, αφετηρία για κάθε διδακτική ενέργεια στην εκπαίδευση αποτελεί η αναγνώριση και η γνώση των ατομικών διαφορών των παιδιών, εφόσον επιδιώκουμε η εκπαίδευσή τους να είναι αποτελεσματική και επαρκής. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα για εξατομίκευση της διδασκαλίας, ως διαφοροποίηση της εκπαίδευσης για τα άτομα με σημαντικές αποκλίσεις, με την εφαρμογή διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων για την υποβοήθηση των παιδιών αυτών στους επιμέρους τομείς δυσκολιών τους.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που εμπεριέχονται στο σχεδιασμό των γνωστικών παρεμβάσεων, συνήθως εκφράζουν εφαρμογές θεωρητικών απόψεων στο σχολικό περιβάλλον. Εκτός από το πιαζετιανό μοντέλο, που τόνισε τη σημαντικότητα της άσκησης του παιδιού σε περιβάλλον εμπλουτισμένο με ερεθίσματα που μπορούν να υποστηρίξουν την οικοδόμηση της γνωστικής ανάπτυξης, οι Vygotsky και Bruner (Κολιάδης, 1997) τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο της διαμεσολάβησης των ενηλίκων στην πορεία της γνωστικής ανάπτυξης.

Τον σημαντικότερο, όμως, ρόλο παίζει η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου τους κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές για τις δυνατότητες συν-δημιουργίας της γνώσης με αυτούς, στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής ψυχοπαιδαγωγικής, προσανατολισμένης ανθρωπιστικά στην αξιοποίηση των ατομικών διαφορών των παιδιών, σε

αντίθεση με τη μηχανιστική, ορθολογική, μονοδιάστατη, τυποποιημένη, παραδοσιακή εκπαίδευση (Πουρκός, 1997). Στο ίδιο πλαίσιο των εμπλεκόμενων μερών στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, σπουδαία είναι η συμμετοχή της οικογένειας, ως μέρους του συστήματος μέσα στο οποίο λειτουργούν και μαθαίνουν τα παιδιά, σύμφωνα με τη συστημική-εποικοδομιστική προσέγγιση. Οι δυσκολίες των παιδιών κατά τη μάθηση δεν περιγράφονται με γραμμικές παραστάσεις αιτίας-αποτελέσματος, αλλά μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με όλα τα συστατικά μέρη του περιβάλλοντός τους. Έτσι, είναι σημαντικό, παράλληλα με τη χρήση μέσων και τεχνικών για την ατομική-προσωπική υποστήριξή τους, να αναδιοργανώνονται και να μεταβάλλονται οι σχέσεις αυτές, ώστε να ελαχιστοποιούνται τα εμπόδια στη μάθηση και την ανάπτυξη (Σούλης, 1997).

#### 2.4. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Κάθε παιδί, ερχόμενο για πρώτη φορά στο σχολείο, θα πρέπει να έχει τα στοιχεία και τις προϋποθέσεις εκείνες, που το καθιστούν έτοιμο να προσαρμοστεί και να δεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να ανταπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες συναντήσει στο νέο περιβάλλον. Θα πρέπει, λοιπόν, να παρουσιάζει *σχολική ετοιμότητα*.

*Ετοιμότητα* είναι η κατάσταση, στην οποία το παιδί έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να μπορέσει να αποκτήσει μια νέα γνώση ή δεξιότητα. Οι ειδικοί, με τον όρο ετοιμότητα, εννοούν την ωρίμανση του παιδιού, η οποία περιλαμβάνει τη σωματική ανάπτυξη (εγκέφαλος, κινητικότητα, ομιλία) και την πνευματική ανάπτυξη (νοημοσύνη, γνωστική ανάπτυξη, μνήμη) που θα συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2003). Πιο συγκεκριμένα, τα Α.Π. του Νηπιαγωγείου και το ΔΕΠΠΣ (2003) αναφέρονται, όταν μιλούν για τη σχολική ετοιμότητα, σε:

1. *Προφορικό λόγο:* α) φωνολογική ανάπτυξη (διαφοροποίηση των ήχων), β) σημασιολογική (ανάπτυξη λεξιλογίου), γ) συντακτική (ολοφραστική έκφραση).
2. *Ψυχοκινητικότητα:* συντονισμός χεριών, δαχτύλων, ματιών-συντονισμός κινήσεων-παγίωση πλευρίωσης.
3. *Συναισθηματική οργάνωση:* η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (αυτοσυναίσθηση) – θετική στάση απέναντι στους άλλους – διαπροσωπικές σχέσεις – όρεξη για μάθηση.

Με τον συγκεκριμένο όρο εννοούνται οι γνώσεις ενός μαθητή σε μια δεδομένη στιγμή της ανάπτυξής του, σε αναφορά προς το συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης και τη συγκεκριμένη περίσταση της διδασκαλίας. Αναφέρεται στο επίπεδο επίδοσής του, ανάλογα με το κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου αντικειμένου μάθησης. Είναι ένα επίπεδο δυνατοτήτων που επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιεί και να χρησιμοποιεί τη μέχρι τώρα μάθηση και πείρα για την απόκτηση επιπλέον μάθησης και πείρας (Κουτσοβάνου, 1990).

Επειδή πρόκειται για δυνατότητα των γνωστικών μηχανισμών ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας γνωστικής μάθησης, γι' αυτό ονομάζεται και «γνωστική ετοιμότητα» ή «ετοιμότητα για μάθηση». Η ετοιμότητα αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης και καθορίζει αν μια συγκεκριμένη νοητική επίδοση μπορεί να επιτευχθεί ή όχι, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του μαθητή. Αν δεν προβούμε σ' ένα στάδιο μάθησης, στερούμε από το μαθητή τη δυνατότητα ν' αποκτήσει τη γνώση. Αν, πάλι, προχωρήσουμε σ' αυτή πολύ νωρίς και ο μαθητής δεν έχει την ανάλογη ετοιμότητα, τότε όχι μόνο δεν καταφέρνει ν' αφομοιώσει αυτό που του προσφέρουμε, αλλά του δημιουργείται η εντύπωση ότι η μάθηση είναι κάτι μισητό και θέλει να την αποφύγει.

Η ετοιμότητα για μάθηση δεν εμφανίζεται αυτόματα, αλλά το σχολείο οφείλει να τη δημιουργήσει (Τσιπλητάρης, 2001). Η ετοιμότητα του μαθητή εξαρτάται απ' τη διδασκαλία



που έχει προηγηθεί και άρα η ποιότητα της εργασίας του σχολείου καθορίζει την ικανότητα του μαθητή για μάθηση. Επειδή, όμως, σε κάθε βαθμίδα το παιδί δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα κι αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο, το σχολείο πρέπει να κατευθύνει τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζει με τη γνωστική του ετοιμότητα. Η ηλικία που το παιδί μαθαίνει κάτι δεν είναι απόλυτη, αλλά εξαρτάται απ' την οργάνωση και τη μέθοδο διδασκαλίας (Μάνος, 2003).

Πολλά παιδιά που έρχονται να φοιτήσουν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο, ενδεχομένως, δεν παρουσιάζουν την ανάλογη σχολική ετοιμότητα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες, κυρίως μαθησιακές. Για το λόγο αυτό παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη της έγκαιρης και έγκυρης αξιολόγησης και παρέμβασης, όπως και προαναφέρθηκε.

**ΜΕΡΟΣ II. ΕΡΕΥΝΑ****ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3****Σκοπός και στόχοι της έρευνας***3.1. Οριοθέτηση του προβλήματος*

Τα τελευταία χρόνια, ο χώρος της προσχολικής αγωγής αποτελεί το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και των λοιπών ανθρωπιστικών επιστημών, λόγω της σπουδαιότητας του αναπτυξιακού χαρακτήρα της ηλικίας αυτής. Οι σύγχρονες έρευνες στις παραπάνω επιστήμες διαμόρφωσαν νέες απόψεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού και οι οποίοι προσφέρουν κατευθύνσεις για το σχεδιασμό των θεσμικών δομών και των Α. Π. της εκπαίδευσης.

Τα διάφορα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, είτε με γνωστικό προσανατολισμό, είτε με κοινωνικο-συναισθηματικό, είτε μεικτού τύπου, αντλούν το σχεδιασμό και τη δυναμική της εφαρμογής τους από τις διάφορες θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης και ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις.

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι παιδαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών (διατομικές), αλλά και μεταξύ πλευρών ή δεξιοτήτων εντός των ατόμων (ενδοατομικές διαφορές), σύμφωνα και με τις νεότερες θεωρίες πολλαπλών συστατικών, δομών ή πεδίων της νοημοσύνης.

Στα νηπιαγωγεία μαζί με τα νήπια τυπικής ανάπτυξης, συνευρίσκονται πολλές φορές παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την προσαρμογή στο καθημερινό προσχολικό περιβάλλον, εκτός βέβαια των εμφανών περιπτώσεων διαταραχών που παραπέμπονται στους θεσμοθετημένους χώρους διάγνωσης και ειδικής αγωγής. Τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται συνήθως ως προβλήματα νευροβιολογικής φύσης (π.χ. διάσπασης προσοχής, ελλειμματική λειτουργία της μνήμης, δυσλειτουργία

οπτικοχωρικής ικανότητας), ως προβλήματα λόγου, ως προβλήματα ελλιπούς πρωτοβουλίας δράσης και αποτυχίας στην οργάνωση, ως δυσκολίας γενικότερα στη συγκρότηση και διαχείριση των γνωστικών δομών. Κοινό γνώρισμα όλων των παραπάνω κατηγοριών είναι η καθυστέρηση της γνωστικής ανάπτυξης, είτε ως πρωτογενούς μορφής, είτε ως δευτερογενούς συνέπειας. Ειδικά, όσον αφορά στη δεύτερη, πολλές συζητήσεις και εργασίες έχουν επισημάνει το φαύλο κύκλο των πρωτογενών προβλημάτων, τα οποία εάν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα δημιουργούν δευτερογενώς μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Για τους παραπάνω, λοιπόν, λόγους γίνεται φανερή η ανάγκη της συνεχούς και έγκαιρης αξιολόγησης των παιδιών για το επίπεδο ετοιμότητάς τους να ενταχθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση των νηπίων έχει αναδειχθεί από τα σύγχρονα Α. Π. για το νηπιαγωγείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στη χώρα μας, με δεδομένη την αναγνώριση, από πολλούς ερευνητές της αναγκαιότητας της έγκαιρης αξιολόγησης και διάγνωσης, αλλά και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης κατά την προσχολική ηλικία, ο προβληματισμός για το τι τελικά επιτυγχάνεται και τι υπολείπεται, ενισχύεται από κάποιες θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές:

1) *Ηλικία εγγραφής*: η ηλικία εγγραφής για φοίτηση στο νηπιαγωγείο και αντίστοιχα στο δημοτικό σχολείο, μετατοπίστηκε αργότερα χρονολογικά, με αποτέλεσμα να εγγράφονται στο νηπιαγωγείο παιδιά ηλικίας τα οποία συμπληρώνουν στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τα 4 έτη, ενώ αντίστοιχα για το Δημοτικό, τα 6 έτη.

2) *Υποχρεωτική φοίτηση*: Μόλις το 2006 θεσπίστηκε η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, προσδίδοντας στη βαθμίδα αυτή τη αναγνώριση που της αρμόζει. Έτσι, όλα τα νήπια θα πρέπει να φοιτούν πρώτα στο Νηπιαγωγείο και με τη βεβαίωση φοίτησης σε αυτό έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο.

3) *Επανάληψη φοίτησης*, σε μια σημαντική θεσμική ρύθμιση, που συμπεριλαμβάνεται στο Π.Δ. 200/98 (άρθρο 7, παρ. 7), για πρώτη φορά κατοχυρώνεται η επανάληψη φοίτησης παιδιών με ιδιαίτερα προβλήματα διαφόρων αιτιολογιών, για ένα έτος επιπλέον της νόμιμης ηλικίας. Ειδικότερα, αναφέρεται στο παραπάνω άρθρο: «*Νήπια, τα οποία για σοβαρούς λόγους οικογενειακούς λόγους, καθώς και για λόγους υγείας, που πιστοποιούνται με βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή κρατικού θεραπευτηρίου δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την Α' τάξη του Δημοτικού, παραμένουν για μια ακόμη χρονιά στο νηπιαγωγείο, ύστερα από δήλωση του γονέα. Επανάληψη φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα έτος γίνεται ακόμη, όταν διαπιστώνεται από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή το σχολικό σύμβουλο προσχολικής αγωγής ότι το νήπιο παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει τα μαθήματα της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και εφόσον οι γονείς του το επιθυμούν*».

4) *Ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ, νόμος 2817/2000)*, τα οποία σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.): η ίδρυση αυτών των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων ανά νομό προσφέρει πολλαπλές υπηρεσίες για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως εμπεριέχεται και στον τίτλο. Μέχρι σήμερα όμως, παρ' όλες τις καλές προθέσεις του κατά τόπους ειδικού επιστημονικού προσωπικού, κυρίως εξαιτίας των εκτεταμένων τους αρμοδιοτήτων, των διαφόρων ελλείψεων και της πληθώρας των αιτήσεων αξιολόγησης, περιορίζονται κυρίως σε υπηρεσία διάγνωσης για περιστατικά που εμφανώς διαφαίνονται.

5) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003)* για το νηπιαγωγείο: στηριζόμενο σε σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο τέθηκε εξ' ολοκλήρου σε εφαρμογή το Σεπτέμβριο του 2006, φιλοδοξεί

να ενισχύσει περισσότερο τα παιδιά σε όλες τις πλευρές ανάπτυξής τους, με δυνατότητες διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Καταληκτικά, σε μια αφετηρία ενός καλά οργανωμένου περιβάλλοντος προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, επιλέγοντας τις κατάλληλες μεθόδους, να υλοποιεί τους στόχους του ισχύοντος Α. Π., υποστηρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τομείς. Κυρίαρχη δράση σ' αυτή την κατεύθυνση είναι να καθιστά εφικτή μια πρώιμη αξιολόγηση και ανίχνευση, δηλαδή ο εντοπισμός αυτών των παιδιών που έχουν ανάγκη ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης.

### *3.2. Σκοπιμότητα και υποθέσεις της έρευνας*

Προκειμένου να ανταποκριθεί η συγκεκριμένη έρευνα στις ανάγκες του επιστημονικού γίνεσθαι και σε συνέχεια με τα προαναφερθέντα, διερευνήθηκαν τα παρακάτω:

- Η προγνωστική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας.
- Η συγχρονική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με άλλα εργαλεία ως προς τον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Η συσχέτιση δεξιοτήτων προφορικού λόγου κατά την προσχολική ηλικία με δεξιότητες γραμματισμού στην Α' Δημοτικού.

#### *Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων*

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

1. Οι επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων συσχετίζονται με τις επιδόσεις στην Α' Δημοτικού.

2. Οι γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων συσχετίζονται συγχρονικά με τις επιδόσεις των παιδιών σε αντίστοιχα εργαλεία αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων.

3. Οι δεξιότητες προφορικού λόγου των παιδιών στην προσχολική ηλικία συσχετίζονται με τις επιδόσεις γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 4.1. Είδος, μορφή και μέθοδος της έρευνας

Ένα σημαντικό μέρος του όλου σχεδιασμού της έρευνας είναι το είδος της μεθοδολογικής προσέγγισης, το οποίο και ακολουθήθηκε. Το είδος, η μορφή και η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας καθορίστηκαν μετά από ένα συγκερασμό θεωρητικής μελέτης και ερευνητικών υποθέσεων, έτσι ώστε να διαμορφωθεί το καταλληλότερο μοντέλο μεθοδολογικής προσέγγισης.

Όσον αφορά στα είδη της, θεωρείται ότι η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως:

- *Σύνθετη*: πραγματοποιήθηκε μέσω συνδυαστικής χρήσης των μεθοδολογικών της εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο και το τεστ, σταθμισμένα εργαλεία.
- *Δυναμική*: στοχεύει στην ανίχνευση και ανάδειξη των, εν δυνάμει, παραγόντων που συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική ετοιμότητα του παιδιού για το Δημοτικό, μέσω της αντικειμενικότερης και ασφαλέστερης αξιολόγησης μιας σειράς δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία.
- *Εφαρμοσμένη*: κύριος στόχος της είναι η ερμηνεία και η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της στην εφαρμογή μιας όσο το δυνατόν περισσότερο έγκυρης αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, έτσι ώστε ομαλά να κατακτήσουν τους μηχανισμούς εγγραμματισμού.
- *Περιγραφική*: μελετά και αξιολογεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης και συμπεριφοράς του νηπίου: προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο, γραφή, ανάγνωση, φωνολογική ενημερότητα, σειροθέτηση, ταξινόμηση, ικανότητα συνεργασίας κλπ.

Παρέχει τη δυνατότητα το νήπιο να αξιολογηθεί ολόπλευρα και να εντοπιστούν έγκαιρα τα αδύναμα σημεία του, προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη ενδυνάμωσή του και εκπαίδευσή του έγκαιρα και δυναμικά.

▪ Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα είναι μία *διαχρονική έρευνα*, αφού αξιολογούνται τα νήπια σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, για να παρατηρηθούν, μελετηθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών τους στις χρονικές αυτές περιόδους. Άλλωστε, δε θα ήταν δυνατό να επικαλεστεί κανείς την έγκαιρη διάγνωση και ανίχνευση των δυσκολιών του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, εάν δεν ακολουθηθεί η ακόλουθη πορεία: αφού καταγραφεί η πρώτη αξιολόγηση σε ένα πρώτο επίπεδο, στη συνέχεια, συσχετίζεται με αντίστοιχη αξιολόγηση των ίδιων παραμέτρων στην Α΄ Δημοτικού.

#### 4.2. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο νομό Αιτωλοακαρνανίας και συγκεκριμένα στις πόλεις του Μεσολογγίου, του Νεοχωρίου και της Ναυπάκτου. Εφαρμόστηκε σε δύο στάδια: α) κατά το σχολικό έτος 2009 - 2010 (Μάιος του 2010) (α΄ φάση διεξαγωγής της έρευνας) και β) κατά το σχολικό έτος 2010 – 2011 (β΄ φάση διεξαγωγής της έρευνας).

Το συνολικό δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν εκατό (100) νήπια, ηλικίας 5-6 ετών- (43 αγόρια και 57 κορίτσια) - τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της περιοχής του Μεσολογγίου, του Νεοχωρίου και της Ναυπάκτου. Όλα τα παιδιά είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική.

Τα 98 από αυτά επαναξιολογήθηκαν στα δημοτικά σχολεία που φοιτούσαν (τα άλλα 2 μετακόμισαν σε άλλο νομό). Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με την τεχνική της απλής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, η οποία θεωρείται ως η επιτυχέστερη τεχνική επιλογής δείγματος (Mehrens and Lehmann, 1978; Παρασκευόπουλος, 1993). Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη τεχνική, το δείγμα της έρευνάς μας επιλέχθηκε από τον πληθυσμό των



νηπίων σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: α) την ηλικία και β) τη γεωγραφική ζώνη της περιοχής στην οποία βρισκόταν τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν. Τα νηπιαγωγεία, τα οποία επελέγησαν, ανήκαν σε πόλεις της αστικής και ημιαστικής ζώνης, δηλ. το Μεσολόγγι, το Νεοχώρι και η Ναύπακτος. Η συγκεκριμένη επιλογή θεωρήθηκε αναγκαία, προκειμένου να μελετήσουμε την ετοιμότητα των νηπίων ως προς τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως αυτή υφίσταται, παρόλο που η επιλογή αυτή σήμαινε, συγχρόνως, και μείωση του μεγέθους του δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1993). Αναλυτικότερα, οι λόγοι για τους οποίους δεν συμπεριλήφθησαν νηπιαγωγεία περιοχών που ανήκουν στην αγροτική ζώνη, ήταν οι ακόλουθοι:

1. Υπάρχουν περιοχές, στις οποίες λόγω καιρικών συνθηκών τα σχολεία δε λειτουργούν κανονικά και κλείνουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα τα νήπια να μην παρακολουθούν κανονικά και να εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να εξακολουθήσουν να υφίστανται και αργότερα ως μαθησιακές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα, όμως, λειτουργούν ως αναξιόπιστη και παραπλανητική πληροφορία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των συγκεκριμένων νηπίων.

2. Οι συνθήκες και τα μέσα λειτουργίας των νηπιαγωγείων σε αγροτικές περιοχές, πολλές φορές λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες πλήρους εφαρμογής του Α. Π., παροχής κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού, με αποτέλεσμα να μην προκύπτουν ισοδύναμα συγκρίσιμα δεδομένα μεταξύ των νηπίων, τα οποία τυγχάνουν κανονικής διδασκαλίας και των νηπίων τα οποία διδάσκονται μερικώς ή με έντονες δυσχέρειες.

Έτσι, σε μια έρευνα, όπως η συγκεκριμένη, κρίθηκε συνετό και σκόπιμο να εξετάσουμε ένα μικρότερου μεγέθους δείγμα, αλλά περισσότερο ασφαλές για την αντιπροσωπευτικότητα και την ομοιογένειά του.

### 4.3. Εργαλεία μέτρησης

Τα κύρια εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης των νηπίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

A) Στο *Νηπιαγωγείο* χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

**1. Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών** (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2009), Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων αποτελείται από 20 κριτήρια (Παράρτημα Ι). Κάθε κριτήριο περιλαμβάνει τέσσερα θέματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικού επιπέδου δεξιότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, από τις οποίες η πρώτη αντιστοιχεί στο επίπεδο 1, η δεύτερη στο επίπεδο 2, η τρίτη στο επίπεδο 3 και η τέταρτη στο επίπεδο 4. Ο/Η Παιδαγωγός που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη Κλίμακα θα πρέπει να σημειώσει ένα  $\surd$  στο τετράγωνο που αντιστοιχεί στο υψηλότερο επίπεδο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού, κατά τη γνώμη του/της παιδαγωγού. Έτσι, το παιδί αξιολογείται με ένα βαθμό από το 0 έως το 4. Ο βαθμός αυτός αποτελεί ένα δείκτη του επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού στο συγκεκριμένο κριτήριο.

Αναλυτικότερα, η διαμόρφωση της ελληνικής Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Κασσωτάκη-Ράλλη, 2009):

| <b>Πίνακας 1.</b>                                                              |                                        |                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Σύνθεση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για Παιδιά Ηλικίας 5-6 ετών</b> |                                        |                                                                                                  |
| <b>Υποκλίμακες</b>                                                             |                                        | <b>Κριτήρια (Επιμέρους ενότητες)</b>                                                             |
| <b>1.</b>                                                                      | <b>Γλωσσικές δεξιότητες</b>            | Ανάγνωση, Γραφή, Φωνολογική Ενημερότητα                                                          |
| <b>2.</b>                                                                      | <b>Μαθηματικές δεξιότητες</b>          | Αρίθμηση, Ομαδοποίηση, Σειροθέτηση, Χωρικές έννοιες, Χρονικές έννοιες, Άλλες Μαθηματικές έννοιες |
| <b>3.</b>                                                                      | <b>Κοινωνικές δεξιότητες</b>           | Ακρόαση, Συζήτηση, Σχέσεις με συνομήλικους, Υπακοή, Συνεργασία                                   |
| <b>4.</b>                                                                      | <b>Κινητικές δεξιότητες</b>            | Σωματογνωσία, Αμφιπλευρικότητα, Αντίληψη ρυθμού                                                  |
| <b>5.</b>                                                                      | <b>Δεξιότητα Αυτονομίας στη Μάθηση</b> | Συγκέντρωση προσοχής, Αυτοεξυπηρέτηση, Ανάλυση Πρωτοβουλιών                                      |

Η συνολική βαθμολογία ενός παιδιού εξάγεται από το άθροισμα όλων των βαθμών που έχει λάβει από τις πέντε υποκλίμακες. Η ελάχιστη και η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να πάρει ένα παιδί σε κάθε κατηγορία δεξιοτήτων αναφέρονται στον Πίνακα 2.

| <b>Πίνακας 2.</b>         |                              |                               |
|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|
|                           | <b>Μικρότερος Βαθμός (0)</b> | <b>Μεγαλύτερος Βαθμός (4)</b> |
| <b>Υποκλίμακες</b>        |                              |                               |
| 1. Γλωσσικές δεξιότητες   | 0                            | 12                            |
| 2. Μαθηματικές δεξιότητες | 0                            | 24                            |
| 3. Κοινωνικές δεξιότητες  | 0                            | 20                            |
| 4. Κινητικές δεξιότητες   | 0                            | 12                            |
| 5. Αυτονομία στη μάθηση   | 0                            | 12                            |

Γνωρίζοντας, έτσι, το βαθμό του κάθε παιδιού στην αντίστοιχη δεξιότητα, μπορούμε να βρούμε, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο πίνακα (που παρουσιάζει το αθροιστικό ποσοστό των παιδιών σε κάθε μία από τις υποκλίμακες που αξιολογούνται από τη συγκεκριμένη Κλίμακα), το ποσοστό των παιδιών που έχουν υψηλότερη ή χαμηλότερη βαθμολογία από αυτό και να προσδιορίσουμε ανάλογα αν είναι ή όχι αναγκαία η ενίσχυσή του στο συγκεκριμένο τομέα.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα, τα νήπια αξιολογήθηκαν από τους/τις νηπιαγωγούς στις παρακάτω δεξιότητες:

➤ *Γλωσσικές δεξιότητες:* Ο τομέας αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων χωρίζεται σε τρεις υποενότητες: α) στην *ανάγνωση*, β) στη *γραφή*, γ) στη *φωνολογική ενημερότητα*.

➤ *Μαθηματικές δεξιότητες:* Τα νήπια, αξιολογήθηκαν σε μια σειρά από μαθηματικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν:

I. Αρίθμηση: το παιδί να μπορεί να απαριθμεί αντικείμενα και με αντιστοιχία 1:1, να γνωρίζει τα ονόματα και τα σύμβολα των αριθμών από το 1 έως το 10, να προσθέτει τη μονάδα σε αριθμό από το 1 έως το 10, να αφαιρεί τη μονάδα από αριθμό από το 1 έως το 10.

II. Ομαδοποίηση: να μπορεί να ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση ένα κριτήριο, να ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση περισσότερα από ένα κριτήρια.

III. Σειροθέτηση: να μπορεί να αναπαράγει/αντιγράφει μια σειρά διαφορετικών σχημάτων, να βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση μια διάσταση, να βάζει σε χρονική σειρά διάφορα γεγονότα, να βάζει να βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση δυο διαστάσεις.

IV. Κατανόηση χωρικών εννοιών: αξιολογούνται αν έχουν κατακτήσει τις έννοιες πάνω-κάτω, μπροστά-πίσω, ψηλά-χαμηλά, μακριά-κοντά και ανάμεσα-δίπλα.

V. Κατανόηση χρονικών εννοιών: αν, δηλ, γνωρίζουν τη διαδοχή των ημερών, αν έχουν κατακτήσει τις χρονικές έννοιες σήμερα-αύριο-χθες, αν έχουν κατακτήσει τις χρονικές έννοιες φέτος-πέρυσι-του χρόνου, αν γνωρίζει τη διαδοχή των μηνών.

VI. Κατανόηση άλλων μαθηματικών εννοιών: σε αυτό τον τομέα εξετάζονται αν τα παιδιά πραγματοποιούν αντιστοιχίσεις αντικειμένων ένα προς ένα, αν αντιλαμβάνονται την πληθικότητα του αριθμού (λίγα-πολλά), αν αντιλαμβάνονται την απόλυτη και την τακτική έννοια του αριθμού και, τέλος, αν προσεγγίζουν διαισθητικά βασικούς λογικο-μαθηματικούς συλλογισμούς που σχετίζονται με τις τέσσερις πράξεις.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες: τα κριτήρια αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην Κλίμακα Αξιολόγησης είναι τα παρακάτω:

I) Ακρόαση: το νήπιο αξιολογείται αν ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η εκπαιδευτικός, ένα άλλο παιδί, μια ιστορία, τι λέγεται σε ομάδα.

II) Συζήτηση: αξιολογείται η συνομιλία του παιδιού με τη νηπιαγωγό, με ένα άλλο παιδί, σε ομαδικές συζητήσεις, η περιγραφή του για ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός.

III) Σχέσεις με συνομήλικους: αξιολογείται αν παίζει μόνο του, αν μοιράζεται με συνομήλικό του, αν παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι κλπ.

IV) Συμμόρφωση / Υπακοή: εξετάζεται αν το νήπιο υπακούει σπάνια τον/τη νηπιαγωγό, αν τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού, τους κανόνες της τάξης με ή χωρίς την υπενθύμιση του/της νηπιαγωγού.

V) Συνεργασία: εξετάζεται αν συνεργάζεται με άλλα παιδιά ή με ενηλίκους, με μικρές ή μεγάλες ομάδες.

➤ Κινητικές δεξιότητες: Η αξιολόγηση της κινητικής δεξιότητας του νηπίου στην Κλίμακα Αξιολόγησης γίνεται στους παρακάτω τομείς:

➤ Σωματογνωσία: εξετάζεται αν δείχνει τα μέλη του σώματός του, αν τα ονομάζει, αν μιμείται και αναπαράγει στάσεις του σώματος με την παρουσία προτύπου, αν μιμείται και αναπαράγει στάσεις του σώματος χωρίς την παρουσία προτύπου.

➤ Αμφιπλευρικήτητα: εξετάζεται αν αναγνωρίζει τις δυο πλευρές του σώματος, αν συνειδητοποιεί την επικρατέστερη πλευρά του, αν συνειδητοποιεί τις έννοιες δεξί-αριστερό, αν προσανατολίζεται στο χώρο με σημείο αναφοράς την πλευρά και το σώμα του.

➤ Αντίληψη ρυθμού: εξετάζεται αν αντιλαμβάνεται και επισημαίνει ρυθμούς στο περιβάλλον (π.χ. ρυθμό ρολογιού, τρένου, βρύσης που στάζει κλπ.), αν προσαρμόζεται σε δεδομένο ρυθμό με την καθοδήγηση του/της παιδαγωγού, αν προσαρμόζεται σε δεδομένο ρυθμό χωρίς την καθοδήγηση του/της παιδαγωγού, αν συνειδητοποιεί το ρυθμό των προσωπικών του κινήσεων.

➤ *Δεξιότητες Αυτονομίας στη μάθηση*: οι τομείς, οι οποίοι αξιολόγησαν το βαθμό αυτονομίας των νηπίων είναι οι παρακάτω:

I) Συγκέντρωση προσοχής: αξιολογείται αν κατορθώνει το νήπιο να συγκεντρώνει την προσοχή του επί 2 λεπτά σε ένα ερέθισμα (ακουστικό, οπτικό) κατά τη διάρκεια ομαδικής άσκησης, αν συγκεντρώνεται επί 2 έως 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την επιτήρηση του/της παιδαγωγού, αν συγκεντρώνεται επί 2 έως 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας με την περιστασιακή επιτήρηση του/της παιδαγωγού, αν συγκεντρώνεται πάνω από 10 λεπτά για την εκτέλεση μιας εργασίας χωρίς καμιά επιτήρηση.

II) Αυτοεξυπηρέτηση: αξιολογείται αν κατορθώνει το νήπιο να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα, αν ντύνεται πάντα με τη βοήθεια ενηλίκου, αν μπορεί να φορέσει ένα εξωτερικό ένδυμα (παλτό, ζακέτα) χωρίς τη βοήθεια ενήλικα, αν ντύνεται εντελώς μόνο του.

III) Ανάλυση πρωτοβουλιών: αξιολογείται αν χρειάζεται πάντα να το παρακινεί κάποιος ενήλικας για να κάνει κάτι, αν επιλέγει μόνο του το παιχνίδι που θα παίξει χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση κάποιου ενήλικα, αν παίρνει ενεργό μέρος σε παιχνίδια ή άλλες δραστηριότητες χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση κάποιου ενήλικα, αν αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους.

#### 4.3.1. Η Αξιοπιστία της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων

Ο έλεγχος αξιοπιστίας της Κλίμακας έγινε με τη μέθοδο της εξέτασης – επανεξέτασης (test-retest) δείγματος 533 παιδιών (263 αγόρια-270 κορίτσια), η οποία πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση της Κλίμακας δύο φορές (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2009). Για την εκτίμηση της σχέσης μεταξύ των δύο διαφορετικών αξιολογήσεων υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson's  $r$ ) μεταξύ των βαθμών που πήραν τα παιδιά από τις νηπιαγωγούς κατά τις δύο αξιολογήσεις. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι τιμές των δεικτών αυτών σε κάθε μία από τις πέντε υποκλίμακες, οι οποίες είναι πολύ υψηλές (πλησιάζουν τη μονάδα).

#### Πίνακας 1.

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δύο διαδοχικών αξιολογήσεων για κάθε υποκλίμακα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών

| Υποκλίμακες (Γενικές δεξιότητες)    | Συντελεστής συσχέτισης |
|-------------------------------------|------------------------|
| 1. Γλωσσικές Δεξιότητες             | ,96*                   |
| 2. Μαθηματικές Δεξιότητες           | ,92*                   |
| 3. Κοινωνικές Δεξιότητες            | ,94*                   |
| 4. Κινητικές Δεξιότητες             | ,93*                   |
| 5. Δεξιότητες Αυτονομίας στη μάθηση | ,98*                   |
| * $p < .001$                        |                        |

Ο συντελεστής συνάφειας για ολόκληρη την Κλίμακα ήταν, επίσης, πολύ υψηλός (0,98). Οι συντελεστές συνάφειας για κάθε επιμέρους κριτήριο ήταν εξίσου υψηλοί. Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν τον υψηλό βαθμό συμφωνίας των μετρήσεων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο αξιοπιστίας της Κλίμακας.

IV) Η σταθερότητα των απαντήσεων των νηπιαγωγών για κάθε κριτήριο της Κλίμακας υπολογίστηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας με τη χρήση του δείκτη alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2009). Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, οι οποίοι κυμαίνονται από ,58 έως ,87. Οι παραπάνω συντελεστές αξιοπιστίας είναι αρκετά υψηλοί και επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία της προσαρμογής και στάθμισης της Κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό.

### Πίνακας 2.

Συντελεστές αξιοπιστίας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach για κάθε υποκλίμακα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών

| Υποκλίμακες (Γενικές δεξιότητες)    | Alpha |
|-------------------------------------|-------|
| 1. Γλωσσικές Δεξιότητες             | ,76*  |
| 2. Μαθηματικές Δεξιότητες           | ,87*  |
| 3. Κοινωνικές Δεξιότητες            | ,76*  |
| 4. Κινητικές Δεξιότητες             | ,78*  |
| 5. Δεξιότητες Αυτονομίας στη μάθηση | ,58*  |



**2. Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας** (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, 2008), το οποίο αξιολογεί τις παρακάτω ενότητες:

➤ *περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου* [Παράρτημα II (Α)]: αξιολογεί, μέσα από την αφήγηση των παιδιών, το σύνολο των ρηματικών προτάσεων και των ουσιαστικών που χρησιμοποιούνται τη δεδομένη στιγμή.

➤ *δομή του αφηγηματικού λόγου* (Παράρτημα IIΑ): αξιολογεί μέσα από την αφήγηση των παιδιών, 1) τις λέξεις ανά λεπτό (Λεκτική Ροή), 2) το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ), δηλ. το σύνολο των λέξεων προς το σύνολο εκφωνημάτων και 3) το Δείκτη Συντακτικής Δομής (ΔΣΔ), δηλαδή το σύνολο των συντακτικών δομών [προτάσεις με παρατακτική ή υποτακτική σύνδεση (αναφορικές, συμπληρωματικές, υποθετικές, χρονικές, τελικές, αιτιολογικές ή άλλες δευτερεύουσες προτάσεις) ή διπλασιασμού του κλιτικού/μετοχής] προς το σύνολο των προτάσεων.

➤ *κατονομασία εικόνων* (Παράρτημα IIΒ): αξιολογεί τη δυνατότητα κατονομασίας των αντικειμένων.

➤ *κατανόηση εικόνων* (Παράρτημα IIΒ): αξιολογεί τη δυνατότητα κατονομασίας των αντικειμένων.

**3. Υποκλίμακες από το Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού** (Πόρποδας, 2008), οι οποίες αξιολογούν (Παράρτημα III):

➤ *τη φωνολογική επίγνωση*, μέσα από την διάκριση φωνημάτων, την κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και την απαλοιφή των φωνημάτων.

➤ *τη βραχύχρονη μνήμη των παιδιών*, μέσα από τη μνήμη ακολουθιών αριθμών και την επανάληψη ψευδολέξεων.

**4. Υποκλίμακες από το ερωτηματολόγιο Ackenbach** (Ρούσσου, 2003): συγκεκριμένα τα παιδιά αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα IV) στις παρακάτω υποκλίμακες:

- κοινωνικά προβλήματα,
- παράβαση κανόνων,
- επιθετική συμπεριφορά

**5. Υποκλίμακα του τεστ ΑΘΗΝΑ** (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζη, Γιαννίτσας, 1999): συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού το τεστ της αντίληψης «Δεξιού-Αριστερού» (Παράρτημα V).

B) Στην Α΄ Δημοτικού σχεδιάστηκαν και χορηγήθηκαν οι ακόλουθες αυτοσχέδιες δοκιμασίες. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα κριτήρια της επιλογής των λέξεων ή του κειμένου, που δόθηκε στα παιδιά για ανάγνωση, έγινε με βάση το Α. Π. τις τάξης, την ύλη που τα παιδιά είχαν διδαχθεί μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και με την υπόδειξη των εκπαιδευτικών τις τάξης, προκειμένου να ανταποκρίνονται οι δοκιμασίες στο μέσο όρο του γνωστικού επιπέδου των παιδιών. Συγκεκριμένα:

**6. Αυτοσχέδια εργαλεία Αναγνωστικής Ακρίβειας και Αναγνωστικής Κατανόησης** (Παράρτημα VI), όπου τα παιδιά αξιολογήθηκαν στην *κατανόηση*, διαβάζοντας ένα κείμενο που τους δόθηκε, το οποίο είναι αντίστοιχο της αναγνωστικής τους ικανότητας στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και κατόπιν κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το παραπάνω κείμενο. Το αυτοσχέδιο αυτό εργαλείο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια των δασκάλων, οι οποίοι σε συνεργασία με την ερευνήτρια, επιλέχθηκαν οι

τριάντα λέξεις που απαντώνται πιο συχνά μέσα στο βιβλίο, προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στην δοκιμασία.

*Η Αναγνωστική ακρίβεια* αξιολογήθηκε με δύο τρόπους: αναγνωστική ακρίβεια πραγματικών λέξεων [Παράρτημα VII (Α)] και αναγνωστική ακρίβεια ψευδολέξεων [Παράρτημα VII (Β)].

**7. Αυτοσχέδια εργαλεία αξιολόγησης Μαθηματικών δεξιοτήτων** (Παράρτημα VIII). Τα κριτήρια τις επιλογής των αριθμητικών πράξεων ή προβλημάτων έγινε πάλι με βάση το Α. Π. τις τάξεις, την ύλη που τα παιδιά είχαν διδαχθεί μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και με την υπόδειξη των εκπαιδευτικών τις τάξεις, προκειμένου να ανταποκρίνονται οι δοκιμασίες στο μέσο όρο του γνωστικού επιπέδου των παιδιών. Συγκεκριμένα τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες αρίθμησης, αντιστοίχισης, αριθμητικών πράξεων και μικρών προβλημάτων.

#### 4.3. Διαδικασία

Στην α' φάση της αξιολόγησης του δείγματος, οι Νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν την Κλίμακα Αξιολόγησης για όλα τα παιδιά (N=100) που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι, διαμορφώθηκε μια πρώτη αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του δείγματός.

Ταυτόχρονα, τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν και με δύο άλλα εργαλεία (Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού) σε μία ατομική συνεδρία, διάρκειας 30' περίπου.

Κατά τη Β' φάση της αξιολόγησης (Α' Δημοτικού) τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία ατομική συνεδρία, διάρκειας 30' περίπου, με τις δοκιμασίες που περιγράψαμε προηγουμένως, δηλ. στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, τις κινητικές δεξιότητες.

Στον κοινωνικό τομέα, η αξιολόγηση του δείγματος έγινε από τις/τις δασκάλους/ες των παιδιών με βάση το ερωτηματολόγιο του Ackenbach, που τις δόθηκε. Η βαθμολόγηση, τις, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, γίνεται αντίστροφα σε σχέση με τις υπόλοιπες αξιολογήσεις. Δηλ. σε αυτό το ερωτηματολόγιο το άριστα βαθμολογείται με μηδέν, ενώ τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα μπορούν να βαθμολογηθούν και με 35 συνολικά. Δηλαδή, οι επιδόσεις των παιδιών με την καλύτερη κοινωνική προσαρμογή παρουσιάζουν επιδόσεις από 0-5, ενώ τα παιδιά με κοινωνικά προβλήματα βαθμολογούνται με μεγαλύτερες επιδόσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 5.1. Κωδικοποίηση των δεδομένων τις έρευνας

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Η επιλογή του συγκεκριμένου πακέτου έγινε διότι θεωρήθηκε ότι θα συντελούσε σημαντικά στην ανάλυση, συσχέτιση και επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μέχρι την τελική διατύπωση των αποτελεσμάτων ήταν ιδιαίτερα αυστηρή και επίπονη, γιατί απαιτούσε:

- 1) Την κατανόηση και ιδιαίτερη προσοχή της χρήσης των εργαλείων από την πλευρά της ερευνήτριας, προκειμένου να βγουν σωστά αποτελέσματα αξιολόγησης,
- 2) τη μετατροπή των απαντήσεων των παιδιών στις επιμέρους αξιολογήσεις σε ποσοτικά δεδομένα,
- 3) την κατηγοριοποίηση και ιεράρχηση των πεδίων αξιολόγησης και
- 4) την κωδικοποίηση όλων των απαντήσεων όλων των παιδιών ανά αξιολόγηση.

Προτού, αναφερθεί η περιγραφή των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση, κρίνεται σκόπιμο να περιγραφεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε μέχρι το στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας.

Αμέσως μετά την αξιολόγηση των νηπίων από τους/τις νηπιαγωγούς, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη αξιολόγηση από την ερευνήτρια με τα εργαλεία που προαναφέρθηκαν. Έχοντας όλα αυτά τα δεδομένα:

- ✓ βαθμολογήθηκαν οι απαντήσεις των νηπίων με βάση σταθερή κλίμακα αξιολόγησης των εργαλείων (Αρχικοί Βαθμοί / Τυπικοί Βαθμοί)

- ✓ αποθηκεύθηκαν οι βαθμοί αυτοί σε πρόγραμμα βάσης δεδομένων (SPSS), όπου κατηγοριοποιήθηκαν ανά όνομα, φύλο, νηπιαγωγείο, περιοχή και θεματική ενότητα
- ✓ ορίστηκαν οι θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν, προκειμένου να γίνει η στατιστική τους ανάλυση, π.χ. η «Φωνολογική ενημερότητα» περιέχει τις ενότητες των: «Διάκριση Φωνημάτων», «Κατάτμηση Ψευδολέξεων», «Απαλοιφή φωνημάτων» κλπ.
- ✓ στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, τα δεδομένα επεξεργάστηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, με συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης (συγχρονικές συνάφειες, μέσοι όροι, ακραίες τιμές κλπ.)

Στη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας στην Α΄ Δημοτικού, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, χρησιμοποιώντας τις αυτοσχέδιες δοκιμασίες, που ήταν δεξιότητες άμεσης συνάρτησης με τις δεξιότητες του Νηπιαγωγείου.

Το τελικό στάδιο στατιστικής επεξεργασίας περιελάμβανε την ανάλυση των δεδομένων και από τη δεύτερη αξιολόγηση, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η επαλήθευση της αρχικής υπόθεσης και να είναι αξιόλογα τα δεδομένα σύγκρισης των δύο φάσεων εφαρμογής των αξιολογήσεων, ώστε να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα.

## 5.2. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων τις έρευνας

Το στάδιο της πρώτης αξιολόγησης των νηπίων από τις νηπιαγωγούς αποτέλεσε ένα πρώτο στάδιο εκτίμησης και αξιολόγησης του δείγματος και της ανάδειξης των ιδιαίτερων εκείνων παραγόντων που διασαφηνίζουν την εικόνα του.

Αναλυτικότερα, η στατιστική ανάλυση της πρώτης φάσης της αξιολόγησης (Νηπιαγωγείο) προσδιορίζει δύο ενότητες επισημάνσεων:

- α) Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης δίνει τη δυνατότητα:

- Να αξιολογηθεί το δείγμα των νηπίων ανά δεξιότητα που καλλιεργείται και αναπτύσσεται στο Νηπιαγωγείο.
- Υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς σε διαφορετικές δεξιότητες στα νήπια.
- Έγινε η στατιστική αξιολόγηση των τιμών των απαντήσεων του κάθε παιδιού στα τεστ.
- Η αξιολόγηση επιμέρους χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως ο προφορικός λόγος και η μνήμη, όπου δίνει αξιόλογα χαρακτηριστικά του δείγματος.

B) Η στατιστική ανάλυση της δεύτερης φάσης (Α΄ τάξης) δίνει τη δυνατότητα:

- Να αξιολογηθεί το δείγμα των μαθητών στις δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στο Νηπιαγωγείο.
- Να αναδειχθούν οι συνάφειες μεταξύ παραγόντων των δύο αξιολογήσεων
- Να αναδειχθούν οι εσωτερικές συνάφειες των παραγόντων σε μία και μόνο αξιολόγηση.
- Εν τέλει, να αναδειχθεί η προγνωστική ισχύς τις Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών.

**A. Οι επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών:**

Ο Πίνακας 1 δείχνει τη μέση επίδοση καθώς και την αντίστοιχη διακύμανση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο σε κάθε δεξιότητα ξεχωριστά. Διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα έχει καλές επιδόσεις με χαμηλή διασπορά σε όλες τις δεξιότητες.

**Πίνακας 1**

Οι επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών

| Δεξιότητες            | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μ. Ο.        | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| Γλωσσικές             | 4             | 12           | <b>10,47</b> | 2,25          |
| Μαθηματικές           | 8             | 24           | <b>20,75</b> | 3,34          |
| Κοινωνικές            | 10            | 20           | <b>17,45</b> | 2,66          |
| Κινητικές             | 5             | 12           | <b>10,19</b> | 1,95          |
| Αυτονομίας στη Μάθηση | 4             | 12           | <b>10,32</b> | 2,05          |

Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι στις γλωσσικές δεξιότητες τα παιδιά έχουν μια αρκετά καλή επίδοση, χωρίς σοβαρές αποκλίσεις (2,25). Πιο συγκεκριμένα, με άριστα το δώδεκα (12), ο Μ. Ό. αξιολογήθηκε κοντά στο 11 - συγκεκριμένα 10,47. Οι μαθηματικές δεξιότητες των νηπίων είναι επίσης σε αρκετά καλό επίπεδο (20,75), χωρίς να υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις (3,34). Ανάλογα αξιολογούνται τα παιδιά και στις υπόλοιπες δεξιότητες (κοινωνικές, κινητικές και αυτονομίας στη μάθηση), χωρίς σοβαρές αποκλίσεις, με μικρότερη αυτή των κινητικών δεξιοτήτων (1,95).



***B. Οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες Προφορικού Λόγου και Μνήμης στο Νηπιαγωγείο:***

Ο πίνακας 2 δείχνει τη μέση επίδοση καθώς και την αντίστοιχη διακύμανση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και της μνήμης.

**Πίνακας 2**

Οι επιδόσεις των παιδιών στη Φωνολογική Ενημερότητα, στη Μνήμη, στο Λεξιλόγιο και στην αφήγηση

|                              | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή | Μ. Ο.        | Τυπ. Απόκλιση |
|------------------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| <b>Κατάτμηση Ψευδολέξεων</b> | 0             | 13           | <b>6,46</b>  | 3,02          |
| <b>Απαλοιφή Φωνημάτων</b>    | 0             | 13           | <b>7,26</b>  | 3,14          |
| <b>Μνήμη Ακολουθιών</b>      | 0             | 14           | <b>10,66</b> | 2,41          |
| <b>Επανάληψη Ψευδολέξεων</b> | 0             | 24           | <b>19,44</b> | 4,11          |
| <b>Λεκτική Ροή</b>           | 0             | 135          | <b>75,08</b> | 29,02         |
| <b>MME</b>                   | 0             | 15,71        | <b>8,66</b>  | 4,07          |
| <b>ΔΣΔ</b>                   | 0             | 0,9          | <b>0,49</b>  | 0,23          |
| <b>Ουσιαστικά</b>            | 0             | 28           | <b>19,44</b> | 4,88          |
| <b>Ρήματα</b>                | 0             | 13           | <b>9,56</b>  | 3,17          |
| <b>Κατονομασία Εικόνων</b>   | 0             | 34           | <b>26,68</b> | 6,93          |
| <b>Κατανόηση Εικόνων</b>     | 0             | 14           | <b>10,65</b> | 2,70          |

Αναλυτικότερα, οι τομείς της Κατάτμησης Ψευδολέξεων και της Απαλοιφής Φωνημάτων αποτελούν τη δεξιότητα της Φωνολογικής Ενημερότητας, σύμφωνα με τα εργαλεία μέτρησης. Έτσι, λοιπόν, ως προς τη δεξιότητα αυτή, παρατηρείται μέτρια επίδοση

ως προς τη μέγιστη τιμή (ο Μ.Ο. του δείγματος κυμαίνεται στο 6,46 και 7,26 με μέγιστη τιμή το 13).

Οι τομείς Μνήμη Ακολουθιών και Επανάληψη Ψευδολέξεων αποτελούν τη δεξιότητα της Μνήμης. Σε αυτή, λοιπόν, τη δεξιότητα παρατηρείται μια καλύτερη επίδοση του δείγματος, κυρίως στον πρώτο τομέα της Μνήμης Ακολουθιών (10,66 με μέγιστο βαθμό το 14).

Οι τομείς Λεκτική Ροή, Μέσο Μήκος Εκφωνήματος και Δείκτης Συντακτικής Δομής αποτελούν τη δεξιότητα της Δομής του Αφηγηματικού Λόγου. Σε αυτή παρατηρείται το δείγμα να κινείται σε μέτρια επίπεδα, αφού και στους τρεις τομείς ο Μ. Ο. κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, χωρίς σοβαρές διαφοροποιήσεις, με εξαίρεση τη Λεκτική Ροή, όπου παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη διαφοροποίηση στο δείγμα.

Οι τομείς Ουσιαστικά και Ρήματα αποτελούν τη δεξιότητα του Περιεχομένου του Αφηγηματικού Λόγου. Τέλος, η Κατονομασία και Κατανόηση Εικόνων αποτελούν τη δεξιότητα του Λεξιλογίου. Και στις δύο αυτές δεξιότητες το δείγμα κινείται σε μέτρια προς καλά επίπεδα, χωρίς σοβαρές αποκλίσεις, με μεγαλύτερη απόκλιση τον τομέα της Κατονομασίας των Εικόνων (6,93).

### ***Γ. Διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων***

Οι συγχρονικές μετρήσεις δευτερευόντων παραγόντων στην αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο καταδεικνύουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των *γλωσσικών δεξιοτήτων* και της *φωνολογικής ενημερότητας* και της *μνήμης* (πίνακας 3). Η μεγαλύτερη, όμως, συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των *Γλωσσικών Δεξιοτήτων* και τη *Δομή Αφηγηματικού Λόγου* και της *Κατονομασίας Εικόνων* (πίνακας 4).

**Πίνακας 3**

Συγχρονική Συσχέτιση μεταξύ των Γλωσσικών Δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης και Μνήμης

|                                 | <b>Κατάτμηση<br/>Ψευδολέξεων</b> | <b>Απαλοιφή<br/>Φωνημάτων</b> | <b>Μνήμη<br/>ακολουθιών</b> | <b>Επανάληψη<br/>Ψευδολέξεων</b> |
|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| <b>Γλωσσικές<br/>Δεξιότητες</b> | <b>0,65**</b>                    | <b>0,61**</b>                 | <b>0,56**</b>               | <b>0,63**</b>                    |

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

**Πίνακας 4**

Συγχρονική συσχέτιση μεταξύ των Γλωσσικών Δεξιοτήτων, της Δομής και του Περιεχομένου Αφηγηματικού Λόγου και της Κατονομασίας και Κατανόησης Εικόνων

|                                 | <b>Περιεχόμενο Αφ.<br/>Λόγου</b> | <b>Δομή Αφ. Λόγου</b> | <b>Κατονομασία<br/>Εικόνων</b> | <b>Κατανόηση Εικόνων</b> |
|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------------|
| <b>Γλωσσικές<br/>Δεξιότητες</b> | <b>0,54**</b>                    | <b>0,71**</b>         | <b>0,71**</b>                  | <b>0,64**</b>            |

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 αναλυτικά τα κριτήρια της Κλίμακας Δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο με τη Δομή και το Περιεχόμενο Αφηγηματικού Λόγου, παρατηρείται υψηλή συνάφεια συσχέτισης των κριτηρίων *Γραφή* (0,66\*\*) και *Φωνολογική ενημερότητα* (0,63\*\*) με το κριτήριο της *Κατάτμησης Ψευδολέξεων*.

**Πίνακας 5**

Συγχρονική συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων των γλωσσικών δεξιοτήτων και της Φωνολογικής Επίγνωσης

|                                                           | Κατάτμηση Ψευδολέξεων | Απαλοιφή Φωνημάτων |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------|
| <b>Κριτήριο 1 (Ανάγνωση)</b>                              | 0,56**                | 0,53**             |
| <b>Κριτήριο 2 (Γραφή)</b>                                 | <b>0,66**</b>         | <b>0,63**</b>      |
| <b>Κριτήριο 3 (Φωνολογική Ενημερότητα)</b>                | <b>0,63**</b>         | 0,59**             |
| **Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed) |                       |                    |

Επίσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 6, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων των γλωσσικών δεξιοτήτων και της Δομής και του Περιεχομένου του Αφηγηματικού Λόγου, με την υψηλότερη να παρατηρείται στο *Μέσο Μήκος Εκφωνήματος* και με τις τρεις υποκλίμακες (ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα).

**Πίνακας 6**

Συγχρονική Συσχέτιση Γλωσσικών Δεξιοτήτων με Δομή και Περιεχόμενο Αφηγηματικού Λόγου

|                                                           | MME           | Λεκτική Ροή | Δείκτης Συντ. Δομής | Κατονομασία Εικόνων |
|-----------------------------------------------------------|---------------|-------------|---------------------|---------------------|
| <b>Κριτήριο 1 (Ανάγνωση)</b>                              | <b>0,68**</b> | 0,63**      | 0,64**              | 0,62**              |
| <b>Κριτήριο 2 (Γραφή)</b>                                 | <b>0,71**</b> | 0,63**      | 0,66**              | 0,68**              |
| <b>Κριτήριο 3 (Φωνολογική Ενημερότητα)</b>                | <b>0,68**</b> | 0,65**      | 0,63**              | 0,67**              |
| **Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed) |               |             |                     |                     |

***Δ. Οι επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού στους τομείς της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Κοινωνικών και Κινητικών δεξιοτήτων***

Στη συνέχεια, η δεύτερη φάση αξιολόγησης του δείγματος στην Α΄ Δημοτικού καταδεικνύει, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών στις ίδιες δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στο Νηπιαγωγείο. Η ανάλυσή τους δείχνει ότι τα παιδιά τις ίδιες επιδόσεις **στη γλώσσα** (Αναγνωστική Κατανόηση, Αναγνωστική Ακρίβεια, Ανάγνωση Ψευδολέξεων), με υψηλότερο Μ.Ο. στις υποκλίμακες της Αναγνωστικής Κατανόησης και Αναγνωστικής Ακρίβειας. Οι επιδόσεις τους **στα μαθηματικά** κινούνται στο Μ. Ο. χωρίς σοβαρές αποκλίσεις. Στις **κοινωνικές δεξιότητες** τις υψηλότερες επιδόσεις τις παρουσιάζουν τα κοινωνικά προβλήματα. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι ο τρόπος βαθμολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αντίθετος από τις άλλες δεξιότητες. Δηλ. όσο λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζει ένα παιδί, τόσο και πιο μικρή βαθμολογία παίρνει. Ένα παιδί που έχει άριστη κοινωνική προσαρμογή βαθμολογείται με μηδέν. Γι' αυτό και το δείγμα παρουσιάζει τις χαμηλότερες επιδόσεις. Επομένως, η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι έχει καλή κοινωνική προσαρμογή, με περισσότερα προβλήματα στη υποκλίμακα *Κοινωνικά Προβλήματα*.

Τέλος, **στις κινητικές δεξιότητες** οι επιδόσεις των παιδιών είναι πάνω από τον Μ. Ο. χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις.

**Πίνακας 7**

Οι επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά στις κοινωνικές και στις κινητικές δεξιότητες

|                               | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή | Μ. Ο.        | Τυπ. Απόκλιση |
|-------------------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| Αναγν. Κατανόηση              | 0             | 4            | <b>3,35</b>  | 0,84          |
| Αναγν. Ακρίβεια (λέξεις)      | 0             | 30           | 24,08        | 7,83          |
| Ανάγν. Ακρίβεια (ψευδολέξεις) | 0             | 10           | 6,50         | 2,97          |
| Μαθηματικές δεξιότητες        | 0             | 15           | <b>10,46</b> | 2,94          |
| Κοινωνικά Προβλήματα          | 0             | 12           | <b>3,56</b>  | 2,33          |
| Παράβαση κανόνων              | 0             | 14           | 3,30         | 2,51          |
| Επιθ. Συμπεριφορά             | 0             | 12           | 2,80         | 2,06          |
| Κινητικές δεξιότητες          | 0             | 12           | <b>8,96</b>  | 2,65          |

**Ε. Συσχετισμός των επιδόσεων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και των αντίστοιχων επιδόσεων στην Α΄ Δημοτικού**

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8 βρέθηκαν σημαντικά υψηλές συνάφειες μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στις δύο φάσεις αξιολόγησης. Η αρνητική συσχέτιση στις κοινωνικές δεξιότητες οφείλεται στον τρόπο βαθμολόγησης του δείγματος στην Α΄ Δημοτικού – είναι αντιστρόφως ανάλογη της α΄ αξιολόγησης. Με σαφήνεια φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ανάλογες επιδόσεις στις δεξιότητες στην Α΄ τάξη.

**Πίνακας 8.**

Συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα και των αντίστοιχων επιδόσεων στην Α΄ Δημοτικού

|                                      | Γλώσσα Α΄ | Μαθηματικά Α΄ | Κοινωνικές δεξιότητες Α΄ | Κινητικές δεξιότητες Α΄ |
|--------------------------------------|-----------|---------------|--------------------------|-------------------------|
| Γλωσσικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)   | 0,87**    |               |                          |                         |
| Μαθηματικές δεξιότητες (Νηπιαγωγείο) |           | 0,73**        |                          |                         |
| Κοινωνικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)  |           |               | -0,86**                  |                         |
| Κινητικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)   |           |               |                          | 0,79**                  |

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 9, παρατηρούνται υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στο Κριτήριο της *Φωνολογικής Ενημερότητας* από την Κλίμακα με τις δοκιμασίες της Α΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα της *Αναγνωστικής Κατανόησης* και της *Ανάγνωσης Ψευδολέξεων* (0,932\*\*\*), γεγονός που δείχνει τη μεγάλη σχέση ανάμεσα στη *Φωνολογική Ενημερότητα* και στις μετέπειτα δεξιότητες γραμματισμού. Επίσης, μεγάλη συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην *Αναγνωστική Ακρίβεια* και στο κριτήριο της *Φωνολογικής*

*Ενημερότητας* ( $0,929^{***}$ ). Γενικότερα, όμως, παρατηρείται άμεση συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο με τις μετέπειτα επιδόσεις των παιδιών στη Γλώσσα στην Α΄ Δημοτικού.

### Πίνακας 9

Συσχέτιση Κριτηρίων Γλωσσικών Δεξιοτήτων της Κλίμακας με Γλωσσικές Δεξιότητες της Α΄ Δημοτικού

|                               | Αναγνωστική Κατανόηση | Ανάγνωση Ψευδολέξεων | Αναγνωστική Ακρίβεια |
|-------------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Ανάγνωση</b>               | 0,820***              | 0,809***             | 0,758***             |
| <b>Γραφή</b>                  | 0,793***              | 0,733***             | 0,610***             |
| <b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> | <b>0,932***</b>       | <b>0,932***</b>      | <b>0,929***</b>      |

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 10, υπάρχει μεγάλη συσχέτιση στις δύο αξιολογήσεις μεταξύ των κριτηρίων του προφορικού λόγου με των κριτηρίων των γλωσσικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα οι μεγαλύτερες συσχετίσεις παρουσιάζονται στα κριτήρια της *Επανάληψη Ψευδολέξεων* με όλα τα κριτήρια των γλωσσικών δεξιοτήτων ( $0,867^{**}$ ,  $0,843^{**}$ ,  $0,885^{**}$ ). Επίσης εμφανίζεται μεγάλη συσχέτιση στο *Περιεχόμενο Αφηγηματικού Λόγου* και στη *Δομή Αφηγηματικού Λόγου* με την *Αναγνωστική Ακρίβεια* ( $0,837^{**}$ ,  $0,806^{**}$ ). Τα κριτήρια της *Κατανόησης και Κατονομασίας Εικόνων* παρουσιάζουν μεγάλη συσχέτιση και με τις τρεις γλωσσικές δεξιότητες της Α΄ Δημοτικού ( $0,837^{**}$ ,  $0,849^{**}$ ,  $0,865^{**}$ ).



**Πίνακας 10**

Συσχέτιση Κριτηρίων Προφορικού Λόγου στο Νηπιαγωγείο με Γλωσσικές Δεξιότητες της Α΄ Δημοτικού

|                                                             | Αναγνωστική Κατανόηση | Ανάγνωση Ψευδολέξεων | Αναγνωστική Ακρίβεια |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Κατάτμηση Ψευδολέξεων</b>                                | 0,663**               | 0,750**              | 0,716**              |
| <b>Απαλοιφή Φωνημάτων</b>                                   | 0,654**               | 0,741**              | 0,694**              |
| <b>Μνήμη ακολουθιών</b>                                     | 0,790**               | 0,763**              | 0,779**              |
| <b>Επανάληψη Ψευδολέξεων Περιεχόμενο Αφηγηματικού Λόγου</b> | <b>0,867**</b>        | <b>0,843**</b>       | <b>0,885**</b>       |
| <b>Δομή Αφηγηματικού Λόγου</b>                              | 0,770**               | 0,771**              | <b>0,837**</b>       |
| <b>Κατανόηση Εικόνων</b>                                    | 0,722**               | 0,751**              | <b>0,806**</b>       |
| <b>Κατονομασία Εικόνων</b>                                  | <b>0,819**</b>        | 0,768**              | <b>0,835**</b>       |
|                                                             | <b>0,837**</b>        | <b>0,849**</b>       | <b>0,865**</b>       |

\*\*Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Με την παραπάνω ανάλυση διαφαίνεται η σχέση μεταξύ των αξιολογήσεων, αλλά και των μεταξύ κριτηρίων στις δύο φάσεις αξιολόγησης. Σημαντικό, όμως, είναι να διαφανεί η *προβλεπτική ισχύς της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων*, προκειμένου η ίδια να λειτουργεί ως προβλεπτικό εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο θα γίνει εφικτή η έγκαιρη πρόγνωση, για να υπάρξει εν συνεχεία η έγκαιρη παρέμβαση.

Έτσι, παίρνοντας το κάθε κριτήριο αξιολόγησης της Κλίμακας με τη μέθοδο της Πολλαπλής ανάλυσης Παλινδρόμησης φαίνεται η προβλεπτική ισχύς του κάθε κριτηρίου. Υψώνοντας στο τετράγωνο το δείκτη πολλαπλής συσχέτισης (*είναι ο δείκτης που μας δείχνει το δείκτη συσχέτισης της μεταβλητής κριτηρίου με όλες τις προβλεπτικές μεταβλητές ταυτόχρονα*), μπορούμε να εκτιμήσουμε το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης που

ερμηνεύεται από τη συγκεκριμένη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών. Αναλυτικότερα, στις **γλωσσικές δεξιότητες**, τα κριτήρια εξηγούν το 80% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στη γλώσσα και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι η *γραφή* και η *φωνολογική ενημερότητα* (πίνακας 11).

### Πίνακας 11

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας                   | B    | SE B | $\beta$       |
|-------------------------------------------|------|------|---------------|
| Ανάγνωση                                  | 1,64 | 1.96 | ,09           |
| Γραφή                                     | 9,91 | 1,50 | <b>,60***</b> |
| Φωνολογική ενημερότητα                    | 2,77 | 1,18 | <b>,24**</b>  |
| $R^2 = ,801$ , Προσαρμοσμένο $R^2 = ,795$ |      |      |               |

Αντίστοιχα, στις **μαθηματικές δεξιότητες** βρέθηκε ότι τα κριτήρια εξηγούν ότι το 56% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στα μαθηματικά και στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε να είναι οι *άλλες αριθμητικές έννοιες* (πίνακας 12).

**Πίνακας 12**

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας               | B    | SE B | $\beta$       |
|---------------------------------------|------|------|---------------|
| Αρίθμηση                              | ,27  | ,57  | ,63           |
| Ομαδοποίηση                           | -,46 | ,87  | -,07          |
| Σειροθέτηση                           | 1,18 | ,83  | ,20           |
| Χωρικές έννοιες                       | -,43 | ,79  | ,06           |
| Χρονικές έννοιες                      | 1,12 | ,56  | ,24           |
| Άλλες αριθμητικές έννοιες             | 1,72 | ,40  | <b>,45***</b> |
| $R^2 = ,56$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,53$ |      |      |               |

Στις **Κοινωνικές δεξιότητες**, σύμφωνα με τον πίνακα 13, τα κριτήρια εξηγούν το 80% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι οι: *η συζήτηση, οι σχέσεις με συνομηλίκους και η υπακοή*. Το αρνητικό πρόσημο σημαίνει ότι για κάθε αύξηση κατά 1,00 στον οριζόντιο άξονα, η τιμή στον κατακόρυφο άξονα μειώνεται κατά 0,40 ή 0,25 ή 0,20 (αρνητική πρόβλεψη).

**Πίνακας 13**

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας               | B     | SE B | $\beta$        |
|---------------------------------------|-------|------|----------------|
| Ακρόαση                               | ,009  | ,64  | ,001           |
| Συζήτηση                              | -4,52 | ,72  | <b>-,40***</b> |
| Σχέσεις με συνομηλίκους               | -2,48 | ,82  | <b>-,25**</b>  |
| Υπακοή                                | -1,90 | ,80  | <b>-,20**</b>  |
| Συνεργασία                            | -1,48 | ,77  | ,17            |
| $R^2 = ,80$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,78$ |       |      |                |

Στις **Κινητικές Δεξιότητες**, όπως μας δείχνει ο πίνακας 14, τα κριτήρια εξηγούν το 39% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι οι: *σωματογνωσία* και *αντίληψη ρυθμού*.

**Πίνακας 14**

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας               | B    | SE B | $\beta$      |
|---------------------------------------|------|------|--------------|
| Σωματογνωσία                          | 1,88 | ,87  | <b>,27**</b> |
| Αμφιπλευρικότητα                      | -,03 | ,74  | -,005        |
| Αντίληψη ρυθμού                       | 1,87 | ,59  | <b>,39**</b> |
| $R^2 = ,39$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,37$ |      |      |              |

**Πίνακας 15**

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές του προφορικού λόγου προβλέπουν τις δεξιότητες γραμματισμού (αναγνωστική κατανόηση) των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας                                 | <b>B</b> | <b>SE B</b> | <b><math>\beta</math></b> |
|---------------------------------------------------------|----------|-------------|---------------------------|
| Κατάτμηση Ψευδολέξεων                                   | -, 037   | 0,49        | -,131                     |
| Απαλοιφή Φωνημάτων                                      | ,006     | ,50         | <b>,24***</b>             |
| Μνήμη ακολουθιών                                        | ,031     | ,059        | <b>,087**</b>             |
| Επανάληψη Ψευδολέξεων                                   | ,112     | ,023        | <b>,544***</b>            |
| R <sup>2</sup> =, 79 Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup> =, 76 |          |             |                           |

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 15, τα κριτήρια εξηγούν το 79% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης βρέθηκαν να είναι οι: *Απαλοιφή Φωνημάτων*( ,24\*\*\*), η *Μνήμη Ακολουθιών* ( ,087\*\*) και η *Επανάληψη Ψευδολέξεων* ( ,544\*\*\*).

**Πίνακας 16**

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές του προφορικού λόγου προβλέπουν τις δεξιότητες γραμματισμού (αναγνωστική ακρίβεια) των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας                                  | <b>B</b> | <b>SE B</b> | <b><math>\beta</math></b> |
|----------------------------------------------------------|----------|-------------|---------------------------|
| Κατάτμηση Ψευδολέξεων                                    | ,506     | ,402        | <b>,196**</b>             |
| Απαλοιφή Φωνημάτων                                       | ,036     | ,409        | <b>,015*</b>              |
| Μνήμη ακολουθιών                                         | - ,138   | ,396        | - ,043                    |
| Επανάληψη Ψευδολέξεων                                    | 1,471    | ,160        | <b>,773****</b>           |
| R <sup>2</sup> =, 80 Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup> =, 792 |          |             |                           |

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 16, τα κριτήρια εξηγούν το 80% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αναγνωστικής ακρίβειας βρέθηκαν να είναι οι: *Κατάτμηση Ψευδολέξεων* (,196\*\*), η *Απαλοιφή Φωνημάτων* (,015\*) και η *Επανάληψη Ψευδολέξεων* (,773\*\*\*\*), η οποία βρέθηκε να είναι και ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας.

### Πίνακας 17

Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές του προφορικού λόγου προβλέπουν τις δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση ψευδολέξεων) των παιδιών (N=100)

| Προβλεπτικός παράγοντας                                  | B     | SE B | β               |
|----------------------------------------------------------|-------|------|-----------------|
| Κατάτμηση Ψευδολέξεων                                    | ,159  | ,164 | <b>,162**</b>   |
| Απαλοιφή Φωνημάτων                                       | ,266  | ,167 | <b>,281***</b>  |
| Μνήμη ακολουθιών                                         | -,257 | ,162 | -,209           |
| Επανάληψη Ψευδολέξεων                                    | ,513  | ,065 | <b>,710****</b> |
| R <sup>2</sup> =,768, Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup> =,758 |       |      |                 |

Στον πίνακα 17, τα κριτήρια εξηγούν το 76% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ανάγνωσης ψευδολέξεων βρέθηκαν να είναι οι: *Κατάτμηση Ψευδολέξεων* (,162\*\*), η *Απαλοιφή Φωνημάτων* (,281\*\*\*) και ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε να είναι η *Επανάληψη Ψευδολέξεων* (,710\*\*\*\*).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η όλη στατιστική ανάλυση είχε ως αποτέλεσμα αφενός να διερευνηθεί η προβλεπτική ισχύς της Κλίμακας Δεξιοτήτων και αφετέρου να καταγραφούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφωθεί η κατανομή (profile) του νηπίου, το οποίο όμως μπορεί να προκαλεί υπόνοιες για πιθανές μαθησιακές δυσκολίες κατά τη σχολική ηλικία.

Μελετώντας τους πίνακες με τις τιμές του Μ. Ό. και της τυπικής απόκλισης των αξιολογήσεων των παιδιών και στις δύο φάσεις (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό) παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών **μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού**, τόσο σε επίπεδο βασικών δεξιοτήτων (γλώσσα και μαθηματικά), όσο και σε επίπεδο κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας έχουμε:

➤ *Προβλεπτική ισχύς της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών*

Α) Η συσχέτιση των επιδόσεων στις **γλωσσικές δεξιότητες** με τα αποτελέσματα των εργαλείων αξιολόγησης της γλώσσας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα αξιολόγησης της Κλίμακας ως προς τη Γλώσσα, αφού διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τριών εργαλείων για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Το τελευταίο ενισχύει τη δυναμική και το περιεχόμενο των επιμέρους κριτηρίων της Κλίμακας και κατά συνέπεια την αξιοπιστία και εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης. Συγκρίνοντας τα δεδομένα της Κλίμακας και τα δεδομένα των αξιολογήσεων, διαπιστώνεται το ικανοποιητικό

ποσοστό του κριτηρίου της πρόγνωσης της κλίμακας, διαπίστωση που εκφράζει και τον τελικό στόχο της παρούσας έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε **υψηλή συσχέτιση** των κριτηρίων *Γραφή* και *Φωνολογική ενημερότητα* με το κριτήριο της *Κατάκτησης Ψευδολέξεων*. Οι συγχρονικές μετρήσεις στο Νηπιαγωγείο καταδεικνύουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των *γλωσσικών δεξιοτήτων* και της *φωνολογικής ενημερότητας*. Επίσης, στους προβλεπτικούς παράγοντες της Κλίμακας βρέθηκαν να είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες η *Γραφή* και η *Φωνολογική Ενημερότητα*.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται και γι' αυτό ισχυροποιούνται, από τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Βογινδρούκας, Σελίνη, Πρωτόπαπας, 2007, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Τσαντούλα, 2008, Brady, 1986; Catts, 1989, Lecocq, 1991), όπου αναφέρεται ότι η φωνολογική κατάκτηση θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και ως προγνωστικοί δείκτες ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού αναφέρονται οι: *Φωνολογική επίγνωση*, *η γνώση του αλφαβήτου* και *η λεξιλογική γνώση*. Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στη σημασία αυτών των παραγόντων για την κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Β) Η ίδια επιβεβαίωση – ως προς την εγκυρότητα της κλίμακας – διαπιστώνεται στις **Μαθηματικές Δεξιότητες**, αφού η συσχέτιση ήταν υψηλή με τα Μαθηματικά στην Α' τάξη του Δημοτικού, όπως επίσης και η προβλεπτική ισχύς της Κλίμακας, που δείχνει πρόβλεψη των μελλοντικών δυσκολιών του παιδιού στην Α' τάξη του Δημοτικού. Η μελέτη των θεμάτων των μαθηματικών έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 είχε τύχει μικρής προσοχής και ήταν προσανατολισμένη στα ζητήματα της διδακτικής των μαθηματικών και σχεδόν πάντα στη σκιά της μελέτης των γλωσσικών θεμάτων (Ramana & Gowramma, 2002). Οι ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά τώρα κάνει τα πρώτα της βήματα. Έτσι, αρχίζουν να εμφανίζονται ερευνητικές



μελέτες τόσο για τη φυσιολογική ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης, όσο και για τον ακριβή εντοπισμό και την όσο το δυνατό καλύτερη αντιμετώπιση των παραγόντων, οι οποίοι ευθύνονται για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών στο συγκεκριμένο χώρο. Έτσι, έχει βρεθεί ότι από το σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, περίπου το 50% αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών (Fuchs & Fuchs, 2001, Geary & Hoard, 2001), ενώ περίπου το 50% παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες τόσο στα μαθηματικά όσο και στην ανάγνωση και γραφή (Ramaa & Gowramma, 2002). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σχέση των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο με τη μετέπειτα επίδοσή τους στα Μαθηματικά, έτσι ώστε να είναι δυνατή μια έγκαιρη πρόβλεψη και παρέμβαση. Το κριτήριο κυρίως της Κλίμακας των *Άλλων Αριθμητικών εννοιών* δείχνει υψηλή συσχέτιση με τις μετέπειτα επιδόσεις των παιδιών στα Μαθηματικά, γεγονός που λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας.

Γ) Στις **Κινητικές Δεξιότητες** η συμπεριφορά του δείγματος συσχετίζεται με τη μετέπειτα αξιολόγησή του στην Α' Δημοτικού, αφού διαπιστώνεται υψηλή συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών στις δύο αξιολογήσεις. Έρευνες (Dewey & Kaplan, 1994; Κουτσούκη, 2001; Hoare, 1994; Missiuna, 1994; Wright & Sugden, 1996) έχουν συνδέσει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με την κινητική ανάπτυξη του νηπίου. Έτσι, συνδέονται μαθησιακές δυσκολίες διαφορετικής φύσεως (δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά και στην ανάγνωση), δυσκολίες στην άρθρωση με την έλλειψη κινητικού συντονισμού. Επίσης, δυσκολίες στη γραφή, στα μαθηματικά, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στον προφορικό λόγο, καθώς και υπερκινητική συμπεριφορά έχουν συνδεθεί με την Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (Cermak, 1985; Gubbay, 1975; Henderson & Hall, 1982; Denckla, 1984; Sovik & Maeland, 1986). Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες όλα τα παιδιά με αδεξιότητα (Hoare, 1991; Wall et al, 1985). Η αξιολόγηση του δείγματος της παρούσας έρευνας αναδεικνύει ως ισχυρούς

προβλεπτικούς παράγοντες τη *Σωματογνωσία* και την *Αντίληψη Ρυθμού*, παράγοντες που συνδέονται με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών και συμβάλουν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Γενικότερα, όμως, όπως προκύπτει από την έρευνα και ταυτίζεται και με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, διαπιστώνεται ότι δυσκολίες κινητικές συνδέονται με μετέπειτα μαθησιακές δυσκολίες.

Δ) Τέλος, όσον αφορά τις **Κοινωνικές Δεξιότητες** οι δύο αξιολογήσεις και ο συσχετισμός μεταξύ τους δείχνουν ότι η Κλίμακα μπορεί να αξιολογήσει, αλλά και να προβλέψει (μέσω της παραγοντικής ανάλυσης), με κυριότερο προβλεπτικό παράγοντα τη *συζήτηση* (0,40\*\*\*), τη *σχέση με συνομηλίκου* και την *υπακοή*. Αυτοί οι τρεις, όμως, παράγοντες είναι πολύ σημαντικοί για την ένταξη και προσαρμογή του νηπίου στο σχολικό περιβάλλον. Όταν η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις ενός παιδιού δεν ακολουθούν τις κοινωνικές επιταγές και ξεφεύγουν από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, τότε θεωρείται ότι το παιδί αντιμετωπίζει «δυσκολίες προσαρμογής» (Κοντοπούλου, 1996). Έρευνες έχουν αναδείξει την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον ως ένα σημαντικό προάγγελο της μεταγενέστερης ακαδημαϊκής διαδρομής και επιτυχίας των παιδιών (Ladd, 1990; Bogat, Jones & Jason, 1980). Από τις ίδιες έρευνες φαίνεται ότι για τη σχολική προσαρμογή απαιτείται η στήριξη πολλών συστημάτων, με την ενότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (σχέσεις με συνομηλίκους) να διεκδικεί το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης. Μάλιστα, για αρκετά από τα παιδιά που βρίσκονται στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» για δυσκολίες προσαρμογής και σχολική αποτυχία, ο κίνδυνος συνίσταται στην αδυναμία του κοινωνικού τους περιβάλλοντος να υποστηρίξουν κατάλληλα τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία προσαρμογής τους στο νηπιαγωγείο. Γι' αυτό το λόγο, οι σχέσεις θεωρούνται ως ο θεμέλιος λίθος της σχολικής προσαρμογής και επιτυχίας των παιδιών, επειδή συντελούν σε μεγάλο βαθμό τον πυρήνα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, όχι μόνο των παιδιών «υψηλού ρίσκου», αλλά όλων των παιδιών (Ladd, Kochenderfer, 1996).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τις παραπάνω έρευνες, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητά της.

➤ *Οι γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων συσχετίζονται συγχρονικά με τις επιδόσεις των παιδιών σε αντίστοιχα εργαλεία αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων;*

Η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο με τα δύο εργαλεία καταδεικνύουν την **υψηλή συσχέτιση** μεταξύ των δύο αξιολογήσεων και ιδιαίτερα μεταξύ των κριτηρίων των γλωσσικών δεξιοτήτων με τη Δομή και το Περιεχόμενο του Αφηγηματικού Λόγου. Το γεγονός αυτό ενισχύει την αξιολόγηση της Κλίμακας και για έναν επιπλέον λόγο. Η μεν πρώτη αξιολόγηση (Κλίμακα) έγινε από τις Νηπιαγωγούς, ενώ η δεύτερη συγχρονική μέτρηση έγινε από την ερευνήτρια. Το αποτέλεσμα, λοιπόν, ενισχύει την α' αξιολόγηση και ως εκ τούτου την αξιολογική ισχύ της Κλίμακας.

➤ *Οι δεξιότητες προφορικού λόγου των παιδιών στην προσχολική ηλικία συσχετίζονται με τις επιδόσεις γραμματισμού στην Α' Δημοτικού;*

Οι δεξιότητες του προφορικού λόγου φαίνεται να συσχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού, αφού αποδεικνύεται ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια στις δύο αξιολογήσεις και ιδιαίτερα μεταξύ των κριτηρίων *Κατάτμηση Ψευδολέξεων* και *Ανάγνωσης Ψευδολέξεων*, των κριτηρίων της *Αναγνωστικής Ακρίβειας* με το κριτήριο της *Απαλοιφής Φωνημάτων* και το κριτήριο της *Ανάγνωσης των Ψευδολέξεων* με την *Επανάληψη των Ψευδολέξεων*.

Τη σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού έχουν μελετήσει οι Whitehurst & Lonigan (Τσαντούλα, Πρωτόπαπας, Μουζάκη, 1998). Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητες δύο ειδών δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης: οι «από μέσα προς τα έξω» (“inside-out”) και οι «από έξω προς τα μέσα»

(“inside-in”). Οι πρώτες περιλαμβάνουν τη *φωνημική επίγνωση* και τη *γνώση των γραφημάτων και του ήχου τους* και δεν απαιτούν αναφορά στο περικείμενο (context), καθώς η κατάκτησή τους δεν απαιτεί σημασιολογική ή πραγματολογική γνώση. Αντίθετα, στην περίπτωση των δευτέρων περιλαμβάνονται σημασιολογικές και αφηγηματικές δεξιότητες, που συντελούν στην κατανόηση και προϋποθέτουν γνώση του περικειμένου. Όμως, οι «*από μέσα προς τα έξω*» δεξιότητες αποδείχθηκε από τους παραπάνω ερευνητές ότι έχουν μεγαλύτερη σημασία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού κατά την πρώτη τάξη του Δημοτικού.

#### 6.1. Επίλογος – Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλλει γενικότερα στις επιδιώξεις των επιστημών της αγωγής για έγκυρη αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να διαγνωσθούν έγκαιρα οι όποιες δυσκολίες του παιδιού, για να υπάρξει άμεσα η παρέμβαση. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν όσο ήταν δυνατό οι προγενέστερες ερευνητικές εργασίες, ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας είναι δυνατό να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών και ανατροφοδότησης για επόμενες έρευνες.

Ειδικότερα, θεωρείται ότι η παρούσα ερευνητική εργασία:

α. Μπορεί να συμβάλλει στην προσπάθεια επίτευξης μέγιστης παραγωγικότητας στην προσχολική εκπαίδευση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα, διότι κάθε διδακτική ενέργεια για να είναι αποτελεσματική και να επιφέρει τη μέγιστη παραγωγικότητα στη σχολική «επιχείρηση», θα πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων και των υπο-ομάδων της (Βάμβουκας, 1999). Με τη συλλογή πληροφοριών διαμέσου της αξιολόγησης και της ανίχνευσης θα καταγραφούν οι πραγματικές ανάγκες, θα αναδειχθούν οι επιμέρους δυσκολίες του νηπίου και έτσι θα καταστεί δυνατό να

σχεδιαστούν ανάλογα προγράμματα παρέμβασης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση, για τα νήπια με συγκεκριμένες δυσκολίες, είναι υποστηρικτική, όχι μόνο για την αποκατάσταση τυχόν γνωστικών αδυναμιών, αλλά και για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, ως συνεπειών από τις μαθησιακές δυσκολίες.

β. Μπορεί να συμβάλει στην υποβοήθηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, ώστε εφοδιασμένοι με γνώση για τις ιδιαίτερες δυσκολίες, μετά από τη διαδικασία πρώιμης ανίχνευσης, να μπορούν να επιτυγχάνουν τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης για όλες τις ομάδες παιδιών, με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Θα μπορέσουν δηλ. να συμπεριλάβουν σε επιμέρους προγράμματα στόχους για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Αυτό επιδιώκεται, εξάλλου, σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της παιδαγωγικής, δηλ. η τροποποίηση των παραδοσιακών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που έχουν διαμορφωθεί ως συνέπειες των κοινωνικών αναπαραστάσεων τους για τις ομάδες που μειονεκτούν, ώστε να εξασφαλίζεται η αποδοχή τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφού βέβαια συνδυάζεται ενημέρωση και κατάλληλη επιμόρφωση (Τάφα, 1997).

γ. Είναι δυνατό να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό του Α. Π. του νηπιαγωγείου, και ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τις μεθοδολογίες, λαμβανομένων υπόψη των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Μπορεί να αναδείξει τους παράγοντες που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της ετοιμότητάς του για φοίτηση στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Παράλληλα, προλαμβάνεται η σχολική αποτυχία, αφού σε χώρες, π.χ. Η.Π.Α., Αγγλία, δίνεται σήμερα ιδιαίτερη σημασία από την προσχολική ηλικία στην προαγωγή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κυρίως της γλώσσας και των μαθηματικών, στην κατεύθυνση ανάπτυξης του γραμματισμού

δ. Είναι δυνατό η «*Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών*» (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2009), να χρησιμοποιείται ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο

αξιολόγησης της ετοιμότητας των νηπίων να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο. Η συγκεκριμένη κλίμακα σταθμίστηκε στη ελληνική πραγματικότητα από τις κ. κ. Κασσωτάκη & Ράλλη, καθηγήτριες του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αθηνών, αντίστοιχα.

#### 6.1.1. Περιορισμοί της έρευνας

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούν οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας:

1. Ένας σημαντικός περιορισμός ήταν το μέγεθος του δείγματος. Αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους. Είτε στην άρνηση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν, προβάλλοντας συχνά πολλές αντιρρήσεις, είτε στην άρνηση των ίδιων των γονιών αξιολόγησης των παιδιών τους, είτε στις μεγάλες αποστάσεις που υπάρχουν στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας και που δυσκόλεψαν στο να προσεγγιστούν εύκολα οι σχολικές μονάδες. Το μεγαλύτερο δείγμα, οπωσδήποτε θα βοηθούσε στην ευρύτερη αξιολόγηση του μαθητικού πληθυσμού του συγκεκριμένου Νομού και ταυτόχρονα στη μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας.

2. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι το μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα παιδιών ανά πόλεις. Υπήρξε επιφύλαξη σε μικρότερες πόλεις του Νομού Αιτωλοακαρνανίας των νηπιαγωγών για συνεργασία με την ερευνήτρια, γι' αυτό και τα σχολεία κωμοπόλεων είτε αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, είτε αποσπασματικά συνεργάστηκαν (μόνο 1-2 σχολεία), γεγονός που μειώνει την αντιπροσώπευση του δείγματος της έρευνας.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η παρούσα έρευνα, παρά τις όποιες αδυναμίες της, προσπαθεί να ενισχύσει τις επιστημονικές προσπάθειες στον τομέα της πρώιμης αξιολόγησης δεξιοτήτων των νηπίων, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Admin, M.F. & Martin, R.C., (1999). Semantic and Phonological Codes Interact in Single Word Production. *Journal of Experimental Psychology: "Learning, Memory and Cognition"*, 25 (2): 345-361.
- Arnheim D. & Sinclair W., (1979). The clumsy child: A program of motor therapy (second edition), St. Louis, Missouri, USA: C.V. Mosby.
- Bartel, M.R., (1990). Problems in Mathematics Achievement. In *Hammil, D.D & Bartel, N.R. "Teaching Students with Learning and Behavior Problems"*. Allyn & Bacon.
- Beaty, J., (1998). Observing development of the young child. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Βάμβουκας, Ι.Μ., (1994). Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ., Βασιλάκη, Ε., Αναστάση, Δ., Θεοδωρακοπούλου, Μ., Σαμαρά, Ν., Χατζάκη, Μ., (1997). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού. Στα *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, "Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση"*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Ι.Μ., (1999). Προϋποθέσεις απρόσκοπτης μάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Στο *Δαμανάκη Μ., Μιχελάκη Θ. (επιμέλεια), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Ρέθυμνο: εκδ. Ε.ΔΙ.ΑΜ.ΜΕ., σελ. 244-256.
- Bentin, S. and Ibrahim, R., (1996). New Evidence for Phonological Processing During Visual Word Recognition: The Case of Arabic. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22 (2): 309-323.
- Bloom, J., (1976). Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain. New York: Longman.

Bogat, A.G., Jones, J.W. and Jason, L.A., (1980). School transitions: Preventive intervention following an elementary school closing. *Journal of Community Psychology*, Vol. 8, pp. 343–352.

Βογινδρούκας, Ι., Σελίνη, Ε., Πρωτόπαπας, Α., (2007). Γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. *Ανακοίνωση στο 11ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*. Αθήνα, 23–25 Νοεμβρίου 2007.

Bourcier, A., (1986). (Μτφρ. Χρυσόχου Β.). Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας, Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Βούλγαρης, Δ., (2000). Προβλήματα στο φωνητικο-φονολογικό επίπεδο της γλώσσας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: "Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα"*, Ρέθυμνο: Αφοί Καββαδία.

Bradley, L. & Bryant, P., (1983). *Children's Reading Problems*. Psychology and Education, New York: Basil Blackwell.

Brady, S., (1986). Short-term memory, phonological processing and reading ability. *Annals of Dyslexia*, 44: 26-59, 36: 138-153.

Bredenkamp, S. & Copple, C., (1997). (εισαγωγή-επιμ. Ε. Ντολιοπούλου). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carlisle, J.F., (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning-disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37: 90-108.

Carlisle, J.F., (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9: 247-266.



- Catts, H.W., (1989). Phonological processing deficits and reading disabilities. *Reading Disabilities: A Developmental Language perspective*. Boston: Kami, A.G. and Catts, H.W., Little Brown & Co.
- Cermak, S. A. (1985). Developmental dyspraxia. *E.A. Roy (Ed) "Neuropsychological studies of apraxia and related disorders"*, 225-248.
- Champion, A., (1997). Knowledge of Suffixed Words. A Comparison of Reading Disabled and Nondisabled Readers. *Annals of Dyslexia*, 47:29-55.
- Chastrette, M., (1989). Demarches et outils de l' evaluation. Lyon.
- Chiappe, P. & Siegel, L. S. (1999). Phonological Awareness and Reading Acquisition in English - and Punjabi - Speaking Canadian Children. *Journal of Educational Psychology*, 91(1): 20-28.
- Chinn, S.J., Ashcroft, J.R., (1993). Mathematics for Dyslexia, London: Whurr.
- Connolly, K., (1970). Response speed, temporal sequencing and information processing in children. *Connolly, K. (Ed) "Mechanisms of motor skill development"*. New York: Academic Press.
- Cook, M.L., (1994). The Missing foundation in Teacher Education: knowledge of the structure of Spoken and Written Language. *Annals of Dyslexia*, 44:81-102.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A., (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115: 74-101.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2003). Οδηγός Νηπιαγωγού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- De Meur A., Staes L. (1990). (Μτφσ. Γ. Βασδέκη). Ψυχοκινητική αγωγή και Επανεκπαίδευση. Αθήνα: Δίπτυχο.

Denckla, M.P., (1984). Developmental dyspraxia: The clumsy child. In *M.D. Levine & P. Satz (Eds.), "Middle childhood: Development and dysfunction"*, Boston: University Park Press, 245-260.

ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, (2003). ΦΕΚ 304B/13/3/2003.

Dewey, D., & Kaplan, B.J., (1994). Sub-typing of developmental motor deficits. *Developmental Neuropsychology*, 10: 265-284.

Dewolf, M. & Benedict, J., (1997). Social Development and Behavior in the Intergraded Curriculum. In *Craig, H., Hart, D., Burts, C. and Charlesworth, R. (eds). "Intergraded Curriculum and Developmentally Appropriate Practice. Birth to Age Eight"*. State University of New York Press, 258-284.

Didriche, P., (1990). Η ψυχοκινητική αγωγή: Θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα.

Dockrell, J., Sylva, K., & Roberts, F., (2009). Oral language skills in the early years, *Review in:*

<http://www.ican.org.uk/sitecore/content/Home/Early%20Talk/Resources/~media/ICAN%20website/4%20Early%20Talk/Research/Chapter%204%20literature%20review>

Dodge, K.A., (1986). A social information-processing model of social competence in children. In *Perlmutter M. (Ed). "Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology"*, 18:77-126, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, D.T. & Colker, L.J., (1998). The Creative Curriculum for early childhood, Teaching Strategies Inc., Washington DC.

Dombey, S., Spencer, S., Meek, M., (1995). (μτφρ. Δεληγιάννη Μ.). Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Συνεργασία σπιτιού-Σχολείου-παιδιού. Ευρωπαϊκές εμπειρίες, Αθήνα: Έκφραση.

- Eisenberg, N. & Fabes, R.A., (1992). *Emotion and its Regulation in Early Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Erickson, E., (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fijalkow, E., (1992). (μτφρ. Ράπτης, Ν., Τάνταρος, Σ.). Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής. Στα *Πρακτικά από το Διεθνές Συμπόσιο "τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης"*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fischer, E.P., (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. In *Play and Culture*, 5: 159-181.
- Frith Utha, (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Marshall, J.C., Patterson, K. and Coltheart, M., Surface Dyslexia. "Neuropsychological and cognitive studies to phonological reading"*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S., (2001). Responsiveness-to-Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers and Parents. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1): 57-61.
- Gallahue, D., (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. *Handbook of Research on the Education of young children*, ed. Spodek, B., New York: Macmillan, 24-41.
- Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics: Theoretical and empirical perspectives. *J.I.D. Campbell (Ed.), "Handbook of mathematical cognition"*, New York: Psychology Press, 253-267.
- Gersten, R., Jordan, N. & Flojo, J., (2005). Early identifications and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4).
- Gresham, F.L. & Reschly, D.J., (1987). Dimensions of Social Competence: Method factors in the Assessments of Adaptive Behavior, Social Skills and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*, 25: 367-381.

- Grusek, J. E. & Lytton, H., (1988). *Social Development: History, Theory and Research*. New York: Springer-Verlag.
- Gubbay, S.S., (1975). *The clumsy child: A study of developmental apraxic and agnosic ataxia*. Philadelphia: W.B. Sanders Co.
- Henderson, S.E. & Hall, D., (1982). Concomitants of clumsiness in young school children. *Developmental Medicine and child neurology*, 24: 448-460.
- Hoare, D. (1994). Subtypes of developmental coordination disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11: 158-169.
- Hoien, T., (1988). La dyslexie: point de vue developmental et processuel. *Les cahier du handicaps et inadaptations*, 41: 34-49.
- Hyson, M.C. & Christiansen, S.L., (1997). Developmentally Appropriate Guidance and the Intergrated Curriculum. In *Craig, H., Hart, D., Burts, C. and Charlesworth, R. (eds). "Intergrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice. Birth to Age Eight"*. State University of New York Press, 285-312.
- Jenkins, J. R. & Dickson, R., (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8: 237-260.
- Jordan N., Kaplan, D., Olah, L.N. & Locuniac, N., (2006). Number sense growth in Kindergarten: a longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1): 153-175.
- Κακαβούλης, Α., (1997). Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή. Συναίσθημα, Ιδιοσυγκρασία, Αυτοσυνειδησία, Κοινωνικότητα, Σχέσεις του παιδιού. Αυτοέκδοση.
- Kamii C. & Devries, R., (1979). Η θεωρία του Piaget και η προσχολική αγωγή. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Κατή, Δ., (1986). Διαδικασίες εκμάθησης της γραμματικής: μερικά θεωρητικά επακόλουθα από εμπειρικά δεδομένα. *Στα Πρακτικά της 7ης ετήσιας συνάντησης, 12-14 Μαΐου*, Θεσ/κη: Κυριακίδη.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ., (1996). Εγκέφαλος και γλώσσα: Γραφή και ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. *Στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας"*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 50-70.
- Katz, L.G., (1993). Dispositions as Educational / Goals, ERIC Digest.  
*[http://www.Ercfacility.net/databases/ERC\\_Digests/ed363454.html](http://www.Ercfacility.net/databases/ERC_Digests/ed363454.html).*
- Katz, L.G. & Chard, S.C., (2004). Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, Αθήνα: Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε., (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε., (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γ. Γνωστικές θεωρίες, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντοπούλου Ε. (1996). Η βαθμολόγηση του Ερωτηματολογίου του Z. Rotter για Ενήλικες. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσουνάκου, Ε., (1990). Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουνάκου, Ε., (1997). Προγράμματα αντισταθμιστικής προσχολικής εκπαίδευσης βασισμένα στη θεωρία του Piaget. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες, τόμ. Β'*, Αθήνα: Ελλην. Γράμματα, 804-815.
- Κουτσούκη – Κοσκινά, Δ., (1997). Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική. Αθήνα: Συμμετρία.
- Κουτσούκη – Κοσκινά, Δ., (2001). Κινητικές διαταραχές και εξέλιξη: Θεωρία και μεθοδολογία, Αθήνα: Αθλότυπο.

- Κυπριωτάκη, Μ., (2004). Διαταραχές συγκέντρωσης της προσοχής. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου, Χ., (2002). Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 37-51.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61 (4): 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3): 1103-1118.
- Lecocq, P., (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie, Liege, Mardaga.
- Λεβάντη, Ε.,(1987). Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπειά τους στο γραπτό λόγο. Στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα, 3-51.
- Λιβέρη-Καντερέ, Α., (1995). Δυσλεξία. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Lowenthal, B., (1998). Precursors of Learning Disabilities. *The Inclusive Preschool. Learning Disabilities*, 9 (2), 25-31.
- Malmer, G., (2000). Mathematics and Dyslexia - An Overlooked Connection. *Dyslexia*, 6: 223-230.
- Μάνος, Κ., (2003). Παιδαγωγική, ψυχολογία-ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ., & Ράλλη, Α. (2004). Προσαρμογή και στάθμιση στην ελληνική πραγματικότητα της Κλίμακας Δεξιοτήτων για Παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 35-42.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ., (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσ/κη: Προμηθεύς.
- Mason, A., (1993). Reading research in the primary classroom. *Journal of Research in Reading*, 16(2): 128-137.

- Mathematics-diagnostic, (1991). Preschool-Grade 3, Test Collection. Princeton, N.J.: Education Testing Service.
- McClellan, D. & Katz, L., (1992). Young Children's Social Development: A Checklist. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* (on-line: [http://www.nldontheweb.org/McClellan\\_Katz.html](http://www.nldontheweb.org/McClellan_Katz.html)).
- Mehrens, W.A. and Lehmann, N.J., (1978). Measurement and Evaluation. *Education and Psychology*, 2nd ed., USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Mercer, C.D., (1997). Students with Learning Disabilities. Pentice-Hall, Inc.
- Miles, T.R., (1992). The use of structured materials with older pupils. *Miles, T.R. & Miles E. (Eds). "Dyslexia and Mathematics"*. London: Roulledge, 83-97.
- Missiuna, C. (1994). Motor skill acquisition in children with developmental coordination disorder. In *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11: 214-235.
- Morrison, G., (1988). Early Childhood Education: An Introduction, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ., (2008). Προσχολικοί Δείκτες Πρόγνωσης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού. Στο *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2008.
- Μπασλής, Γ., (1987). Δυσλεξία. Προσπάθειες αντιμετώπισής της. *Γλώσσα*, 15: 7-25.
- Newcombe, N., (1996). Child Development. Change Over Time, New York: Harper Collins.
- Νικολάου-Παναγιώτου, Α., Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α., (1998). Μαθησιακά Προβλήματα. Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.
- Ντάλτας, Π., (1989). Περιορισμένος και ανεπτυγμένος κώδικας, προφορικός και γραπτός λόγος και η θεωρία της γλωσσικής υστέρησης. Στα *Πρακτικά της 9ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/κης*, 18-20 Απριλίου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Ντολιοπούλου, Έ., (1999). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής, Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ντολιοπούλου, Έ., (2000). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, (2008). Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ.
- Παναγόπουλος, Α.-Παναγοπούλου, Μ., (1986). Διαδικασίες εκμάθησης της γραμματικής: μερικά θεωρητικά επακόλουθα από εμπειρικά δεδομένα. Στα *Πρακτικά της 7ης ετήσιας συνάντησης, 12-14 Μαΐου*, Θεσ/κη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πανοπούλου - Μαράτου Ό., (1993). Φάκελος για το μάθημα: Εξελικτική Ψυχολογία II, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πανταζής, Σ., (1997). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1982). Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας, 1,2,3, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζη, Α. & Γιαννίτσας, Ν., (1999). Τεστ Αθηνά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pennington, B.F., (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 31: 193-201.
- Plaisance, E. & Rayna, S., (1997). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού, [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=368](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=368).
- Pollock J. & Waller E., (1997). Day to day dyslexia in the classroom, London: Routledge.



- Πολυχρονόπουλος, Π., (1996). «Το Φιλοσοφικό Υπόβαθρο και η Παιδαγωγική επάρκεια του ισχύοντος και του προηγούμενου Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. (2ο μέρος)». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88.
- Πόρποδας, Κ., (1981). Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα, Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ., (1984). Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας. Η μάθηση της γλώσσας, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ., (2003). Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση), Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ., (2008). Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού, ΕΠΕΑΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Post, Y., Foorman, B. & Hiscock, M., (1997). Speech perception and speech production as indicators of reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 47: 3-27.
- Pound, L., (2003). Supporting Mathematical Development in the Early Years, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (series editors), Open University Press.
- Πουρκός, Μ., (1997). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Ramaa, S., & Gowramma, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8: 67-85.
- Reid, G., (1995). Toward a definition of dyslexia. *Analysis of Dyslexia*, 45: 3-27.
- Resnick, L.B., Cauzinille-Marmèche, E., Mathieu, J., (1995). Η Κατανόηση της Άλγεβρας. Στο Βοσνιάδου, Σ., (1995). "Η Ψυχολογία των Μαθηματικών", Αθήνα: Gutenberg., 91-195.
- Richardson, S.O., (1997). The Montessori Preschool: Preparation for Writing and Reading. *Annals of Dyslexia*, 47: 241-256.

- Rubin, H., (1987). The development of morphological knowledge in relation to early spelling ability. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 89/90: 121-31.
- Rutter M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B., Pickles, A., (1995). Understanding individual differences in environmental-risk exposure. In *Moen, Ph., Elder, G., Luscher, K. (eds), "Examining lives in context"*. Washington: APA.
- Ρούσσου, Α., (2003). Εργαλεία ανίχνευσης και διάγνωσης αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Seefeldt, C. & Barbour, N., (1986). Early Childhood Education: An Introduction, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
- Siegler, R.S., (1983). Information processing approaches to child development. *Handbook of child psychology*, New York: Wiley, 1: 129-211,.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P.A. and Kurland, B.F., (1995). SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First - Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1): 37-48.
- Snow, C.E; Burns, M.S. & Griffin, P., (1998). Preventing Reading Difficulties in young children. Washington DC: National Academy Press.
- Sophian, C., (1997). Beyond Competence: The significance of performance for conceptual development. *Cognitive Development*, 12: 281-303.
- Sovik, N., & Maeland, A. (1986). Children with motor problems (clumsy children). *Scandinavian Journal of Education*, 30, 39-53.
- Σούλης, Σ., (1997). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η συστημική-εποικοδομιστική θεωρία ως βάση ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 64: 29-34.
- Stavrou, L., Gibello, B., Sarris, D., (1997). Les problemes de symbolisa chez l' enfant deficiant mental: Approche conceptuelle et etude clinique. Στην *Επισημονική επετηρίδα*

*Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. Α΄, 187-218.

Στασινός, Δ., (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Λ., (1991). *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων νηπίων, παιδιών, εφήβων*, Αθήνα: Ανθρωπος.

Stein, N.L. & Jewett, J.L., (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for a theory of development. *Izard C.E. & Read P.B. (Eds), "Measuring Emotions in Infants and children"*, New York: Cambridge University Press, 2: 238-267.

Sugden, D.A., & Wright, H.C. (1995). *Helping your child with movement difficulties*. Leeds, UK: Hamers.

Surwillo, W.W., (1971). Human reaction time and period of the EEG in relation to development. In *Psychophysiology*, 8: 466-482.

Τάφα, Ε., (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Alexander, A.W., Conway, T., (1997). Preventive and remedial interventions for children with severe reading disabilities. *Learning Disabilities: "A Multidisciplinary Journal"*, 8: 51-61.

Trawick-Smith, J.W., (1997). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Τσαντούλα, Δ., Πρωτόπαπας, Α. & Μουζάκη, Α. (2004). Δείκτες προαναγνωστικής ετοιμότητας κατά την προσχολική ηλικία. *Ευρωπαϊκό Συνέδριο «η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής»*. Θεσσαλονίκη, 19–21 Νοεμβρίου 2004. Στα πρακτικά, επιμ. Μ. Τζουριάδου, (σελ. 208–217). University Studio Press.

- Τσαπακίδου, Α., (1977). Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσ/κη: University Studio Press.
- Τσιάντης, Γ., (1988). Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, τ. 2, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιπλητάρης, Αθ., (2001). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού, Αθήνα: Ατραπός.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K., (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.
- Wall, A.E., Mc Clements, J., Bouffard M., Findley H. & Taylor, M.J., (1985). The knowledge based approach to motor development: Implications for the physically awkward. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2: 21-42.
- White, T.G., Power, M.A. & White, S., (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24(3): 283-304.
- [www.qca.org.uk/ca/foundation](http://www.qca.org.uk/ca/foundation) (Μ. Βρετανία) και [www.ed.gov/](http://www.ed.gov/) (Η.Π.Α.). Curriculum guidance for the foundation stage, early learning goals, Novem. 2002.
- Ζακοπούλου, Α., (1995). Παιχνίδια με τον χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Ζαφρανάς, Α.Β. & Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ., (1989). Από τον εγκέφαλο στη νόηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζάχαρης, Δ., (1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζάχος, Δ.Η., (1992). Ανάγνωση - γραφή/ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση, Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζμπάινος, Δ., Hallam, S., (2002). Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Προς τη δημιουργία ενός μοντέλου των παραγόντων και των πρακτικών που την επηρεάζουν. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

## «ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΝΗΠΙΑ 5-6 ΕΤΩΝ»

## Αξιολόγηση δεξιοτήτων

Κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει δεξιότητες που κατέχει ένα παιδί ηλικίας 5-6 ετών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Σας παρακαλούμε να διαβάσετε με προσοχή τις προτάσεις που υπάρχουν σε κάθε μια από τις 20 περιπτώσεις που περιλαμβάνει το παρόν έντυπο. Στη συνέχεια βάλτε ένα (✓) σε εκείνο το τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην πρόταση που δείχνει τι μπορεί να κάνει καλύτερα το αξιολογούμενο παιδί σ' αυτή τη χρονική φάση.

## Α. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

## Κριτήριο 1ο: Ανάγνωση

Το παιδί:

- ▮ 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 [0]

## Κριτήριο 2ο: Γραφή

Το παιδί:

- ▮ 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 [0]



**Κριτήριο 3ο: Φωνολογική ενημερότητα**

Το παιδί:

- ▶ αναγνωρίζει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο [1]
- ▶ αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες [2]
- ▶ χωρίζει λέξεις σε συλλαβές [3]
- ▶ αναλύει τη λέξη σε ήχους [4]
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω [0]

**Β. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ****Κριτήριο 4ο: Αρίθμηση**

Το παιδί:

- ▶ απαριθμεί αντικείμενα από το 1 έως το 10 [1]
- ▶ γνωρίζει τα <sup>των</sup>ονόματα και τα σύμβολα αριθμών από το 1 έως το 10 [2]
- ▶ προσθέτει σταδιακά τη μονάδα σε αριθμό από το 1 έως το 10 ( $1+1 =$  ,  $2+1 =$  ,  $3+1 =$  \_κλπ) [3]
- ▶ αφαιρεί σταδιακά τη μονάδα από προηγούμενο αριθμό από το 1 έως το 10 ( $10-1 =$  ,  $9-1 =$  ,  $8-1 =$  \_κλπ) [4]
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω [0]

**Κριτήριο 5ο: Ομαδοποίηση**

Το παιδί:

- ▶ 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 [0]

#### Κριτήριο 6ο: Σειροθέτηση

Το παιδί:

- ▶ αναπαράγει/αντιγράφει μια σειρά (5-10) διαφορετικών σχημάτων [1]
- ▶ βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση μια μόνο διάσταση [2]
- ▶ βάζει σε χρονική σειρά διάφορα γεγονότα [3]
- ▶ βάζει στη σειρά (ανιούσα ή κατιούσα) αντικείμενα με βάση δύο διαστάσεις [4]
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω [0]

#### Κριτήριο 7ο: Κατανόηση χωρικών εννοιών

Το παιδί:

- ▶ 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 [0]

#### Κριτήριο 8ο: Κατανόηση χρονικών εννοιών

Το παιδί:

- ▶ γνωρίζει τη διαδοχή ημερών [1]
- ▶ έχει κατακτήσει τις χρονικές έννοιες σήμερα-αύριο-χθες [2]
- ▶ έχει κατακτήσει τις χρονικές έννοιες φέτος-πέρσι-του χρόνου [3]
- ▶ γνωρίζει τη διαδοχή μηνών [4]
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω [0]



**Κριτήριο 9ο: Κατανόηση άλλων μαθηματικών εννοιών**

Το παιδί:

- ▶ 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 0

**Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ****Κριτήριο 10ο: Ακρόαση**

Το παιδί:

- ▶ ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός 1
- ▶ ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί 2
- ▶ ακούει με προσοχή μία ιστορία 3
- ▶ ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

**Κριτήριο 11ο: Συζήτηση**

Το παιδί:

- ▶ 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 0



**Κριτήριο 12ο: Σχέσεις με συνομηλίκους**

Το παιδί:

- ▶ παίζει μόνος του
- ▶ μοιράζεται κάτι με συνομήλικό του
- ▶ παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι
- ▶ συνεργάζεται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

1

2

3

4

0

**Κριτήριο 13ο: Συμμόρφωση/Υπακοή**

Το παιδί:

- ▶ υπακούει σπάνια την/τον παιδαγωγό
- ▶ τηρεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού
- ▶ τηρεί τους κανόνες της τάξης με υπενθύμιση της/του παιδαγωγού
- ▶ τηρεί τους κανόνες της τάξης χωρίς την υπενθύμιση της/ του παιδαγωγού
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

1

2

3

4

0

**Κριτήριο 14ο: Συνεργασία**

Το παιδί:

- ▶ συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά
- ▶ συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας
- ▶ συνεργάζεται με ομηλίκους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας
- ▶ συνεργάζεται με ομηλίκους σε μεγάλες ομάδες
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

1

2

3

4

0



**Ε. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ****Κριτήριο 18ο: Συγκέντρωση προσοχής**

Το παιδί:

- ▶ 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 [0]

**Κριτήριο 19ο: Αυτοεξυπηρέτηση**

Το παιδί:

- ▶ 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 μόνο του [4]
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω [0]

**Κριτήριο 20ο: Ανάληψη πρωτοβουλιών**

Το παιδί:

- ▶ χρειάζεται πάντα να το παρακινεί κάποιος ενήλικας για να κάνει κάτι [1]
- ▶ επιλέγει μόνο του το παιχνίδι που θα παίξει χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση κάποιου ενήλικα [2]
- ▶ παίρνει ενεργό μέρος σε παιχνίδια ή άλλες δραστηριότητες χωρίς την καθοδήγηση ή παρακίνηση ενός ενήλικα [3]



- ▶ αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

[4]

[0]

**ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** .....



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II (Α)

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ  
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ή

«Τεστ Λόγου και Ομιλίας»

Αλεξάνδρα Οικονόμου  
Ηλίας Μπεζεβέγκης  
Κωνσταντίνος Μυλωνάς  
Σπυριδούλα Βαρλοκώστα

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

*Κλίμακα Αφήγησης*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
— ΕΠΕΑΕΚ —

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ)  
ΜΕΤΡΟ 1.1 – ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.3 – ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 1.1.3.α

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ  
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ  
12 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ)  
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ – ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,  
Γλώσσας και Δυσλεξίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ  
Καθηγητής Κων/νος Δ. Πόρποδας

ΥΠΟΕΡΓΟ 2  
ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 2  
Καθηγητής Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης



Ανάπτυξη παντού. Ανάπτυξη για όλους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο



## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΟΝΟΜΑ

ΚΩΔΙΚΟΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

ΤΑΞΗ

Δ ☐ Α ☐ Άλλο:

ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΧΕΡΙΟΥ

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ

|                     | Έτος | Μήνας | Ημέρα |
|---------------------|------|-------|-------|
| Ημερομηνία εξέτασης |      |       |       |
| Ημερομηνία γέννησης |      |       |       |
| Χρονολογική ηλικία  |      |       |       |

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήσεις



## ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

(Ηλικίες: 3-6 έτη)

## ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

| Και οι 2 Υποκλίμακες Αφήγησης                                                                                         |             |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|
| Μετρήσεις                                                                                                             | Αρχική τιμή | Τυπικός βαθμός |
| Λεκτική Ροή (ΛΡ)                                                                                                      |             |                |
| Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ)                                                                                          |             |                |
| Δείκτης Συντακτικής Δομής (ΔΣΔ)                                                                                       |             |                |
| Σύνολο Τυπικών Βαθμών για τη Δομή Αφηγηματικού Λόγου (ΔΑΛ)<br><i>Αθροίζονται οι Τυπικοί Βαθμοί ΜΜΕ και ΔΣΔ</i>        |             |                |
| ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ<br>για τη ΔΑΛ                                                                                          |             |                |
| Υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες                                                                                        |             |                |
| Ουσιαστικά (Ουσ)                                                                                                      |             |                |
| Ρηματικές προτάσεις (ΡΠ)                                                                                              |             |                |
| Σύνολο Τυπικών Βαθμών για το Περιεχόμενο Αφηγηματικού Λόγου (ΠΑΛ)<br><i>Αθροίζονται οι Τυπικοί Βαθμοί Ουσ. και ΡΠ</i> |             |                |
| ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ<br>για την ΠΑΛ                                                                                         |             |                |



Υποκλίμακα Αφήγησης με

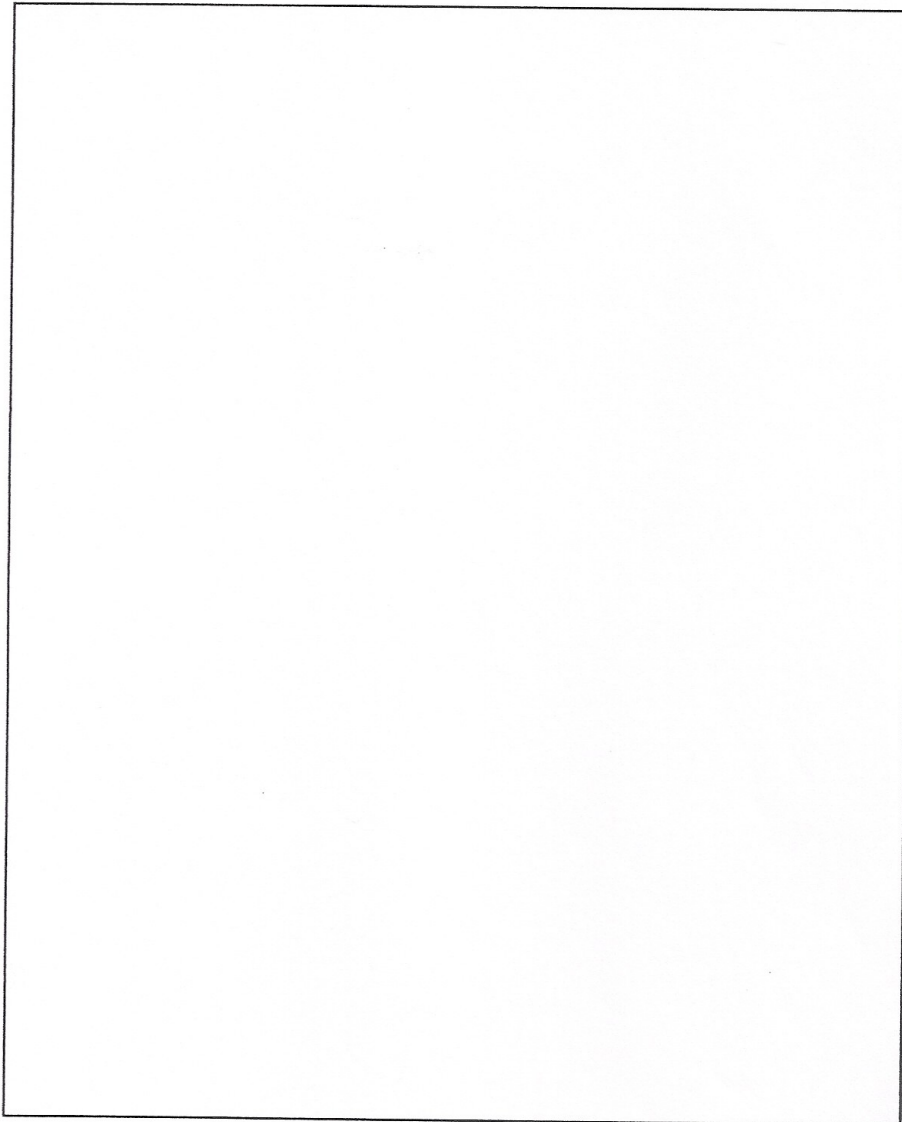
Κουκλόσπιτο \_\_\_\_\_

Εικόνες \_\_\_\_\_

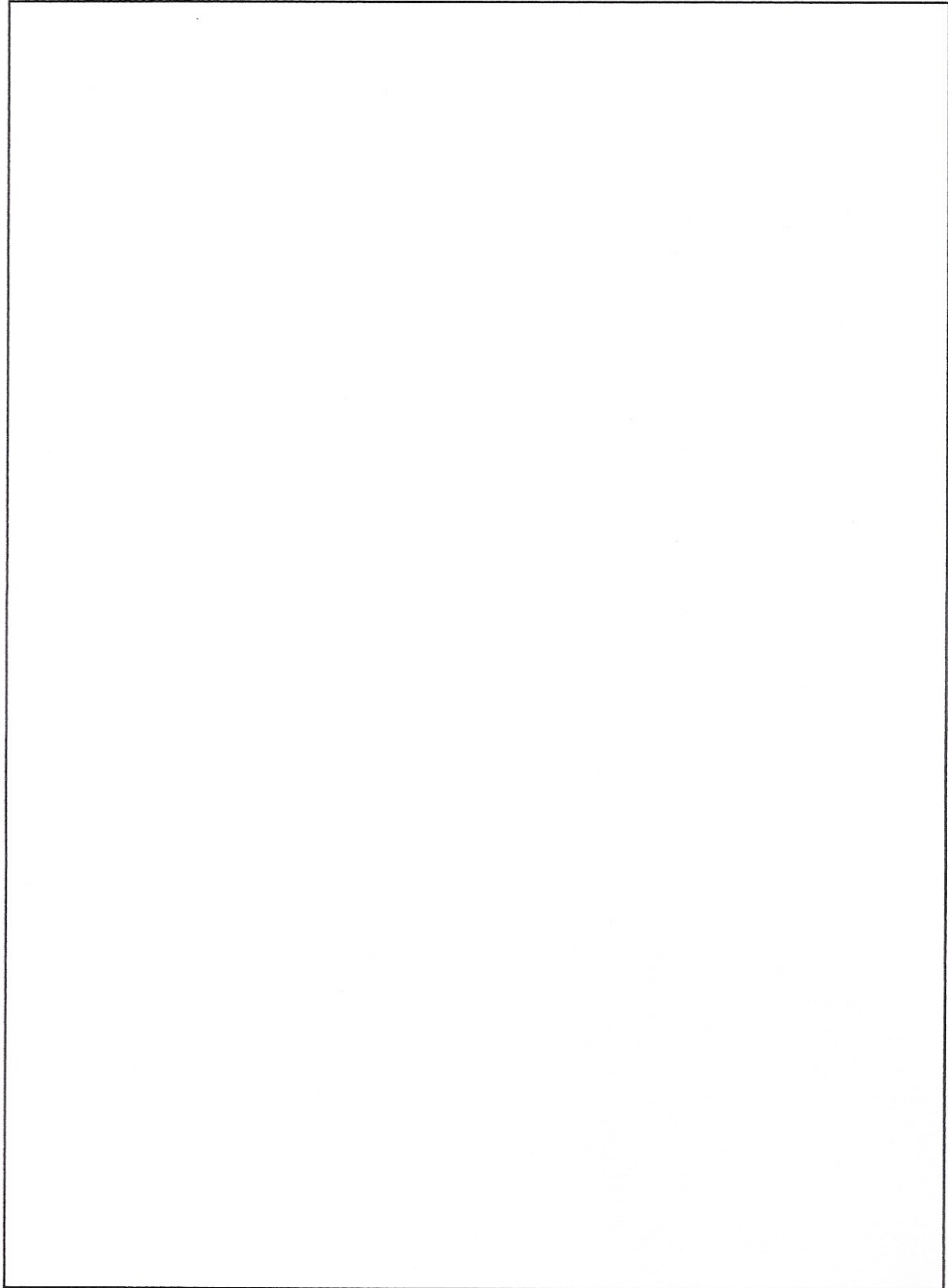
Ώρα έναρξης αφήγησης: \_\_\_\_\_

Ώρα τέλους αφήγησης: \_\_\_\_\_

1. Απομαγνητοφώνηση αφήγησης



Απομαγνητοφώνηση αφήγησης (συνέχεια)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the transcription of an audio recording. It occupies the central portion of the page below the title.

## 2. Βαθμολόγηση δομής της αφήγησης

1  
α. Λεξικολογική αξιολόγηση

|                                                                |  |
|----------------------------------------------------------------|--|
| Σύνολο λέξεων αφήγησης                                         |  |
| Σύνολο προτάσεων                                               |  |
| Σύνολο εκφωνημάτων                                             |  |
| Μέσο Μήκος Εκφωνήματος<br>(σύνολο λέξεων / σύνολο εκφωνημάτων) |  |
| ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ:<br>Λεκτική Ροή (λέξεις ανά λεπτό)     |  |

Σημειώσεις:

---



---



---



---



---



## β. Συντακτική δομή

|    |                                                                                                     | Συχνότητα |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1  | Προτάσεις με παρατακτική σύνδεση                                                                    |           |
| 2  | Προτάσεις με υποτακτική σύνδεση                                                                     |           |
| 3  | Αναφορικές προτάσεις                                                                                |           |
| 4  | Συμπληρωματικές προτάσεις                                                                           |           |
| 5  | Υποθετικές προτάσεις                                                                                |           |
| 6  | Χρονικές προτάσεις                                                                                  |           |
| 7  | Τελικές προτάσεις                                                                                   |           |
| 8  | Αιτιολογικές προτάσεις                                                                              |           |
| 9  | Άλλες (πλάγιες ερωτηματικές, πλάγιες προτάσεις προσταγής, παραχωρητικές, τροπικές, αποτελεσματικές) |           |
| 10 | Διπλασιασμός του κλιτικού / μετοχές                                                                 |           |
|    | ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ                                                                            |           |
|    | Δείκτης Συντακτικής Δομής (ΔΣΔ)<br>(σύνολο συντακτικών δομών / σύνολο προτάσεων)                    |           |

Σημειώσεις:

---



---



---



---



---



## γ. Μορφολογικά λάθη

|   |                                                                                          | Συχνότητα |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Απουσία άρθρου                                                                           |           |
| 2 | Απουσία αντωνυμίας                                                                       |           |
| 3 | Απουσία ουσιαστικού                                                                      |           |
| 4 | Λάθη στο ουσιαστικό                                                                      |           |
| 5 | Λάθη συμφωνίας στην ονοματική φράση                                                      |           |
| 6 | Λάθη χρόνου, όψης, φωνής, έγκλισης                                                       |           |
| 7 | Λάθη συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος                                                       |           |
| 8 | Λάθη στις προθέσεις                                                                      |           |
|   | ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ                                                                |           |
|   | <b>Δείκτης Μορφολογικών Λαθών (ΔΜΛ)</b><br>(σύνολο μορφολογικών λαθών/ σύνολο προτάσεων) |           |

Σημειώσεις:

---



---



---



---



---



### 3. Κριτήρια για τη βαθμολόγηση του περιεχομένου της αφήγησης (Υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες)

(υπογραμμίστε αυτά που ισχύουν)

| ΚΑΡΤΕΛΑ-ΘΕΜΑ                      | Ουσιαστικά                                                                                                                                           | Μονάδες | Ρηματικές προτάσεις                                                                                                                                  | Μονάδες |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1.<br><br>«Πρωινό ξύπνημα»        | Παιδί/αγόρι, γάτα, κουβέρτα, κρεβάτι, καλάθι συγκεκριμένο παιχνίδι (κουνέλι, μπάλα, αρκούδα)                                                         | (0-4)   | Δράση που αφορά στον ύπνο (π.χ. ξυπνάει, σηκώνεται, τεντώνεται, χασμουριέται)                                                                        | (0-2)   |
| 2.<br><br>«Πλύσιμο»               | Παιδί/αγόρι, γάτα, δόντια, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, πετσέτα, πόδι, γλώσσα, τουαλέτα, πόδι, καθρέφτης, σκουπιδοτενεκές, χτένα, νιπτήρας, παντόφλες | (0-4)   | Δράση που αφορά στο πλύσιμο δοντιών (π.χ. πλένει, βουρτσίζει, καθαρίζει)<br>Δράση που αφορά στο πλύσιμο της γάτας (π.χ. πλένει, γλύφει, καθαρίζει)   | (0-2)   |
| 3.<br><br>«Ντύσιμο»               | Παιδί/αγόρι, γάτα, αρκούδα, συγκεκριμένο ρούχο (κάλτσες, μπλούζα, παντελόνι, πυτζάμες, παπούτσι)                                                     | (0-4)   | Δράση που αφορά το ντύσιμο του αγοριού (π.χ. ντύνεται, βάζει, φοράει)<br>Δράση γάτας σε σχέση με το παπούτσι (π.χ. παίρνει, κλέβει, κρατάει, παίζει) | (0-2)   |
| 4α.<br>αριστερά<br><br>«Παιχνίδι» | Παιδί/αγόρι, γάτα, τρενάκι/βαγόνια, τουβλάκια/κύβοι, γέφυρα/τοίχος/τούνελ σπίτι, αρκούδα, κουκλάκι                                                   | (0-4)   | Δράση που σχετίζεται με το παιχνίδι (π.χ. παίζει, κτίζει, κάνει, φτιάχνει)<br>Δράση γάτας (π.χ. πιάνει, ρίχνει, χαλάει)                              | (0-2)   |



| ΚΑΡΤΕΛΑ-ΘΕΜΑ                      | Ουσιαστικά                                                                                                                             | Μονάδες | Ρηματικές προτάσεις                                                                                                                       | Μονάδες |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 4β.<br>δεξιά<br><br>«Ζωγραφική»   | Παιδί/αγόρι, γάτα, ζωγραφιά, μπλοκ, μολύβια, μπογιές/ξυλομπογιές/χρώματα, ψαλίδι, ξύστρα, γόμα, τραπέζι, καρέκλα                       | (0-4)   | Δράση που σχετίζεται με τη ζωγραφική (π.χ. ζωγραφίζει, φτιάχνει, βάζει)<br>Δράση γάτας (π.χ. πιάνει, κάνει σκανδαλιά)                     | (0-2)   |
| 5.<br><br>«Φαγητό»                | Παιδί/αγόρι, γάτα, φαγητό (φρούτο, μήλο, γλυκό, άλλο), γάλα/άλλο ρόφημα, ψάρι/κόκαλο, πιάτο, ποτήρι, μπωλ                              | (0-4)   | Δράση παιδιού που αφορά στο φαγητό (π.χ. τρώει, πίνει, ρουφάει)<br>Τα ίδια και για τη γάτα                                                | (0-2)   |
| 6.<br><br>«Προετοιμασία για ύπνο» | Παιδί/αγόρι, γάτα, ύπνος, κρεβάτι, πυτζάμες, κουβέρτα/πάπλωμα, συγκεκριμένο παιχνίδι (πίθηκος, ποντίκι, μπάλα, αρκούδα) καλάθι/σπιτάκι | (0-4)   | Δράση παιδιού σε σχέση με τον ύπνο (κοιμάται, ξαπλώνει, πέφτει, φόρεσε)<br>Δράση γάτας σε σχέση με τον ύπνο/κοινή δράση (κοιμήθηκαν μαζί) | (0-2)   |
| ΣΥΝΟΛΟ                            |                                                                                                                                        | (0-28)  |                                                                                                                                           | (0-14)  |

Βαθμός σύνδεσης θέματος καρτελών: 0 1 2  
(κυκλώστε αυτό που ισχύει)

ΑΦΗΓ ΔΟΜΗ  
ΠΕΡΙΕΧΩΣ ΔΡΑΣΕΩΝ

ΡΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II(B)

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ  
ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ  
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ή

«Τεστ Λόγου και Ομιλίας»

Αλεξάνδρα Οικονόμου  
Ηλίας Μπεζεβέγκης  
Κωνσταντίνος Μυλωνάς  
Σπυριδούλα Βαρλοκώστα

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

*Κλίμακες Κατονομασίας – Κατανόησης*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
— ΕΠΕΑΕΚ —



**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ)**  
**ΜΕΤΡΟ 1.1 – ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.3 – ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 1.1.3.α**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ**  
**ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ**  
**12 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ)**  
**ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

**ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ – ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**  
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
 Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,  
 Γλώσσας και Δυσλεξίας

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ**  
 Καθηγητής Κων/νος Δ. Πόρποδας

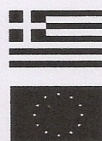
**ΥΠΟΕΡΓΟ 2**  
**ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ**  
 Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
 Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 2**  
 Καθηγητής Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης



**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΚΕΙΡΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ**

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ**  
**ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ**  
**ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ**



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
 Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
 Εκπαίδευσης και Αρχικής  
 Επαγγελματικής Κατάρτισης

*Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο*



## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΟΝΟΜΑ

ΚΩΔΙΚΟΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

ΤΑΞΗ

Δ ☐ Α ☐ Άλλο:

ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΧΕΡΙΟΥ

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ

|                     | Έτος | Μήνας | Ημέρα |
|---------------------|------|-------|-------|
| Ημερομηνία εξέτασης |      |       |       |
| Ημερομηνία γέννησης |      |       |       |
| Χρονολογική ηλικία  |      |       |       |

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήσεις



**ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑΣ**

(Ηλικίες: 3-6 έτη)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

| ΜΕΤΡΗΣΗ (Υποκλίμακα) | Αρχική τιμή | Τυπικός βαθμός |
|----------------------|-------------|----------------|
| Κατονομασία Εικόνων  |             |                |

*Σε περίπτωση αποτυχίας στην Κατονομασία Εικόνων*

| ΜΕΤΡΗΣΗ (Υποκλίμακα) | 0-25% | 26-50% | 51-75% | 76-100% |
|----------------------|-------|--------|--------|---------|
| Κατανόηση Εικόνων    |       |        |        |         |



## Κλίμακες Κατονομασίας – Κατανόησης

## Υποκλίμακα Κατονομασίας Αντικειμένων

| α/α    | Αντικείμενο | Απάντηση | Μονάδες<br>(0-1) |
|--------|-------------|----------|------------------|
| 1.     | Κρεβάτι     |          |                  |
| 2.     | Τραπέζι     |          |                  |
| 3.     | Μπανιέρα    |          |                  |
| 4.     | Κουζίνα     |          |                  |
| 5.     | Καθρέπτης   |          |                  |
| 6.     | Φωτιστικό   |          |                  |
| 7.     | Ντουλάπα    |          |                  |
| 8.     | Κόκορας     |          |                  |
| 9.     | Άλογο       |          |                  |
| 10.    | Γουρούνι    |          |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ |             |          |                  |

## Υποκλίμακα Κατανόησης Αντικειμένων

| α/α    | Αντικείμενο που ζητείται<br>(Κυκλώστε την απάντηση) | Μονάδες<br>(0-1) |
|--------|-----------------------------------------------------|------------------|
| 1.     | Μπάνιο – νιπτήρας – λεκάνη                          |                  |
| 2.     | Κρεβάτι – ντουλάπα – φωτιστικό                      |                  |
| 3.     | Καρέκλα – κουζίνα – τραπέζι                         |                  |
| 4.     | Φωτιστικό – καναπές – τηλεόραση                     |                  |
| 5.     | Κόκορας – πρόβατο – γουρούνι                        |                  |
| 6.     | Αγελάδα – πρόβατο – άλογο                           |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ |                                                     |                  |



## Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων

| α/α           | Αντικείμενο   | Απάντηση | Μονάδες<br>(0-1) |
|---------------|---------------|----------|------------------|
| 1.            | Πιρούνι       |          |                  |
| 2.            | Ρολόι         |          |                  |
| 3.            | Καλάθι        |          |                  |
| 4.            | Κερί          |          |                  |
| 5.            | Χτένα         |          |                  |
| 6.            | Σταφύλια      |          |                  |
| 7.            | Κουκουβάγια   |          |                  |
| 8.            | Πάπια         |          |                  |
| 9.            | Κρεμμύδι      |          |                  |
| 10.           | Μανταλάκι     |          |                  |
| 11.           | Μπουκάλι      |          |                  |
| 12.           | Λεωφορείο     |          |                  |
| 13.           | Καμηλοπάρδαλη |          |                  |
| 14.           | Αλυσίδα       |          |                  |
| 15.           | Ελικόπτερο    |          |                  |
| 16.           | Ελάφι         |          |                  |
| 17.           | Κατσαβίδι     |          |                  |
| 18.           | Τηγάνι        |          |                  |
| 19.           | Βαλίτσα       |          |                  |
| 20.           | Βαρέλι        |          |                  |
| 21.           | Φούστα        |          |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ (1-21) |               |          |                  |



## Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων (συνέχεια)

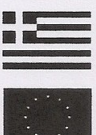
| α/α            | Αντικείμενο | Απάντηση | Μονάδες<br>(0-1) |
|----------------|-------------|----------|------------------|
| 22.            | Φώκια       |          |                  |
| 23.            | Άγκυρα      |          |                  |
| 24.            | Καμήλα      |          |                  |
| 25.            | Πριόνι      |          |                  |
| 26.            | Πουκάμισο   |          |                  |
| 27.            | Ρινόκερος   |          |                  |
| 28.            | Τσεκούρι    |          |                  |
| 29.            | Χάρακας     |          |                  |
| 30.            | Μαρούλι     |          |                  |
| 31.            | Βελόνα      |          |                  |
| 32.            | Κύνος       |          |                  |
| 33.            | Παγώνι      |          |                  |
| 34.            | Τρουμπέτα   |          |                  |
| 35.            | Λουκέτο     |          |                  |
| 36.            | Άρπα        |          |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ (22-36) |             |          |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ (1-21)  |             |          |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ (1-36)  |             |          |                  |



*κατανόηση*

**Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων**

| α/α    | Εικόνα που ζητείται<br>(Κυκλώστε την απάντηση) | Μονάδες<br>(0-1) |
|--------|------------------------------------------------|------------------|
| 1.     | Πάπια – κότα – κύκνος – κόκορας                |                  |
| 2.     | Ελέφαντας – λιοντάρι – ρινόκερος – γορίλας     |                  |
| 3.     | Αρκούδα – ελάφι – καμήλα – καμηλοπάρδαλη       |                  |
| 4.     | Άλογο – αγελάδα – γουρούνι – κατσίκια          |                  |
| 5.     | Μπλούζα – φούστα – πουκάμισο – παντελόνι       |                  |
| 6.     | Μπανάνα – μήλο – σταφύλια – αχλάδι             |                  |
| 7.     | Καρότο – πατάτα – ντομάτα – μαρούλι            |                  |
| 8.     | Πλοίο – ελικόπτερο – τρένο – αεροπλάνο         |                  |
| 9.     | Τρένο – αυτοκίνητο – λεωφορείο – αεροπλάνο     |                  |
| 10.    | Χάρακας – μολύβι – χτένα – ψαλίδι              |                  |
| 11.    | Κατσαρόλα – ποτήρι – τηγάνι – μπουκάλι         |                  |
| 12.    | Κουτάλι – πιρούνι – ψαλίδι – βελόνα            |                  |
| 13.    | Κλειδί – μανταλάκι – σφυρίχτρα – βελόνα        |                  |
| 14.    | Κερί – αστέρι – άγκυρα – ρολόι                 |                  |
| ΣΥΝΟΛΟ |                                                |                  |

|                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>ΕΛΛΑΔΑ<br>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 2008<br>Ανάπτυξη παντού. Ανάπτυξη για όλους. | ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ<br>ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ<br>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ<br>ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ<br>ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ | <br>Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ<br>Επιχειρησιακό Πρόγραμμα<br>Εκπαίδευσης και Αρχικής<br>Επαγγελματικής Κατάρτισης |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ  
ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ  
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ή

Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών

ΤΟΥ

Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα

## ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΟΝΟΜΑ

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

ΤΑΞΗ

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

ΤΗΛΕΦΩΝΟ

|                     | Έτος | Μήνας | Ημέρα | Παρατηρήσεις |
|---------------------|------|-------|-------|--------------|
| Ημερομηνία γέννησης |      |       |       |              |
| Ημερομηνία εξέτασης |      |       |       |              |
| Χρονολογική ηλικία  |      |       |       |              |

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

— Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. —



## ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

|                                               | α/α | Κλίμακες                                        | Αρχικός<br>βαθμός | Τυπικός<br>βαθμός |
|-----------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Αναγνωστική<br>Αποκωδικο-<br>ποίηση           | 1.  | ΑΝΑΓΝΩΣΗ<br>ΣΥΛΛΑΒΩΝ                            |                   |                   |
|                                               | 2.  | ΑΝΑΓΝΩΣΗ<br>ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ                         |                   |                   |
| Αναγνωστική<br>Κατανόηση                      | 3.  | ΑΝΑΓΝΩΣΗ<br>ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ<br>ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ    |                   |                   |
|                                               | 4.  | ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ<br>ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ<br>ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ |                   |                   |
| Φωνολογική<br>Επίγνωση                        | 5.  | ΔΙΑΚΡΙΣΗ<br>ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ                           |                   |                   |
|                                               | 6.  | ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ<br>ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ<br>ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ         |                   |                   |
|                                               | 7.  | ΑΠΑΛΟΙΦΗ<br>ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ                           |                   |                   |
| Βραχύρονη Μνήμη<br>Φωνολογικών<br>Πληροφοριών | 8.  | ΜΝΗΜΗ<br>ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ<br>ΑΡΙΘΜΩΝ                  |                   |                   |
|                                               | 9.  | ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ<br>ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ                        |                   |                   |



## 5. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: λα-λο, γας-ρας, ρίπλος-ρίπλος, πράλες-πράλος

Αρχικός Βαθμός ( $\alpha + \beta$ ):

| $\alpha/\alpha$              | ΖΕΥΓΟΣ      | I / Δ | Ίδιες | Διαφορετικές | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|------------------------------|-------------|-------|-------|--------------|---------|
| 1.                           | λο-λο       | I     |       |              |         |
| 2.                           | ρα-βα       | Δ     |       |              |         |
| 3.                           | διν-δαν     | Δ     |       |              |         |
| 4.                           | χτα-χτα     | I     |       |              |         |
| 5.                           | βλι-βρι     | Δ     |       |              |         |
| 6.                           | κτον-κτον   | I     |       |              |         |
| 7.                           | σπρα-σπρο   | Δ     |       |              |         |
| 8.                           | στρον-στρον | I     |       |              |         |
| 9.                           | ψάο-ράο     | Δ     |       |              |         |
| 10.                          | έστα-ίστα   | Δ     |       |              |         |
| 11.                          | κλάη-κλάο   | Δ     |       |              |         |
| 12.                          | ψάτος-ψέτος | Δ     |       |              |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\alpha$ ): |             |       |       |              |         |

| $\alpha/\alpha$             | ΖΕΥΓΟΣ          | I / Δ | Ίδιες | Διαφορετικές | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|-----------------------------|-----------------|-------|-------|--------------|---------|
| 13.                         | πρόας-πρόας     | I     |       |              |         |
| 14.                         | κρήστα-βρήστα   | Δ     |       |              |         |
| 15.                         | σπλέχνη-σπλέχνη | I     |       |              |         |
| 16.                         | γλέστρο-βλέστρο | Δ     |       |              |         |
| 17.                         | πιρένο-λιρένο   | Δ     |       |              |         |
| 18.                         | ίσεθος-ίσεθον   | Δ     |       |              |         |
| 19.                         | άβιμος-άριμος   | Δ     |       |              |         |
| 20.                         | έσακτο-έσικτο   | Δ     |       |              |         |
| 21.                         | όχραμης-όχραμης | I     |       |              |         |
| 22.                         | κοραλφί-κοραλφί | I     |       |              |         |
| 23.                         | έλκομης-έλκομας | Δ     |       |              |         |
| 24.                         | βαστόρι-βασκόρι | Δ     |       |              |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\beta$ ): |                 |       |       |              |         |

Γενικό Σύνολο Μονάδων ( $\alpha + \beta$ ):



### 9. ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βίλο, λιγάφο, χροπαλίζω, αλαγητός

Αρχικός Βαθμός ( $\alpha + \beta$ ):

| $\alpha/\alpha$              | ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ | $\alpha/\alpha$             | ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ   | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|------------------------------|-----------|-------|-------|---------|-----------------------------|-------------|-------|-------|---------|
| 1.                           | ήβα       |       |       |         | 13.                         | αλέριστο    |       |       |         |
| 2.                           | έδας      |       |       |         | 14.                         | απίγρασο    |       |       |         |
| 3.                           | βρέκο     |       |       |         | 15.                         | διβάστελο   |       |       |         |
| 4.                           | βύτρος    |       |       |         | 16.                         | λιδόβεστη   |       |       |         |
| 5.                           | στρέτος   |       |       |         | 17.                         | μερτιστακό  |       |       |         |
| 6.                           | γλέστρο   |       |       |         | 18.                         | πρεγίσκελο  |       |       |         |
| 7.                           | έτροπα    |       |       |         | 19.                         | ελοματίρω   |       |       |         |
| 8.                           | άρχοβα    |       |       |         | 20.                         | λεκιπαρόνη  |       |       |         |
| 9.                           | βέστηχο   |       |       |         | 21.                         | αλεπαριφός  |       |       |         |
| 10.                          | γηλμάρω   |       |       |         | 22.                         | εγαλόβρενο  |       |       |         |
| 11.                          | απρκής    |       |       |         | 23.                         | δροτιναβένη |       |       |         |
| 12.                          | κρέσπαδο  |       |       |         | 24.                         | λαπεχροτικό |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\alpha$ ): |           |       |       |         | Σύνολο Μονάδων ( $\beta$ ): |             |       |       |         |

Γενικό Σύνολο Μονάδων ( $\alpha + \beta$ ):



# 8. ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: 5-3, 2-7, 1-9, 4-2-8

| Αρχικός Βαθμός (α + β):        |                      |       |       |         |
|--------------------------------|----------------------|-------|-------|---------|
| α/α                            | ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ<br>ΑΡΙΘΜΩΝ | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
| 1.                             | 6-4                  |       |       |         |
| 2.                             | 8-1                  |       |       |         |
| 3.                             | 3-9-7                |       |       |         |
| 4.                             | 5-2-8                |       |       |         |
| 5.                             | 7-1-3                |       |       |         |
| 6.                             | 2-9-6                |       |       |         |
| 7.                             | 4-3-7-5              |       |       |         |
| 8.                             | 1-8-2-6              |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων (α):            |                      |       |       |         |
| α/α                            | ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ<br>ΑΡΙΘΜΩΝ | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
| 9.                             | 9-5-7-4              |       |       |         |
| 10.                            | 8-3-6-1              |       |       |         |
| 11.                            | 5-2-7-4-9            |       |       |         |
| 12.                            | 1-4-8-6-3            |       |       |         |
| 13.                            | 6-2-9-5-7            |       |       |         |
| 14.                            | 2-8-1-4-7-3          |       |       |         |
| 15.                            | 9-7-5-3-8-6          |       |       |         |
| 16.                            | 4-8-1-9-6-2-5        |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων (β):            |                      |       |       |         |
| Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): |                      |       |       |         |



## 7. ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βα (απαλοιφή 1ου) = α, λο (απαλοιφή 1ου) = ο,  
 νις (απαλοιφή ΤΕΛ) = νι, σπα (απαλοιφή 1ου) = πα

Αρχικός Βαθμός ( $\alpha + \beta$ ):

| $\alpha/\alpha$              | ΘΕΣΗ | «ΛΕΞΗ» | Παράμενει | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|------------------------------|------|--------|-----------|-------|-------|---------|
| 1.                           | 1η   | λο     | ο         |       |       |         |
| 2.                           | 1η   | ρα     | α         |       |       |         |
| 3.                           | ΤΕΛ. | κον    | κο        |       |       |         |
| 4.                           | ΤΕΛ. | ρεν    | ρε        |       |       |         |
| 5.                           | 1η   | δην    | ην        |       |       |         |
| 6.                           | 1η   | βη     | η         |       |       |         |
| 7.                           | 1η   | χη     | η         |       |       |         |
| 8.                           | ΤΕΛ. | λας    | λα        |       |       |         |
| 9.                           | ΤΕΛ. | γαν    | γα        |       |       |         |
| 10.                          | 1η   | λον    | ον        |       |       |         |
| 11.                          | 1η   | βος    | ος        |       |       |         |
| 12.                          | 1η   | μος    | ος        |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\alpha$ ): |      |        |           |       |       |         |

| $\alpha/\alpha$             | ΘΕΣΗ | «ΛΕΞΗ» | Παράμενει | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|-----------------------------|------|--------|-----------|-------|-------|---------|
| 13.                         | 1η   | ρες    | ες        |       |       |         |
| 14.                         | ΤΕΛ. | πης    | πη        |       |       |         |
| 15.                         | ΤΕΛ. | βες    | βε        |       |       |         |
| 16.                         | ΤΕΛ. | λην    | λη        |       |       |         |
| 17.                         | 1η   | γρα    | ρα        |       |       |         |
| 18.                         | 1η   | πλα    | λα        |       |       |         |
| 19.                         | ΤΕΛ. | βρην   | βρη       |       |       |         |
| 20.                         | ΤΕΛ. | σπεν   | σπε       |       |       |         |
| 21.                         | ΤΕΛ. | γρες   | γρε       |       |       |         |
| 22.                         | ΤΕΛ. | βλης   | βλη       |       |       |         |
| 23.                         | 1η   | χρον   | ρον       |       |       |         |
| 24.                         | 1η   | κλος   | λος       |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\beta$ ): |      |        |           |       |       |         |

Γενικό Σύνολο Μονάδων ( $\alpha + \beta$ ):



## 6. ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: ρα, μο, πρε, λος

Αρχικός Βαθμός ( $\alpha + \beta$ ):

| $\alpha/\alpha$              | ΨΕΥΔΟ-ΛΕΞΗ | ΚΑΤΑ-ΤΜΗΣΗ | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|------------------------------|------------|------------|-------|-------|---------|
| 1.                           | ζε         | ζ-ε        |       |       |         |
| 2.                           | γα         | γ-α        |       |       |         |
| 3.                           | δο         | δ-ο        |       |       |         |
| 4.                           | μος        | μ-ο-ς      |       |       |         |
| 5.                           | φρε        | φ-ρ-ε      |       |       |         |
| 6.                           | πρις       | π-ρ-ι-ς    |       |       |         |
| 7.                           | βρας       | β-ρ-α-ς    |       |       |         |
| 8.                           | τάο        | τ-α-ο      |       |       |         |
| 9.                           | βέο        | β-ε-ο      |       |       |         |
| 10.                          | λόβι       | λ-ο-β-ι    |       |       |         |
| 11.                          | μάος       | μ-α-ο-ς    |       |       |         |
| 12.                          | τρέο       | τ-ρ-ε-ο    |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\alpha$ ): |            |            |       |       |         |

| $\alpha/\alpha$             | ΨΕΥΔΟ-ΛΕΞΗ | ΚΑΤΑ-ΤΜΗΣΗ    | Σωστό | Λάθος | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|-----------------------------|------------|---------------|-------|-------|---------|
| 13.                         | λίκρα      | λ-ι-κ-ρ-α     |       |       |         |
| 14.                         | κλάτη      | κ-λ-α-τ-η     |       |       |         |
| 15.                         | κρόες      | κ-ρ-ο-ε-ς     |       |       |         |
| 16.                         | όρτες      | ο-ρ-τ-ε-ς     |       |       |         |
| 17.                         | κρέστο     | κ-ρ-ε-σ-τ-ο   |       |       |         |
| 18.                         | λόχρες     | λ-ο-χ-ρ-ε-ς   |       |       |         |
| 19.                         | παβίνο     | π-α-β-ι-ν-ο   |       |       |         |
| 20.                         | έβακτο     | ε-β-α-κ-τ-ο   |       |       |         |
| 21.                         | άρπελο     | α-ρ-π-ε-λ-ο   |       |       |         |
| 22.                         | κρότιλα    | κ-ρ-ο-τ-ι-λ-α |       |       |         |
| 23.                         | όσπιλος    | ο-σ-π-ι-λ-ο-ς |       |       |         |
| 24.                         | λιτέρμο    | λ-ι-τ-ε-ρ-μ-ο |       |       |         |
| Σύνολο Μονάδων ( $\beta$ ): |            |               |       |       |         |

Γενικό Σύνολο Μονάδων ( $\alpha + \beta$ ):

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ (Ackenbach)

Οι απαντήσεις σας αυτές θα χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση αυτού του μαθητή με άλλους μαθητές, των οποίων οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν παρόμοια έντυπα. Οι πληροφορίες αυτές θα χρησιμοποιηθούν επίσης για σύγκριση με άλλες πληροφορίες που υπάρχουν γι' αυτό το μαθητή. Παρακαλούμε απαντήστε όσο καλύτερα μπορείτε, ακόμη και εάν σας λείπουν ορισμένες πληροφορίες γι' αυτό το μαθητή. Η βαθμολογία των στοιχείων θα χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό γενικών τρόπων συμπεριφοράς. Μπορείτε να γράψετε σχόλια δίπλα στην κάθε ερώτηση και στο χώρο ο οποίος υπάρχει στη σελίδα 2 **Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.**

ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ Όνομα Πατρώνυμο Επώνυμο **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ ακόμη και εάν δεν εργάζονται τώρα** (παρακαλούμε απαντήστε με ακρίβεια – για παράδειγμα, μηχανικός αυτοκινήτων, στρατιωτικός, καθηγητής γυμνασίου, οικιακά)

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΜΑΘΗΤΗ

ΦΥΛΛΟ ΜΑΘΗΤΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ Ή ΦΥΛΗ ΜΑΘΗΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ \_\_\_\_\_

☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ \_\_\_\_\_

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ **ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ ΑΠΟ**  
(γράψτε με κεφαλαία το πλήρες όνομά σας)

Ημέρα — Μήνας — Έτος — Ημέρα — Μήνας — Έτος —

ΤΑΞΗ ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το φύλο σας: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ο ρόλος σας στο σχολείο:

☐ Ο δάσκαλος της τάξης ☐ Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής  
☐ Βοηθός δασκάλου ☐ Σύμβουλος

☐ Διοικητικός ☐ Άλλο:

I. Εδώ και πόσους μήνες γνωρίζετε το μαθητή; ————— Μήνες

II. Πόσο καλά τον γνωρίζετε;

1. ☐ Όχι καλά 2. ☐ Μέτρια 3. ☐ Πολύ καλά



III. Πόσες ώρες την εβδομάδα είναι στην τάξη σας ή στην υπηρεσία σας;

IV. Για τι είδους τάξη ή υπηρεσία πρόκειται; (Παρακαλούμε περιγράψτε με ακρίβεια, π.χ. κανονική 5<sup>η</sup> τάξη Δημοτικού, μαθηματικά 1<sup>ης</sup> Γυμνασίου, τάξη ένταξης, συμβουλευτική)

V. Έχει ποτέ παραπεμφθεί σε τάξη ένταξης, ειδικές υπηρεσίες, συμπληρωματική διδασκαλία;

☐

Δεν ξέρω

☐

Όχι

☐

Ναι – Τι είδους και πότε;

☐

VI. Έχει επαναλάβει ποτέ τάξεις;

Δεν ξέρω

☐

Όχι

☐

VII. Τωρινή επίδοση στα μαθήματα. Παρακαλούμε καταρτίστε αναλυτικό κατάλογο μαθημάτων και σημειώστε ένα X στη στήλη που δείχνει την επίδοση του μαθητή στο κάθε μάθημα.

| VIII.  |  | 1. Πολύ πιο κάτω<br>από το επίπεδο<br>της τάξης | 2. Λίγο πιο κάτω από<br>το επίπεδο της τάξης | 3. Στο επίπεδο της<br>τάξης | 4. Λίγο πιο πάνω<br>από το επίπεδο της<br>τάξης | 5. Πολύ πιο πάνω<br>από το επίπεδο της<br>τάξης |
|--------|--|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Μάθημα |  |                                                 |                                              |                             |                                                 |                                                 |
| 1.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |
| 2.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |
| 3.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |
| 4.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |
| 5.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |
| 6.     |  | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                        |

Τι σας ανησυχεί περισσότερο για το μαθητή σας;

Περιγράψτε τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή σας;

Παρακαλούμε γράψτε όποια σχόλια νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμα για το μαθητή. Χρησιμοποιήστε πρόσθετες σελίδες, αν είναι απαραίτητο.

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος με στοιχεία συμπεριφοράς μαθητών. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά του μαθητή **στο παρόν ή στους τελευταίους 2 μήνες**. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς ταιριάζει στο μαθητή **πολύ ή πολύ συχνά**, βάλτε σε κύκλο το 2. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς ταιριάζει στο μαθητή **κάπως ή μερικές φορές**, βάλτε σε κύκλο το 1. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς δεν του ταιριάζει **καθόλου**, βάλτε σε κύκλο το 0. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις όσο καλύτερα μπορείτε, ακόμη και αν ορισμένες δεν φαίνονται να έχουν σχέση με το μαθητή.

0 = Δεν ταιριάζει (απ' ό, τι ξέρω)

1 = Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές

2 = Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά

- |   |   |   |                                                               |   |   |   |                                                                                              |
|---|---|---|---------------------------------------------------------------|---|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 1. Είναι πνεύμα αντιλογίας                                    | 0 | 1 | 2 | 20. Δεν τον συμπαθούν οι συμμαθητές του                                                      |
| 0 | 1 | 2 | 2. Είναι αντιδραστικός, αντιμιλά στους δασκάλους του          | 0 | 1 | 2 | 21. Επιτίθεται και χτυπά άλλους                                                              |
| 0 | 1 | 2 | 3. Είναι προσκολλημένος στους μεγάλους, πολύ εξαρτημένος      | 0 | 1 | 2 | 22. Είναι αδέξιος, δεν έχει καλό συντονισμό                                                  |
| 0 | 1 | 2 | 4. Παραπονιέται ότι νιώθει μοναξιά                            | 0 | 1 | 2 | 23. Προτιμά να κάνει παρέα με μεγαλύτερα παιδιά                                              |
| 0 | 1 | 2 | 5. Ζητά πολλή προσοχή από τους άλλους                         | 0 | 1 | 2 | 24. Προτιμά να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά                                               |
| 0 | 1 | 2 | 6. Είναι σκληρός, μοχθηρός με τους άλλους, τους κάνει το νταή | 0 | 1 | 2 | 25. Φωνάζει πολύ, ουρλιάζει                                                                  |
| 0 | 1 | 2 | 7. Καταστρέφει τα πράγματά του                                | 0 | 1 | 2 | 26. Είναι εκρηκτικός με απρόβλεπτη συμπεριφορά                                               |
| 0 | 1 | 2 | 8. Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν σε άλλους                 | 0 | 1 | 2 | 27. Θέλει οι απαιτήσεις του να πραγματοποιούνται αμέσως, με το παραμικρό αισθάνεται ματαίωση |
| 0 | 1 | 2 | 9. Είναι ανυπάκουος στο σχολείο                               | 0 | 1 | 2 | 28. Έχει προβλήματα λόγου (περιγράψτε):                                                      |

|   |   |   |                                                                              |   |   |   |                                                                       |
|---|---|---|------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|-----------------------------------------------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 10. Δεν τα πάει καλά με τους άλλους μαθητές                                  | 0 | 1 | 2 | 29. Κλέβει                                                            |
| 0 | 1 | 2 | 11. Δε φαίνεται να αισθάνεται, τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα         | 0 | 1 | 2 | 30. Είναι πεισματάρης, δύσθυμος, ευερέθιστος                          |
| 0 | 1 | 2 | 12. Ζηλεύει εύκολα                                                           | 0 | 1 | 2 | 31. Εμφανίζει ξαφνικές αλλαγές στη διάθεσή του ή στα συναισθήματά του |
| 0 | 1 | 2 | 13. Παραβαίνει σχολικούς κανόνες                                             | 0 | 1 | 2 | 32. Είναι πολύ συχνά μωτρωμένος                                       |
| 0 | 1 | 2 | 14. Αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του, ότι τον έχουν βάλει στο μάτι | 0 | 1 | 2 | 33. Είναι καχύποπτος                                                  |
| 0 | 1 | 2 | 15. Τραυματίζεται συχνά, παθαίνει εύκολα ατυχήματα                           | 0 | 1 | 2 | 34. Βρίζει, λέει βρομόλογα                                            |
| 0 | 1 | 2 | 16. Μπλέκει σε πολλούς καβγάδες                                              | 0 | 1 | 2 | 35. Πειράζει πολύ τους άλλους, είναι πειραχτήρι                       |
| 0 | 1 | 2 | 17. Τον πειράζουν πολύ οι άλλοι                                              | 0 | 1 | 2 | 36. Εμφανίζει εκρήξεις οργής, αρπάζεται εύκολα                        |
| 0 | 1 | 2 | 18. Κάνει παρέα με παιδιά που μπλέκουν σε φασαρίες                           | 0 | 1 | 2 | 37. Σκέφτεται υπερβολικά το σεξ                                       |
| 0 | 1 | 2 | 19. Λέει ψέματα, κάνει μικροαπάτες                                           | 0 | 1 | 2 | 38. Απειλεί τους άλλους                                               |

- |   |   |   |                                                                                                        |
|---|---|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 39.Έρχεται αργοπορημένος στο σχολείο ή στην τάξη                                                       |
| 0 | 1 | 2 | 40.Καπνίζει                                                                                            |
| 0 | 1 | 2 | 41.Κάνει σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες                                                         |
| 0 | 1 | 2 | 42.Κάνει πολύ περισσότερη φασαρία από άλλα παιδιά                                                      |
| 0 | 1 | 2 | 43.Κάνει χρήση αλκοόλ ή ουσιών για μη ιατρικούς λόγους (μη συμπεριλάβετε το κάπνισμα)<br>(περιγράψτε): |

**Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

TEST ΑΘΗΝΑ

Α-ΕΛ. 16 Μονάδες  \*13. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ - ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ Χαρακτηρισμός

25000

| ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ                                        |  | ΑΠΑΝΤΗΣΗ |       | ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ                                         |  | ΑΠΑΝΤΗΣΗ |       |
|---------------------------------------------------------|--|----------|-------|----------------------------------------------------------|--|----------|-------|
|                                                         |  | Σωστό    | Λάθος |                                                          |  | Σωστό    | Λάθος |
| 1. Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι                      |  |          |       | 7. Ποιο είναι το δικό μου δεξί χέρι                      |  |          |       |
| 2. " " το αριστερό σου αυτί                             |  |          |       | 8. " " το δεξί μου αυτί                                  |  |          |       |
| 3. " " το δεξί σου πόδι                                 |  |          |       | 9. " " το αριστερό μου πόδι                              |  |          |       |
| 4. " " το δεξί σου μάτι                                 |  |          |       | 10. " " το αριστερό μου μάτι                             |  |          |       |
| 5. Πιάσε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό σου αυτί |  |          |       | 11. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί μου μάτι         |  |          |       |
| 6. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι         |  |          |       | 12. Δείξε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό μου μάτι |  |          |       |

ΧΕΡΙ  ΠΟΔΙ  ΜΑΤΙ

| ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ                            | ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΑΝΕΥΡΑ |          | ΜΕΝΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ | ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ                           | ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΑΝΕΥΡΑ |          | ΜΕΝΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ |
|---------------------------------------------|---------------------|----------|---------------|--------------------------------------------|---------------------|----------|---------------|
|                                             | Δεξιά               | Αριστερή |               |                                            | Δεξιά               | Αριστερή |               |
| 1. Ξύσε το μολύβι                           |                     |          | χέρι          | 8. Κάνε κουτού μέχρι τη γωνία του δωματίου |                     |          | πόδι          |
| 2. Ξύσε την ξυλομπογιά                      |                     |          | χέρι          | 9. Πέταξε την ξύστρα να την πιάσω          |                     |          | χέρι          |
| 3. Κότταξε με το φιακό τη μύτη του μολυβιού |                     |          | μάτι          | 10. Πέταξε την ξυλομπογιά να την πιάσω     |                     |          | χέρι          |
| 4. Κότταξε με το φιακό τη βίδα της ξύστρας  |                     |          | μάτι          | 11. Σήκω και κάνε ισορροπία στο ένα πόδι   |                     |          | πόδι          |
| 5. Βάλε το ρολόι στο αυτί σου               |                     |          | αυτί          | 12. Πήγαινε στη γωνία και κάνε ισορροπία   |                     |          | πόδι          |
| 6. Σκύψε και βάλε το αυτί σου στο ρολόι     |                     |          | αυτί          | 13. Κότταξε μέσα από τον σωλήνα την ξύστρα |                     |          | μάτι          |
| 7. Κάνε κουτού μέχρι την πόρτα              |                     |          | πόδι          | 14. Κότταξε μέσα από τον σωλήνα το πόμολο  |                     |          | μάτι          |



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

### Αξιολόγηση Αναγνωστικής Κατανόησης

#### Μια μέρα στη θάλασσα

Η μαμά είπε στη μικρή της κόρη:

- Αννούλα, φόρεσε το καπέλο σου. Ο ήλιος καίει πολύ κοντά στη θάλασσα.

- Εκείνη έτρεξε στην αμμουδιά, για να παίξει με τα άλλα παιδάκια. Μερικά ήταν μαζεμένα δίπλα στο κύμα.

Ως το μεσημέρι έπαιζαν κυνηγητό, τρέχοντας χαρούμενα πέρα δώθε.

- Έφαγες το φαγητό σου; ρώτησε η μαμά.

- Ναι, απάντησε η Αννούλα.

- Ύστερα, κοιμήθηκε δύο ώρες. Το απόγευμα ξαναβγήκε για παιχνίδι με την παρέα της.

**Ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης**

**1. Πώς λένε τη μικρή κόρη;**

.....

**2. Πού ήταν μαζεμένα μερικά παιδιά;**

.....

**3. Πότε ξαναβγήκε για παιχνίδι με την παρέα της;**

.....

**4. Τι έκανε η Αννούλα μετά το φαγητό;**

.....

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII (Α)**  
**Δοκιμασία Αναγνωστικής Ακρίβειας (... /30)**

|       |  |          |  |
|-------|--|----------|--|
| έλα   |  | μέλι     |  |
| Άρης  |  | γάτα     |  |
| καλά  |  | κόκορας  |  |
| παπί  |  | άλογο    |  |
| μαμά  |  | ποτάμι   |  |
| τόπι  |  | λεμόνι   |  |
| πάμε  |  | θάλασσα  |  |
| κότα  |  | πλότος   |  |
| μέρες |  | καράβι   |  |
| νάνος |  | πεπόνι   |  |
| γάτα  |  | πατάτα   |  |
| νερό  |  | χελιδόνι |  |
| λαγός |  | αγελάδα  |  |
| νησί  |  | κόκορας  |  |
| ξύλο  |  | είναι    |  |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII (B)

## Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

| α/α/           | Ψευδολέξη | Σωστό | Λάθος |
|----------------|-----------|-------|-------|
| 1.             | βέο       |       |       |
| 2.             | έλο       |       |       |
| 3.             | έσκο      |       |       |
| 4.             | σέκρο     |       |       |
| 5.             | κλέδο     |       |       |
| 6.             | λότρας    |       |       |
| 7.             | σφέκης    |       |       |
| 8.             | πρώλες    |       |       |
| 9.             | χωρένα    |       |       |
| 10.            | ίφερμα    |       |       |
| Σύνολο Μονάδων |           |       |       |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

1. Ανεβαίνω μέχρι το 10

(Βαθμολογία: 1)

|   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 1 | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

2. Κατεβαίνω από το 10

(Βαθμολογία: 1)

|    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10 | 9 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

3. Προφορική αρίθμηση ανά δύο

(Βαθμολογία: 1)



4. Παρατηρώ τις εικόνες και γράφω τους αντίστοιχους αριθμούς (Βαθμολογία: 1)



|   |
|---|
| 3 |
|---|

|   |
|---|
| 1 |
|---|

|   |
|---|
| 5 |
|---|

|   |
|---|
| 4 |
|---|

5. Πόσα είναι όλα;

(Βαθμολογία: 2)



και



Όλα είναι

|  |
|--|
|  |
|--|



και



Όλα είναι

|  |
|--|
|  |
|--|



και



και



Όλα είναι

Όλα είναι

**6. Βρίσκω τον αριθμό που βρίσκεται πριν και μετά** (Βαθμολογία: 2)

|  |   |  |   |  |  |   |  |  |    |
|--|---|--|---|--|--|---|--|--|----|
|  | 2 |  | 4 |  |  | 7 |  |  | 10 |
|--|---|--|---|--|--|---|--|--|----|

**7. Πόσο κάνουν;** (Βαθμολογία: 2)

$$2 + 4 =$$

$$3 + 5 =$$

$$1 + 5 =$$

$$6 + 2 =$$

$$4 + 3 =$$

**8. Να αντιστοιχήσετε τις πράξεις με τα σωστά αθροίσματα:** (Βαθμολογία: 2)

$$3 + 5$$

$$8 + 2$$

$$7 + 3$$

$$4 + 5$$

$$2 + 1$$

10

9

8

7

3

**9. Μικρά προβλήματα** (Βαθμολογία: 3)

α. Ο Απόστολος έχει 2 αυτοκινητάκια. Ο Μάριος του έδωσε άλλα 3 αυτοκινητάκια.

Πόσα έχει τώρα ο Απόστολος;

β. Η Μαρίνα έχει 4 καραμέλες. Ο Φώτης της δίνει άλλες δύο. Πόσες καραμέλες έχει τώρα η Μαρίνα;

γ. Η Μαρία έχει 3 κούκλες. Της χάλασε, όμως, η μία. Πόσες κούκλες έχει τώρα η Μαρία;