

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΙΜΙΛΙΑ ΠΑΠΑΔΗΜΑ

*ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ, ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ
ΕΙΔΙΚΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε Ε.Κ.Π.Α **ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ**

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε Ε.Κ.Π.Α **ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ**

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Α΄ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ Ε.Κ.Π.Α **ΜΑΡΙΑ ΒΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΥ**

ΑΘΗΝΑ 2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δράκο Γεώργιο, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Γαλανάκη Ευαγγελία και κ. Βλασσοπούλου Μαρία, τόσο για τη συμβολή τους στην επιλογή του θέματος, όσο και για την καθοδήγησή τους σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας.

Επίσης, τον καθηγητή κ. ArcieroGiampieroγια τις γνώσεις που μου προσέφερε, οι οποίες βοήθησαν στο να ανοίξουν οι ορίζοντές μου, αλλά και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς ψυχικής υγείας που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Τέλος, τον κ. Ζηλάκο Γεώργιο για τη βοήθειά του στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τις συμβουλές του σχετικά με την υλοποίηση της εργασίας, καθώς επίσης και την οικογένειά μου για την υποστήριξή της.

Πίνακας περιεχομένων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	11
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	12
Εισαγωγή	16
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	19
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	20
1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	20
1.1. Ορισμός και διαστάσεις.....	20
1.2. Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας	21
1.3. Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα – Ομοιότητες και διαφορές	23
1.4. Κριτήρια Σχολικής Ετοιμότητας	29
1.4.1. Η ετοιμότητα του παιδιού.....	33
1.4.1.1. Η ικανότητα του παιδιού για μάθηση	39
1.4.1.2. Ηλικία	41
1.4.1.3. Δεξιότητες.....	43
2. Η γλωσσική ετοιμότητα.....	47
2.1. Οι λειτουργίες της γλώσσας.....	50
2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση του λόγου και της ομιλίας	52
2.3. Κατάκτηση γλώσσας - θεωρητικές κατευθύνσεις	54
2.4. Ανάπτυξη του λόγου.....	56
2.5. Η σχέση του λόγου και της μάθησης.....	57
3. Γνωστική ετοιμότητα.....	59
3.1. Η Συμπεριφοριστική Θεωρία	59
3.2. Η θεωρία του Piaget	59
3.3. Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες	59
3.4. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών	60
3.5. Η θεωρία των γνωστικών-συμπεριφοριστών	60
3.6. Η θεωρία του Vygotsky (κοινωνικό-πολιτιστική).....	60
3.7. Η συστημική θεωρία.....	61
3.8. Ψυχαναλυτικές θεωρίες	61
4. Αναγνωστική ετοιμότητα	63

4.1.	Τα γνωστικά προαπαιτούμενα της ανάγνωσης.....	64
4.2.	Κατάκτηση της γραφής	64
4.3.	Ψυχολογολογία Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής.....	65
4.4.	Τα στάδια της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης.....	67
4.5.	Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης	67
5.	Η Οπτική-Αντιληπτική-Κινητική Ετοιμότητα	67
5.1.	Η Οπτική αντίληψη	69
5.2.	Η Ακουστική αντίληψη	70
5.3.	Η αντίληψη της αφής.....	70
5.4.	Η αντίληψη μέσω της όσφρησης.....	71
5.5.	Η αντίληψη της γεύσης.....	71
5.6.	Η αντίληψη της κίνησης.....	71
5.7.	Ψυχοκινητική ανάπτυξη	72
5.8.	Ψυχοκινητική Αγωγή.....	75
6.	Ετοιμότητα σε σχέση με τη συμπεριφορά.....	78
6.1.	Κίνητρα και συμπεριφορά	79
6.2.	Συμπεριφοριστικές θεωρίες κινήτρων	81
6.3.	Η θεωρία πεδίου του Lewin	81
6.4.	Το κίνητρο επίτευξης.....	82
6.5.	Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα	82
6.6.	Ο εαυτός ως πηγή κινήτρου.....	83
7.	Η ετοιμότητα σε σχέση με τη συγκέντρωση – προσοχή	83
8.	Συναισθηματική Ετοιμότητα	85
8.1.	Ορισμός και φύση των συναισθημάτων	85
8.2.	Θεωρητικές ερμηνείες για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	87
8.3.	Η προσκόλληση στο μητρικό πρόσωπο	88
8.4.	Η ιδιοσυγκρασία του παιδιού	90
8.5.	Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	91
8.6.	Η θεώρηση του Εαυτού και η Αυτοεκτίμηση – Αυτοαντίληψη.....	92
8.7.	Η Γενετική – Γνωστική Θεωρία του Piaget:	94
8.8.	Αυτορρύθμιση συναισθημάτων.....	95
9.	Κοινωνική ετοιμότητα.....	96

9.1.	Διαπροσωπικές σχέσεις	96
9.2.	Θεωρητικές προσεγγίσεις για τις σχέσεις των παιδιών	97
9.3.	Σχέσεις μεταξύ των αδερφών	98
9.4.	Η έννοια της φιλίας στα παιδιά	98
10.	Διαταραχές, δυσκολίες και προβλήματα που παρεμποδίζουν τη σχολική ετοιμότητα.....	99
10.1.	Διαταραχές του λόγου, της ομιλίας και της επικοινωνίας.....	99
10.2.	Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού	103
10.3.	ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα)	104
10.4.	Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	106
10.5.	Νοητική υστέρηση.....	107
10.6.	Βαρηκοΐα	109
10.8.	Ψυχικές διαταραχές	109
10.9.	Διαταραχές των βασικών σωματικών λειτουργιών	113
10.10.	Προβλήματα συμπεριφοράς	114
10.10	Μαθησιακές δυσκολίες.....	117
11.	Η ετοιμότητα της οικογένειας	120
11.1.	Ο ρόλος των γονέων – φροντιστών στη σχολική ετοιμότητα	123
11.2.	Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού	127
11.3.	Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών	132
12.	Η ετοιμότητα του σχολείου	133
12.1.	Το νηπιαγωγείο:.....	136
12.2.	Το δημοτικό σχολείο - Η Σχέση Εκπαιδευτικού – μαθητή:	139
12.3.	Διαφοροποίηση εκπαίδευσης – Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	140
12.4.	Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας:.....	142
12.5.	Η ετοιμότητα του σχολείου για τους χαρισματικούς μαθητές	145
12.6.	Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος.....	146
12.7.	Η επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων	146
12.8.	Αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού	147
12.9.	Οι στάσεις.....	148
12.10.	Αλλαγή των στάσεων	151

12.11.	Αναλυτικό πρόγραμμα.....	152
13.	Η ετοιμότητα της επιστημονικής κοινότητας.....	152
14.	Τα οφέλη της σχολικής ετοιμότητας	156
14.1.	Πλεονεκτήματα της σχολικής ετοιμότητας για την οργάνωση της κοινωνίας	158
14.2.	Συνέπειες για τα άτομα.....	160
14.3.	Συνέπειες για την κοινωνία	163
14.4.	Οφέλη για την παγκόσμια ανάπτυξη.....	164
15.	Πρώιμη πρόληψη – Ανίχνευση - Παρέμβαση.....	165
15.1.	Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης για την απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας.....	166
15.2.	Μια σύντομη ιστορική αναδρομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων...	167
15.3.	Το πρόγραμμα High-Scope (Weikart&Schweinhart, 2006).....	169
15.4.	Reggio Emilia: Μια προσέγγιση ή μια στάση ζωής (New, 2006).....	171
15.5.	Εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.....	172
15.6.	Πλαίσιο εργασίας για εκπαίδευση, πολιτισμικά σχετική, πολυπολιτισμική και ενάντια στις προκαταλήψεις (Sparks & Ramsey, 2006).....	174
15.7.	Το πρόγραμμα Head Start (Powell, 2006).....	175
15.8.	Τάξεις για γονείς και μικρά παιδιά - Το μοντέλο του οικογενειακού κέντρου φροντίδας (Segal, 2006).....	176
15.9.	Η <i>Κονστροκτιβιστική προσέγγιση</i> στην Προσχολική Εκπαίδευση: Εφαρμογές στα παιδικά μουσεία (Forman&Landry, 2006).	177
15.10.	Το πρόγραμμα Portage	178
15.11.	Ένα παράδειγμα σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος πρώιμης αντιμετώπισης στην κοινότητα: Η αμφίδρομη σχέση θεωρίας και πράξης.....	179
15.12.	Ένα πρόγραμμα πρώιμης αντιμετώπισης (Π.Π.Α) των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου και της κίνησης της Παιδοψυχιατρικής Υπηρεσίας του Κέντρου Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής (Κ.Κ.Ψ.Υ) Βύρωνα – Καισαριανής.....	180
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ	184
1.	Στόχοι της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα	185
2.	Μέθοδος.....	186
2.1.	Δείγμα	186

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	188
2.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	189
3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ	191
3.1. Σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)	191
3.2. Συγκρίσεις ως προς ιδιότητα και φύλο	196
3.3. Σύγκριση μεταξύ των ειδικοτήτων των ειδικών ψυχικής υγείας.....	208
3.4. Η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας.....	213
3.5. Η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων	215
3.6. Η επίδραση της ηλικίας	220
3.7. Ερώτηση ιεράρχησης.....	224
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	229
4.1. Σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)	229
4.2. Συγκρίσεις ως προς ιδιότητα και φύλο	236
4.3. Σύγκριση μεταξύ των ειδικοτήτων των ειδικών ψυχικής υγείας.....	239
4.4. Η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας.....	240
4.5. Η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων	242
4.6. Η επίδραση της ηλικίας	243
4.7. Ερώτηση ιεράρχησης.....	243
4.8. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	247
4.9. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	251
5. Συμπεράσματα	255
Βιβλιογραφία	258
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	308

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1: Η σχέση ανάμεσα στα αισθητήρια όργανα, το ερέθισμα, τον διαβιβαστή και την αίσθηση</i>	<i>68</i>
<i>Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 105 ειδικών, 104 δασκάλων, 93 νηπιαγωγών και 100 γονέων ως προς την ηλικιακή ομάδα</i>	<i>188</i>
<i>Πίνακας 3: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 402 συμμετεχόντων, 105 ειδικών, 104 δασκάλων, 93 νηπιαγωγών και 100 γονέων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου</i>	<i>191</i>
<i>Πίνακας 4: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>192</i>
<i>Πίνακας 5: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>192</i>
<i>Πίνακας 6: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό – αντιληπτικό - κινητικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>193</i>
<i>Πίνακας 7: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>193</i>
<i>Πίνακας 8: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «οικογενειακό περιβάλλον» των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>194</i>
<i>Πίνακας 9: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>194</i>
<i>Πίνακας 10: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>194</i>
<i>Πίνακας 11: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>195</i>
<i>Πίνακας 12: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής – συγκέντρωσης των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)</i>	<i>195</i>
<i>Πίνακας 13: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 384 συμμετεχόντων, 14 ανδρών ειδικών, 83 γυναικών ειδικών, 26 ανδρών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), 168 γυναικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), 29 ανδρών γονέων και 64 γυναικών γονέων, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου</i>	<i>196</i>

Πίνακας 14: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	197
Πίνακας 15: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	198
Πίνακας 16: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον συναισθηματικό τομέα (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)	199
Πίνακας 17: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον οπτικό- αντιληπτικό-κινητικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	200
Πίνακας 18: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	201
Πίνακας 19: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον τομέα της συμπεριφοράς (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)	201
Πίνακας 20: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	202
Πίνακας 21: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	203
Πίνακας 22: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον κοινωνικό τομέα (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)	204
Πίνακας 23: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	205
Πίνακας 24: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	206
Πίνακας 25: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής – συγκέντρωσης των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο	207
Πίνακας 26: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 105 ειδικών, 5 εργοθεραπευτών, 58 ειδικών παιδαγωγών, 5 κοινωνικών λειτουργών, 12 λογοθεραπευτών, 18 ψυχολόγων και 7 ψυχιάτρων, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.....	208

Πίνακας 27: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	209
Πίνακας 28: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	210
Πίνακας 29: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	210
Πίνακας 30: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	210
Πίνακας 31: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	211
Πίνακας 32: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	211
Πίνακας 33: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	211
Πίνακας 34: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	212
Πίνακας 35: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων	212
Πίνακας 36: Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για το σύνολο του δείγματος (ειδικούς και εκπαιδευτικούς)	213
Πίνακας 37: Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους ειδικούς	214
Πίνακας 38: Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους δασκάλους	214
Πίνακας 39: Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους νηπιαγωγούς	215
Πίνακας 40: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s μεταξύ των 8 επαγγελματικών ομάδων	215
Πίνακας 41: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	216
Πίνακας 42: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	217
Πίνακας 43: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	217
Πίνακας 44: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	217
Πίνακας 45: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	218
Πίνακας 46: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	218

Πίνακας 47: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	218
Πίνακας 48: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες	219
Πίνακας 49: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες.....	219
Πίνακας 50: Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 393 συμμετεχόντων, 97 ατόμων 25-34 ετών, 155 ατόμων 35-44 ετών και 141 ατόμων άνω των 45 ετών.....	220
Πίνακας 51: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	220
Πίνακας 52: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	221
Πίνακας 53: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	221
Πίνακας 54: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	221
Πίνακας 55: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες.....	222
Πίνακας 56: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	222
Πίνακας 57: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες.....	223
Πίνακας 58: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες	223
Πίνακας 59: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες.....	223
Πίνακας 60: Αθροίσματα Σ των ιεραρχήσεων των 10 προτάσεων της ερώτησης ιεράρχησης για τις τέσσερις ομάδες (ειδικούς, δασκάλους, νηπιαγωγούς και γονείς)	225
Πίνακας 61: Δείκτης Kendall W , x^2 τιμές, βαθμοί ελευθερίας df και στατιστική σημαντικότητα για τις απαντήσεις στην ερώτηση ιεράρχησης των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)	226
Πίνακας 62: Αθροίσματα Σ των ιεραρχήσεων των 10 προτάσεων της ερώτησης ιεράρχησης για τους 61 άνδρες και τις 334 γυναίκες	227
Πίνακας 63: Δείκτης Kendall W , x^2 τιμές, βαθμοί ελευθερίας df και στατιστική σημαντικότητα για τις απαντήσεις στην ερώτηση ιεράρχησης των ανδρών και γυναικών.....	228

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<i>Εικόνα 2: Θεωρία των στάσεων του Rosenberg</i>	<i>149</i>
<i>Εικόνα 3: Το μοντέλο των επισκέψεων κατ' οίκον του Portage</i>	<i>179</i>
<i>Εικόνα 4: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>198</i>
<i>Εικόνα 5: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>199</i>
<i>Εικόνα 6: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>200</i>
<i>Εικόνα 7: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>202</i>
<i>Εικόνα 8: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>203</i>
<i>Εικόνα 9: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>204</i>
<i>Εικόνα 10: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>206</i>
<i>Εικόνα 11: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>207</i>
<i>Εικόνα 12: Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο</i>	<i>208</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος: Αντιλήψεις γονιών, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα.

Υπόβαθρο: Η σχολική ετοιμότητα εμφανίζεται ως μια πολλαπλή έννοια η οποία περιλαμβάνει την ετοιμότητα του παιδιού ως προς τις δεξιότητες σε διάφορους τομείς (γλωσσικό, συναισθηματικό, οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό, συμπεριφορά, κοινωνικό, γνωστικό και προσοχή-συγκέντρωση). Επίσης, προϋποθέτει την ετοιμότητα της οικογένειας, του σχολείου, και της Πολιτείας. Προσπαθώντας να ορίσουμε τα κριτήρια σχολικής ετοιμότητας, πρέπει να λάβουμε υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), των ειδικών ψυχικής υγείας, καθώς και των γονέων. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταγράφει ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών.

Στόχοι: Η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει διαφορές και ομοιότητες στις εκτιμήσεις των δασκάλων, νηπιαγωγών, ειδικών και γονέων καθώς και την επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων όπως το φύλο, η ειδικότητα (για τους ειδικούς), τα έτη προϋπηρεσίας (για τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς), το επάγγελμα (για τους γονείς) και η ηλικία.

Μεθοδολογία: 402 άτομα, 105 ειδικοί ψυχικής υγείας, 104 δάσκαλοι, 93 νηπιαγωγοί και 100 γονείς απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και αποδίδει βαθμολογία σε 9 παράγοντες σχολικής ετοιμότητας: γλωσσικό, συναισθηματικό, οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό, συμπεριφορά, οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικό, σχολικό περιβάλλον, γνωστικό και προσοχή-συγκέντρωση.

Αποτελέσματα: Οι γυναίκες φάνηκε να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τους άνδρες στους εξής τομείς: γλωσσικό, συναισθηματικό, συμπεριφορά, κοινωνικό, σχολικό περιβάλλον, γνωστικό και προσοχή-συγκέντρωση. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φάνηκε να αποδίδουν

μεγαλύτερη σημασία στον συναισθηματικό τομέα σε σύγκριση με τους ειδικούς. Επίσης, στον τομέα της συμπεριφοράς και στον κοινωνικό τομέα οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αποδίδουν τη μεγαλύτερη σημασία, με τους γονείς να έπονται και τους ειδικούς να αποδίδουν τη μικρότερη.

Επιπρόσθετα, οι τέσσερις ομάδες ιεράρχησαν μια σειρά από προτάσεις ως προς τη σπουδαιότητά τους για τη σχολική ετοιμότητα. Και οι τέσσερις ανέδειξαν σε υψηλή θέση την πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού» και ιεράρχησαν τελευταία την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα».

Συμπεράσματα: Και οι τέσσερις ομάδες αποδίδουν μεγάλη σημασία σε όλους τους τομείς σχολικής ετοιμότητας, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, και οι τέσσερις ομάδες δίνουν μεγάλη έμφαση στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και σαφώς μικρότερη σε προσχολικές δραστηριότητες φωνημικής και συλλαβικής επίγνωσης.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική ετοιμότητα, γλωσσικός, συναισθηματικός, οπτικό-κινητικό-αντιληπτικός, συμπεριφορά, οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικός, σχολικό περιβάλλον, γνωστικός, προσοχή-συγκέντρωση, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, ειδικοί ψυχικής υγείας, γονείς

Abstract

Title: Investigation of parents', kindergarten teachers', primary school teachers' and mental health professionals' perceptions of school readiness.

Background: School readiness appears to be a multi-leveled concept which includes the child's readiness regarding his skills in various fields (linguistic, emotional, visual-perceptual-motor, behavior, social, cognitive and attention-

concentration). It also requires the readiness of the family, the school, and the State. Trying to define the school readiness criteria, we must take into account the views of teachers (primary school and kindergarten teachers), mental health professionals and parents. A review of the literature lists similarities and differences in parents' and teachers' perceptions.

Objectives: The study aims at recording differences and similarities in perceptions of school readiness of primary school teachers, kindergarten teachers, mental health specialists and parents as well as the impact of demographic and other factors, such as gender, specialty (for specialists), years of experience (for specialists and teachers), occupation (for parents) and age.

Methodology: 402 participants, 105 mental health specialists, 104 teachers, 93 kindergarten teachers and 100 parents filled in a Likert scale questionnaire created for the needs of the current study, which includes the rating of 9 school readiness factors: linguistic, emotional, visual-perceptual-motor, behavior, family environment, social, school environment, cognitive and attention-concentration.

*Results:*Female participants seemed to value the following areas more than their male counterparts: linguistic, emotional, behavior, social, school environment, cognitive and attention-concentration. Teachers and parents seemed to value the emotional factors more than specialists do. Moreover, teachers valued the behavioral and the social sector higher than the others did, followed by the parents, whereas the specialists valued these two factors the lowest.

Additionally, the four groups ranked a number of suggestions in order of importance with regard to school readiness. All four ranked the sentence "Ability of the teacher to meet the child's individual educational needs" in higher ranking positions and the sentence "To separate words into syllables

and phonemes and to compose words from syllables and phonemes” in the lowest.

Conclusions: All four groups attach great importance to all school readiness factors, including the factors related to family and school environment. Additionally, all four groups focus a lot on the readiness of the teacher and much less on preschool activities, such as syllabic and phonemic awareness.

Keywords: School readiness, linguistic, emotional, visual-perceptual-motor, behavior, family environment, social, school environment, cognitive, attention-concentration, primary school teachers, preschool teachers, mental health specialists, parents

Εισαγωγή

Μια από τις θεμελιώδεις αρχές της σύγχρονης αγωγής είναι η εκπαίδευση και η αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων και ικανοτήτων κάθε παιδιού ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, θρησκείας, καταγωγής, οικονομικής, κοινωνικής, πνευματικής, σωματικής και ψυχικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη διερεύνηση αντιλήψεων γονιών, νηπιαγωγών, δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικών ψυχικής υγείας (λογοθεραπευτών, ψυχολόγων, ψυχιάτρων, εργοθεραπευτών, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών) για τη σχολική ετοιμότητα. Όλα αυτά τα πρόσωπα διαδραματίζουν κάποιον σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση του παιδιού, στην πρόληψη των δυσκολιών και στην πρώιμη παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους. Για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσει κανείς τη σχολική ετοιμότητα συναντά σημαντικές και πολλαπλές δυσκολίες που ξεκινούν από το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία σε διεθνή κλίμακα όσον αφορά στον ορισμό της.

Ιστορικά, όσοι μελετούν την πρώιμη παιδική ηλικία υπήρξαν διστακτικοί στο να ορίσουν τη σχολική ετοιμότητα (Saluja, Scott-Little&Clifford 2000). Η τάση αυτή έχει αλλάξει σημαντικά και υπάρχουν σήμερα περίπου 150 ορισμοί που προτείνονται στην εφαρμογή αναζήτησης 'GoogleScholar'. Ο ορισμός της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο έχει υποστεί μεγάλες αλλαγές κατά τη διάρκεια των τεσσάρων προηγούμενων δεκαετιών. Από ορισμός που έδινε έμφαση στην ωρίμανση, έχει μεταβληθεί σε μία περισσότερο κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια.

Οι προηγούμενες προσεγγίσεις εστίασαν στο επίπεδο ωριμότητας του παιδιού που θα επέτρεπε την ήσυχη, επικεντρωμένη εργασία ως τον πρωταρχικό δείκτη σχολικής ετοιμότητας (Gesell, Ilg&Ames 1974; Pandis 2001). Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις τονίζουν τη διπλή κατεύθυνση ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του (Murphy&Burns, 2002). Σύμφωνα

με αυτές τις νέες οπτικές, είναι η καλή προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του αυτή που υποστηρίζει και προωθεί τη βέλτιστη ανάπτυξη (Graue, 1992; Meisels, 1995). Με άλλα λόγια, η σχολική ετοιμότητα είναι ένα προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το εύρος των περιβαλλοντικών και πολιτιστικών εμπειριών που μεγιστοποιούν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τον ορισμό της σχολικής ετοιμότητας έχουν υποστεί αλλαγή τα τελευταία χρόνια. Κάποια συστήματα χρησιμοποιούν μια στενή εκπαιδευτική προσέγγιση που τονίζει τις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής οι οποίες θα ευθυγραμμίζονταν με το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου. Άλλες προσεγγίσεις χρησιμοποιούν μία πιο «κοινωνική παιδαγωγική» προσέγγιση που τονίζει μια ευρύτερη προετοιμασία για τη ζωή, πέρα από ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (OECD, 2006). Η δεύτερη παράδοση, που εντοπίζεται σε κάποιες Σκανδιναβικές και Κεντρικοευρωπαϊκές χώρες, προωθεί την ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει τις οικογένειες.

Η National Association of Early Childhood Specialists (2001) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι αυτό που θα έπρεπε να είναι έτοιμο για να δεχτεί τους μαθητές και ότι είναι δική του ευθύνη να παράσχει ένα περιβάλλον στο οποίο η εγγενής επιθυμία μάθησης του παιδιού θα ενισχυθεί. Ένα τέτοιο σχολείο θα έπρεπε να προσπαθεί να ικανοποιεί ατομικές και διαφοροποιημένες ανάγκες των νεοεισερχόμενων μαθητών και να είναι δυναμικό, πρόθυμο και ανοιχτό στην αλλαγή. «Ένα έτοιμο σχολείο αποτελεί ένα ολοκληρωμένο όραμα του τι μπορεί να κάνει ένα σχολείο για να εξασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά που εισέρχονται σε αυτό θα αξιοποιήσουν το μαθησιακό τους δυναμικό» (Dowker, Schweinhart & Daniel-Echols, 2007, σελ. 68).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

1.1. Ορισμός και διαστάσεις

Η σχολική ετοιμότητα γίνεται συνήθως αντιληπτή ως η ανάπτυξη, εκ μέρους του παιδιού, των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και γνωστικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο και τη μάθηση (Fantuzzo, Rouse, Dermott, Sekino, Childs&Weiss, 2005; Rafoth, Bunchenauer, Crissman&Halko, 2004). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ένα παιδί είναι προετοιμασμένο να εισέλθει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικά έργα (Rafothetal., 2004).

Η σχολική ετοιμότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, που αντανακλά την ολιστική φύση της παιδικής ανάπτυξης και λαμβάνει υπόψη μια σειρά από παράγοντες στο ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών (Janus&Offord, 2000). Το NationalEducationalGoalsPanel (NEGP, 1997) καθόρισε πέντε διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας: (α) σωματική ευεξία και κινητική ανάπτυξη, (β) κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, (γ) προσεγγίσεις προς τη μάθηση, (δ) γλωσσική ανάπτυξη και (ε) γενικές γνώσεις.

Σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός, μοναδικός ορισμός της Σχολικής Ετοιμότητας. Σύμφωνα με τους Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle&Calkins (2006), η ετοιμότητα σημαίνει ότι η εκμάθηση συγκεκριμένων βασικών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων που κατέχει ένα παιδί του επιτρέπουν να λειτουργεί με επιτυχία σε μια τάξη, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά και συναισθηματικά. Επιπλέον, οι ερευνητές αυτοί θεώρησαν ότι η ετοιμότητα είναι μάλλον ένα σύνολο από δεξιότητες που κατέχει το παιδί, παρά ένα σύνολο από έργα που μπορεί να ολοκληρώσει. Οι Hojnovski&Misall (2006) ανέφεραν ότι οι εστίες ενδιαφέροντος της σχολικής ετοιμότητας ήταν η πρόληψη, η προώθηση της ευεξίας και η ενίσχυση της ικανότητας στον γενικό πληθυσμό.

Οι ελλείψεις στη σχολική ετοιμότητα συνδέονται με πολλά αρνητικά αποτελέσματα στη μετέπειτα ζωή του μαθητή, όπως ακαδημαϊκή αποτυχία (Forget-Dubois, Lemelin, Boivin, Dionne, Seguin, Vitaro&Tremblay, 2007),

ελλιπή κοινωνικό-οικονομική προσαρμογή (Ladd, 1999), εφηβική εγκυμοσύνη (Brooks-Gunn, 2003) και ανεργία (Rouse, Brooks-Gunn&McLanahan, 2005). Η σχολική ετοιμότητα έχει περιγραφεί ως μια βάση επάνω στην οποία δομείται όλη η μετέπειτα μάθηση, με την έννοια ότι παιδιά που αναπτύσσονται καλά στα πρώιμα στάδια είναι ικανά να προκαλούν αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες που επιταχύνουν την ανάπτυξή τους και διευκολύνουν τα επιτεύγματα στη μετέπειτα ζωή (Heckman, 2000).

Οι ερευνητές έχουν αναφέρει ότι το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, το οικονομικό στάτους, η δημογραφική κατηγορία, ακόμη και η γεωγραφική θέση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή ετοιμότητα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή (Fantuzzoetal., 2005). Οι Hojnovski&Missall (2006) έδωσαν έμφαση στη σημασία της δημιουργίας μιας σημαντικής σύνδεσης ανάμεσα στην πρώιμη εκπαίδευση και στην επίσημη σχολική εκπαίδευση. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως το λεξιλόγιο και η ρίμα ήταν πρόσθετοι παράγοντες που επισημάνθηκαν ως σημαντικοί για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής ετοιμότητας.

1.2. Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας

Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας είναι:

- (1) Τα έτοιμα παιδιά, με έμφαση στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών.
- (2) Τα έτοιμα σχολεία, με έμφαση στο σχολικό περιβάλλον και ταυτόχρονα στις πρακτικές που ενισχύουν και υποστηρίζουν μια ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο και αναβαθμίζουν και προωθούν τη μάθηση όλων των παιδιών.
- (3) Τις έτοιμες οικογένειες, με έμφαση στις στάσεις των γονέων και των φροντιστών και την εμπλοκή τους στην πρώιμη μάθηση και ανάπτυξη και στη μετάβαση στο σχολείο (UNICEF, 2012).

Και οι τρεις διαστάσεις είναι σημαντικές και πρέπει να δουλεύουν σε συνδυασμό, επειδή η σχολική ετοιμότητα είναι μία στιγμή μετάβασης που προϋποθέτει την επαφή ανάμεσα σε άτομα, οικογένειες και συστήματα. Ο όρος «μετάβαση» έχει πολλές σημασίες, που εξαρτώνται από το πλαίσιο, τη φύση των πολιτιστικών και ψυχοκοινωνικών προσαρμογών που εμπλέκονται

και το ρόλο των εμπλεκόμενων στο σχηματισμό της μετάβασης (FabianandDunlop 2006; Vogler, CrivelloandWoodhead 2008). Σε σχέση με τη σχολική ετοιμότητα, η μετάβαση ορίζεται ως η μετακίνηση και η προσαρμογή σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτή απαιτεί από τις οικογένειες να μαθαίνουν να εργάζονται μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό σύστημα, όπως το εκπαιδευτικό. Από την άλλη, απαιτεί από τα σχολεία να παίρνουν μέτρα ώστε να δέχονται νέα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα, προσαρμοζόμενα στην ατομική και κοινωνική διαφορετικότητα. Στη σχολική ετοιμότητα, οι τρεις διαστάσεις αλληλοσυνδέονται στη δόμηση της ικανότητας και της ετοιμότητας παιδιών, σχολείων και οικογενειών.

Τα παιδιά, οι οικογένειες και τα σχολεία υπάρχουν μέσα σε ένα μεγαλύτερο οικολογικό σύστημα (Bronfenbrenner, 1979, 1989) που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την κατασκευή της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας, εξαιτίας της ισχυρής επιρροής του σε αυτές τις τρεις διαστάσεις.

Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα στον ορισμό της παιδικότητας, ο ρόλος του πολιτισμικού υποβάθρου μπορεί να θεωρηθεί μια ισχυρή επιρροή στη σχολική ετοιμότητα. Η σχολική ετοιμότητα είναι ευαίσθητη στην κουλτούρα, το πλαίσιο και τη διαφορετικότητα (Bornstein, inpress; Pence&Nsamenang 2008).

Μια δεύτερη επιρροή επάνω στις τρεις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας είναι η δημόσια πολιτική της κάθε χώρας. Οι εθνικές κοινωνικές πολιτικές καθοδηγούν τις κυβερνητικές αποφάσεις και δράσεις γύρω από ένα συγκεκριμένο σύνολο κοινωνικών θεμάτων και προβλημάτων που αφορούν την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και τα κοινωνικά προγράμματα (Alcon, Erskine&May 2002). Τυπικά, το σύστημα υγείας και εκπαίδευσης έχει την πιο ευθεία σύνδεση στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών (UNESCO 2007). Αυτές οι πολιτικές καθοδηγούν τη λήψη μέτρων για την πρόσβαση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την πιστοποίηση και την εκπαίδευση του προσωπικού και την εξασφάλιση πόρων για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα εύρος κοινωνικών πολιτικών επηρεάζει άμεσα τις ζωές των μικρών παιδιών. Η απασχόληση, η αποχώρηση γονέα, η μετανάστευση και οι πολιτικές ευημερίας έχουν συνδεθεί με συνέπειες στα παιδιά (Kamermetal. 2003; McCartney, 1990; Minujin, DelamonicaandKomarecki, 2006). Αυτές οι

πολιτικές – σε ένα πιο κεντρικό και αποκεντρωμένο επίπεδο εξαρτώμενες από το κυβερνητικό σύστημα της κάθε χώρας – άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν την πρόσβαση σε υπηρεσίες εκπαίδευσης, καθορίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και πόρους και εξασφαλίζουν την ποιότητα υπηρεσιών. Κατά συνέπεια, η σχολική ετοιμότητα είναι προϊόν τόσο της άμεσης αλληλεπίδρασης αυτών των τριών διαστάσεων όσο και των πολιτιστικών και πολιτικών επιρροών.

1.3. Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα – Ομοιότητες και διαφορές

Εξαιτίας της έλλειψης σαφών κριτηρίων για τη σχολική ετοιμότητα, τόσο οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) όσο και οι γονείς βασίζονται στις δικές τους αντιλήψεις κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας των παιδιών για την είσοδό τους στο δημοτικό. Η διαφοροποίηση στις προσδοκίες για τη σχολική ετοιμότητα έχει ως συνέπεια τη σύγχυση των παιδιών, το άγχος και τη μη καλή προσαρμογή τους στο νέο σχολείο (Piotrowski, Botsko&Matthews, 2000). Για τον λόγο αυτό έχει σημασία η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Πολλές έρευνες που σχετίζονται με τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο έχουν εστιάσει στις προσδοκίες δασκάλων και γονιών (Davies & North, 1990; Hains, Fowler, Schwartz Kottwitz & Rosenkoetter, 1997; Boyer 1991; Lewit & Baker, 1995). Οι Lewit και Baker (1995) μελέτησαν τα πορίσματα κάποιων ερευνών και βρήκαν αρκετές κοινές απόψεις δασκάλων και γονιών για τη σημασία διαφόρων χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν αν το παιδί είναι έτοιμο για το σχολείο ή όχι.

Παραδείγματος χάρη στις διάφορες έρευνες συμφωνούν γονείς και δάσκαλοι στο ότι είναι πολύ σημαντικό για τη σχολική ετοιμότητα τα παιδιά να είναι ενθουσιώδη και περίεργα στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων και να εκφράζουν λεκτικά τις ανάγκες και τις σκέψεις τους. Βρήκαν όμως και αρκετές διαφορετικές απόψεις. Π.χ. ανέφεραν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των

δασκάλων (96%) θεωρούν πολύ σημαντικό για τη σχολική ετοιμότητα να είναι σωματικά υγιή και να έχουν ακολουθήσει σωστή διατροφή. Το 84% των δασκάλων θεωρεί επίσης σημαντικό να εκφράζουν τα «θέλω» και τις σκέψεις τους λεκτικά στη μητρική τους γλώσσα. Το 60% θεωρεί σημαντικό να μη «διασπάται η προσοχή τους στην τάξη» και να «είναι ευαίσθητα στα συναισθήματα άλλων παιδιών».

Οι γονείς (60%) θεωρούν σημαντική για τη σχολική ετοιμότητα τη δυνατότητα να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί μολύβι και να γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου και να μετράει ως το 20. Ενώ μόνο το 10% των δασκάλων θεωρεί σημαντικό να γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτας πριν πάνε στο δημοτικό σχολείο.

Σε έρευνα του Nelson (1995) αναφέρεται ότι οι προσδοκίες των δασκάλων για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, επηρεάζουν τη σχολική τους προσαρμογή και επίδοση. Σύμφωνα με τον Entwisle (1993) οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών.

Οι Lin, Lawrence&Gorrell (2003) εξέτασαν τις απόψεις των δασκάλων Δημοτικού και συμπέραναν ότι αυτοί θέτουν σε προτεραιότητα την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα που αξιολογούσαν ως σημαντικότερη οι δάσκαλοι ήταν η ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν σε άλλους τις ανάγκες τους και τις σκέψεις τους. Οι δάσκαλοι πίστευαν ότι το να περιμένει ένα παιδί τη σειρά του και το να είναι ικανό να μοιράζεται με τους συνομηλίκους του ήταν επιθυμητές ιδιότητες κατά την είσοδο στο σχολείο. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι αυτές οι ιδιότητες επαύξαναν την ικανότητα συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες χωρίς την πρόκληση αποδιοργάνωσης. Οι Pianta&LaParo (2003) περιγράφουν τις δεξιότητες αυτές ως «δεξιότητες διδαξιμότητας» (*teachabilityskills*).

Μια άλλη έρευνα από τους King&Boardman (2006) βρήκε ότι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι κοινωνικές δεξιότητες όπως το να περιμένει το παιδί τη σειρά του, να ζητάει βοήθεια, να ολοκληρώνει μια εργασία που του έχει ανατεθεί, το να έχει καλούς τρόπους και να ακούει τους άλλους, μολονότι έχουν αξία για την είσοδο στο σχολείο, αναπτύσσονται ούτως ή άλλως στην

πορεία της φοίτησης σε αυτό. Οι γονείς ανέφεραν ότι τέτοιες δεξιότητες είναι σημαντικό να υπάρχουν ήδη κατά την είσοδο στο σχολείο, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να επικεντρωθούν σε περισσότερο ακαδημαϊκές ικανότητες. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δίνουν περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να είναι περισσότερο ανεξάρτητο. Οι Johnson, Gallagher&Cook (1995) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι το παιδί θα βίωνε επιτυχία στο σχολείο εάν ήταν σε θέση να φροντίσει τις προσωπικές του φυσικές ανάγκες και είχε πάγια κατανόηση του εαυτού του ως ατόμου.

Στο πλαίσιο της σχολικής ετοιμότητας, οι Espinosa, Thornburg&Matthews (1997) εξέτασαν παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες. Οι δάσκαλοι υποστήριζαν ότι οι γλωσσικές αδυναμίες και η γλωσσική ανωριμότητα εμποδίζουν την επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο. Επιπλέον, οι δάσκαλοι απέδιδαν στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και στο μικρό υπόβαθρο γνώσεων την ανεπιτυχή προσαρμογή στο σχολείο. Οι Piotrowski, Botsko&Matthews (2000), οι Lin, Lawrence&Gorrell (2003), ο Marshall (2003) και οι Pianta&LaParo (2003) ανέφεραν ότι οι γονείς πίστευαν ότι τα παιδιά θα έπρεπε να εισέρχονται στο σχολείο με ένα προηγούμενο υπόβαθρο γνώσεων και ότι, για να είναι το παιδί έτοιμο για το σχολείο, πρέπει να έχει επάρκεια σε ακαδημαϊκές ικανότητες όπως η αναγνώριση αριθμών και γραμμάτων, η ικανότητα κατονομασίας σχημάτων και χρωμάτων. Επίσης, οι Piotrowski, Botsko&Matthews (2000) και ο Marshall (2003) βρήκαν ότι οι γονείς πίστευαν ότι τα παιδιά πρέπει να είναι έτοιμα να συμμορφώνονται με την εξουσία του δασκάλου για να είναι έτοιμα να μάθουν.

Ο Onsmann (1996) αναφέρει πως οι δάσκαλοι που διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία καλλιεργούν θετικές στάσεις προς το σχολείο. Σύμφωνα με τον Nelson (1991) τα παιδιά που είχαν εμπειρία παρόμοιου περιβάλλοντος με το σχολείο στην προσχολική τους ηλικία είχαν ευκολότερη προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Johnson (1997), η οικογενειακή υποστήριξη επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή.

Οι Entwisle και Alexander (1989) αναφέρουν πως είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με το πώς αισθάνονται τα παιδιά γι'

αυτή τη μετάβαση, η οποία έχει μακροχρόνιες συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Σε έρευνα των Yeo και Clarke (2005) αναφέρεται ότι το σημαντικότερο που προσδοκούν τα παιδιά από το σχολείο είναι το να νιώθουν ωραία σε αυτό. Έπειτα, το να μπορούν να μετακινηθούν άνετα στα μεγάλα σχολικά κτίρια, να γνωρίζουν τους σχολικούς κανόνες, να κάνουν φίλους και να ευχαριστούν δασκάλους και γονείς.

Ο Brostrom (1995) αναφέρει πως τα παιδιά που οι προσδοκίες τους από το σχολείο είναι πιο ρεαλιστικές, προσαρμόζονται πιο εύκολα. Παιδιά με δυσκολίες μάθησης στην αρχή των σχολικών τους χρόνων έχουν δυσκολία στη μετέπειτα σχολική και ενήλικη ζωή (Maxwell, 1993). Σύμφωνα με τον Toomey (1998) στα παιδιά που το σχολείο δεν ήταν οικείο η μετάβαση ήταν δύσκολη, με άγχος και σύγχυση. Για το λόγο αυτό τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο νόημα για τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο του σχολείου. Τέτοια προγράμματα σέβονται τις διαφορετικές αντιλήψεις και έχουν σκοπό στην ενημέρωση και συνεργασία παιδιών, δασκάλων και γονιών.

Μια έρευνα των Piotrkowski, Botsko&Matthews (2000) έδειξε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή ετοιμότητα ως πιο σημαντική από τη συμπεριφορική ετοιμότητα. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν, ακόμη, ότι οι γονείς αποτιμούν ως σημαντικότερες, σε σύγκριση με τους δασκάλους, τις βασικές γνώσεις, όπως τα βασικά χρώματα και το αλφάβητο, την ικανότητα ανάγνωσης λίγων απλών λέξεων, τη μέτρηση ως το 50 και τη γνώση της διεύθυνσης του σπιτιού.

Ωστόσο, οι γονείς, στην ίδια έρευνα, αξιολογούν ως σημαντική και την προσαρμογή στις ρουτίνες, που εντάσσεται περισσότερο στην κοινωνική-συναισθηματική ετοιμότητα. Οι Diamond, Reagan&Bandyk (2000) βρήκαν ότι οι γονείς έδιναν έμφαση στη σημασία των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε ίδιο βαθμό.

Γενικά, παρατηρείται ότι οι γονείς συνήθως τονίζουν τις προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις (Diamond, Reagan&Bandyk 2000; UNICEF, 2006), ενώ οι δάσκαλοι τις κοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαστάσεις (Ackerman&Barnett, 2005; Docket&Perry2003;

Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz&Rosenkoetter, 1989; Welch&White, 1999; West, Hausken&Collins, 1995). Οι Ackerman&Barnett (2005) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι βλέπουν την κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη και τις γνωστικές δεξιότητες ως εξίσου σημαντικές. Οι Piotrkowski και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι το ενδιαφέρον και η συγκέντρωση στο έργο ήταν ουσιαστικά πιο σημαντικές από τις βασικές γνώσεις. Επίσης, οι γονείς ιεραρχούσαν τη συμμόρφωση στις εντολές των δασκάλων και την ικανότητα επικοινωνίας στα Αγγλικά σε υψηλότερη θέση σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς.

Σε άλλη έρευνα (Reding, 2004), ενώ επιβεβαιώνεται η μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν οι γονείς στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς, παρατηρούνται και διαφορές εντός της ομάδας των νηπιαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, νηπιαγωγοί με περισσότερα από δέκα χρόνια εμπειρίας έδιναν μικρότερη έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα από δέκα χρόνια εμπειρίας.

Οι Zhang, Sun&Gai (2008) βρήκαν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην υγεία του παιδιού, στη συγκέντρωση-προσοχή, την αυτοπεποίθηση, το ενδιαφέρον για μάθηση και την ανατροφή του παιδιού από την οικογένεια. Επιπρόσθετα, κατέδειξαν ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς, στη συμμόρφωση του παιδιού στην εξουσία του εκπαιδευτικού, στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, στη συμπεριφορά, στην αυτοσυγκέντρωση και στην εκφραστική δυνατότητα.

Δάσκαλοι Δημοτικών σχολείων στη Victoria της Αυστραλίας προσδιόρισαν παράγοντες που θεωρούσαν σημαντικούς για τη σχολική ετοιμότητα. Οι παράγοντες αυτοί ομαδοποιούνταν ως γνωστικοί, κοινωνικοί, αυτό-φροντίδα, συναισθηματικοί και γλωσσικοί. Οι περισσότεροι από αυτούς θεώρησαν την ηλικία του παιδιού ως καθοριστικό παράγοντα. Λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν θέματα σχετικά με τις σωματικές ικανότητες των παιδιών και τη δυνατότητά τους να αφοσιώνονται σε μαθησιακά έργα (Serry, Imms&Froude, 2014).

Το NationalEducationalGoalsPanel (1997) αναφέρει ότι οι γονείς συνήθως εστιάζουν περισσότερο στις γνωστικές δεξιότητες ενώ οι δάσκαλοι

τείνουν να θεωρούν την κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη ως εξίσου σημαντική για την επιτυχία. Οι Knudsen-Lindauer&Harris (1989) βρήκαν ότι οι γονείς ιεραρχούσαν την αρίθμηση, την ανάγνωση και τη γραφή ως σημαντικότερες από ότι οι δάσκαλοι. Στην ίδια έρευνα, οι δάσκαλοι ιεραρχούσαν την απόκτηση ανεξαρτησίας και την ανάπτυξη περιέργειας στα παιδιά ως πιο σημαντικές από ότι οι γονείς. Οι Diamond και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών τους, αλλά ιεραρχούν τις κοινωνικές – συναισθηματικές και τις ακαδημαϊκές ως εξίσου σημαντικές για τη γενική ετοιμότητα. Οι Piotrkowski και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι οι νηπιαγωγοί ιεραρχούσαν τις κινητικές δεξιότητες ως λιγότερο σημαντικές σε σύγκριση με τους γονείς. Οι τελευταίοι έδιναν μεγαλύτερη σημασία στις βασικές γνώσεις (γνώση των μερών του σώματος, των χρωμάτων και της αλφαβήτου) από ότι οι νηπιαγωγοί. Επίσης, οι γονείς ιεραρχούσαν την προχωρημένη γνώση (π.χ. γνώση του τηλεφωνικού αριθμού του σπιτιού ή της διεύθυνσης) ως πιο σημαντική από ότι οι νηπιαγωγοί.

Οι McBryde, Ziviani&Cuskelly (2004) βρήκαν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι αποτιμούσαν ως σημαντικούς παράγοντες τη χρονολογική ηλικία, την προσαρμοστικότητα, τις καλά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και την επιμονή σε μια δραστηριότητα μέχρι να ολοκληρωθεί.

Οι Dockett&Perry (2003) διεξήγαγαν μια έρευνα στην Αυστραλία από το 1998 ως το 2000 σχετικά με τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς το τι έχει μεγαλύτερη σημασία για μια ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων προκύπτουν 7 κύριες κατηγορίες:

(α) Οι βασικές γνώσεις που πρέπει να κατέχουν τα νήπια.

(β) Τα στοιχεία κοινωνικής προσαρμογής που απαιτούνται κατά τη μετάβαση.

(γ) Οι συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα νήπια.

(δ) Οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου.

(ε) Η φυσική κατάσταση των νηπίων.

(στ) Η οικογενειακή κατάσταση των νηπίων.

Στην έρευνα αυτή, παρατηρήθηκε διχογνωμία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς το σε τι ακριβώς συνίσταται η «κοινωνική προσαρμογή». Για τους εκπαιδευτικούς, «κοινωνική προσαρμογή» σήμαινε να μπορούν να λειτουργούν τα παιδιά ως μέλη μιας μεγάλης ομάδας, να μοιράζονται την προσοχή του δασκάλου, να δείχνουν ανεξαρτησία και να ακολουθούν οδηγίες. Για τους γονείς, σήμαινε να είναι ικανά τα παιδιά να προσαρμοστούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον, με άλλους ενήλικους πλην των γονέων, να αποχωριστούν εύκολα από τους γονείς και να δουλέψουν με τους δασκάλους.

Σε προηγούμενη δική μας έρευνα (Παπαδήμα, 2011) που συνέκρινε τις αντιλήψεις γονέων και δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς επτά παράγοντες σχολικής ετοιμότητας (γλωσσικό, γνωστικό, οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, συμπεριφορά και συγκέντρωση-προσοχή) δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες ήταν και για τις δύο ομάδες ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός. Βρέθηκε μόνο ότι όσο περισσότερα παιδιά έχουν οι γονείς, τόσο μικρότερη σημασία αποδίδουν στο γλωσσικό τομέα.

Παρακάτω αναλύονται τα κριτήρια της σχολικής ετοιμότητας, τα οποία αφορούν στο ίδιο το παιδί, στο σχολείο, στην οικογένεια και στην επιστημονική κοινότητα.

1.4. Κριτήρια Σχολικής Ετοιμότητας

Η σχολική ετοιμότητα συμπεριλαμβάνει την ετοιμότητα του παιδιού, την ετοιμότητα του σχολείου, την ετοιμότητα της οικογένειας και της κοινότητας να υποστηρίξουν την όσο το δυνατόν καλύτερη παιδική ανάπτυξη. (High, 2008).

Οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα είναι:

1) το ίδιο το παιδί, 2) η οικογένεια, 3) η προσχολική εκπαίδευση-εμπειρίες 4) το δημοτικό σχολείο, 5) η πολιτεία

Η θεωρία της οικολογικής ψυχολογίας παραθέτει με σαφήνεια και παραστατικότητα την αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν το άτομο στην ανάπτυξη και συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με το *οικολογικό ψυχολογικό πρότυπο*, η οικολογία, τα κοινωνικά φαινόμενα και ο άνθρωπος ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες (βλέπε Σχήμα 1):

α) Τα οικολογικά στοιχεία, β) η οργάνωση και οι θεσμοί της κοινωνίας, γ) Οι δεσμοί με ομάδες στη μικρή κοινότητα, δ) η οικογένεια και ε) ο στόχος όλων των παραπάνω επιρροών του ατόμου (Γεώργας, 1995).

ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το κλίμα

→ πολικό, τροπικό, εύκρατο

Γεωγραφικά στοιχεία

→ ορεινές, πεδινές, νησιώτικες, παραθαλάσσιες περιοχές

Δημογραφικά

→ πυκνότητα των κατοίκων, κινητικότητα

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Οικονομική οργάνωση

→ αγροτική, αλιευτική, θηρευτική, βιομηχανική

Πολιτικό σύστημα και νομικό καθεστώς

Εκπαιδευτικό σύστημα

Θρησκεία

Μέσα επικοινωνίας

→ η γλώσσα, η τηλεόραση, ο γραπτός λόγος

ΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΗ ΜΙΚΡΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

→ οι συνεργάτες στο χώρο της εργασίας

→ ο δικαστής, ο πρόεδρος της κοινότητας, ο αστυφύλακας
→ ο δάσκαλος
→ ο ιερέας
→ ο φίλος

Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

→ πυρηνική, εκτεταμένη, πολυγαμική, μονογονεϊκή

ΤΟ ΑΤΟΜΟ

→ αντίληψη
→ νόηση
→ συναισθήματα
→ κίνητρα
→ προσωπικότητα
→ συμπεριφορά
→ αξίες
→ βιολογικοί παράγοντες

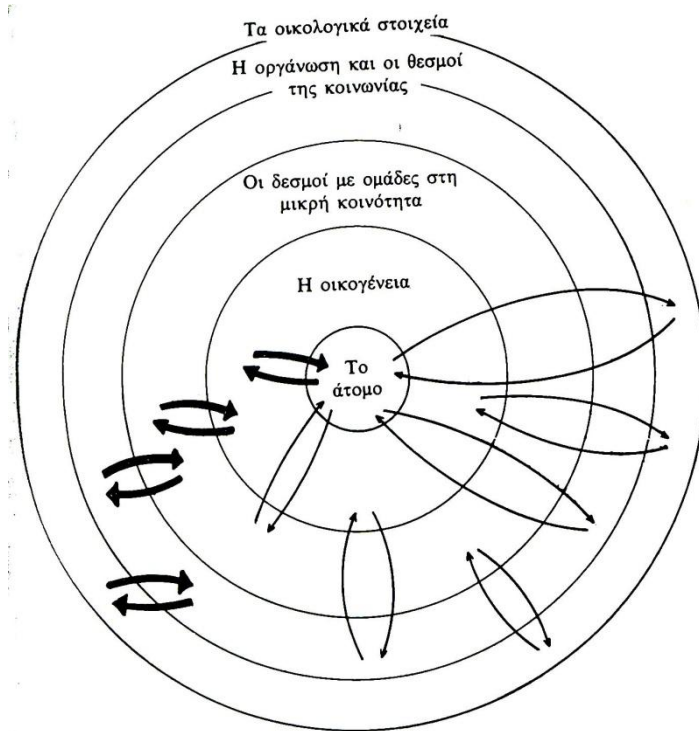
Μεταβλητές που επηρεάζουν τα πέντε στοιχεία

η **διασπορά** των οικολογικών στοιχείων

πόσο **σύνθετα** είναι τα κοινωνικά στοιχεία

ο βαθμός της **ανθρώπινης επαφής**
κοινωνικές αλλαγές

Σχήμα 1 Οικολογικό Ψυχολογικό Πρότυπο (αναλυτικά)



Σχήμα2:

Οικολογικό Ψυχολογικό Πρότυπο (Πηγή: Γεώργας 1995)

Στο Σχήμα 2 υπάρχει η τοπολογική παράσταση της θεωρίας όπου συμβολίζει την οικολογική πραγματικότητα δηλ. ότι το άτομο (ο κεντρικός κύκλος) περιβάλλεται από τις επιμέρους οικογενειακές ανθρώπινες, κοινωνικές και οικολογικές δυνάμεις οι οποίες το επηρεάζουν με βάρος ανάλογο με την απόστασή τους από τον κεντρικό κύκλο.

Τα οικολογικά στοιχεία, όπως ο αριθμός των μελών της οικογένειας, οι κλιματολογικές συνθήκες (π.χ. απομονωμένα χωριά ή νησιά), επηρεάζουν την προσωπικότητα του παιδιού.

Η οργάνωση και οι θεσμοί της κοινωνίας, όπως το οικονομικό σύστημα το εκπαιδευτικό σύστημα, η πολιτική οργάνωση, η θρησκεία, τα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, ραδιόφωνο, internet) είναι πολύ σημαντικοί για το άτομο, π.χ. η προσωπικότητα και το κοινωνικό γίνεσθαι του ατόμου επηρεάζονται από το αν η εκπαίδευση έχει κεντρικό ρόλο σε μια χώρα (παρέχονται κονδύλια, δίνονται χρήματα) ή αν οι πληροφορίες παρέχονται από το ίντερνετ κτλ.

Κάθε άτομο ανήκει σε κάποια ομάδα η οποία το επηρεάζει ουσιαστικά. Οι δεσμοί, οι ανθρώπινες επαφές με άλλα άτομα της ομάδας τους ή με άλλες

ομάδες δημιουργούν μια ουσιαστική πραγματικότητα για το κάθε άτομο. Οι δεσμοί που δημιουργούνται μέσα στα πλαίσια της κοινότητας επηρεάζουν πιο άμεσα το άτομο επειδή η κοινωνία αντιπροσωπεύει αφηρημένες έννοιες και θεσμούς. Οι κρίσιμες ομάδες είναι η σχολική τάξη (συμμαθητές, δάσκαλος) και ο χώρος εργασίας (συνάδελφοι, προϊστάμενος κτλ). Άλλες ομάδες είναι οι φίλοι, οι γείτονες, μέλη αθλητικών ομάδων κ.ο.κ.

Η οικογένεια έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και το παιδί δεν παρουσιάζεται ως παθητικός δέκτης αλλά δρα και επηρεάζει με τη σειρά του την οικογένεια. Η μορφή της οικογένειας διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Μπορεί να είναι εκτεταμένη, πολυγαμική ή μονογονεϊκή. Αυτό έχει συνέπειες για την κοινωνία και τα άτομα (Γεώργας, 1995).

1.4.1. Η ετοιμότητα του παιδιού

Η ετοιμότητα του παιδιού περιλαμβάνει τις βιολογικές ιδιαιτερότητές του, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του, τις ατομικές ψυχοφυσικές του προϋποθέσεις: οπτικο-αυτιληπτικο-κινητικές, γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές, τις εμπειρίες του, την αλληλεπίδρασή του με τον γεωφυσικό χώρο αλλά και με το περιβάλλον του.

Η αυτοαντίληψη και η υψηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου επηρεάζουν τη σχολική ετοιμότητα. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και κινητοποίησης του εαυτού καθώς και ότι η αυτοαντίληψη είναι ίσως η βάση για όλα τα κίνητρα της συμπεριφοράς (Χατζηθεολόγου, 1996).

Από άλλες μελέτες έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα που αποδέχονται και διατηρούν καλές σχέσεις με τον εαυτό τους, προϋπόθεση αναγκαία για τη διασφάλιση της ψυχολογικής ισορροπίας, αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και είναι πιθανό να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν (Τανός, 1989).

Κριτήρια υγιούς ατόμου:

(Α) Ένα ψυχικά υγιές άτομο έχει ικανότητα προσαρμογής. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ικανοποιεί τις βασικές βιολογικές του ανάγκες.

(Β) Η αντοχή στις ψυχοπρεστικές συνθήκες του περιβάλλοντος.

(Γ) Η ύπαρξη ενός γενικότερου σκοπού.

(Δ) Η επίγνωση του κοινωνικού του ρόλου.

(Ε) Η επίγνωση των αναγκών άλλων ατόμων.

(ΣΤ) Η επίγνωση της προσωπικής ταυτότητας, δηλαδή του ότι είναι ένα συγκεκριμένο άτομο. Η ταυτότητα φτιάχνεται σταδιακά από τα παιδικά χρόνια (Παπαδάτος, 2001).

Οι εμπειρίες του παιδιού εκφράζονται μέσω της γλώσσας και της προσωπικής του ταυτότητας. Για την είσοδο του ατόμου στην κοινωνική ζωή, της οποίας ένα μέρος αποτελεί και το σχολείο, παίζει σημαντικό ρόλο το ποιος είναι, το πώς αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει τον εαυτό του, τον κόσμο και τους άλλους, το πώς ερμηνεύει τις εμπειρίες που βιώνει. Αυτή η δυνατότητα χτίζεται μέρα με τη μέρα και συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Στην ηλικία των έξι ετών, ένα παιδί είναι ικανό να αφηγηθεί την ιστορία του και να πάρει την ευθύνη όσων λέει. Ο Heidegger ορίζει τον εαυτό ως ένα «ποιος», έναν εαυτό που χαρακτηρίζεται μέσω της «ύπαρξης στον κόσμο». Οι ουσιαστικές ιδιότητες είναι η εσωτερικότητα, η ενότητα και η συνέχεια. Η κατανόηση του εαυτού είναι και κατανόηση των άλλων. Η υγιής προσωπικότητα επηρεάζει την κοινωνικο-συναίσθηματική και μαθησιακή ετοιμότητα του ατόμου (Arciero&Bondolfi, 2009).

Το χτίσιμο της ταυτότητας:

Σύμφωνα με τους Arciero&Bondolfi (2009), η περιπλοκή των γεγονότων στην ιστορία της ζωής κάποιου, ενώ ενώνει το συναίσθημα με τη δράση μέσω μιας πλοκής που τα συνδέει με ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες, είναι εκείνη που δίνει στο άτομο την ταυτότητά του και τη χρονική του σταθερότητα. Η ταυτότητα του χαρακτήρα εξιστορείται, λοιπόν, την ίδια στιγμή με την ίδια την ιστορία. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον εμπειρικό εαυτό και την προσωπική ταυτότητα. Η γλώσσα, μέσω της αφήγησης, επιτρέπει στο άτομο την κυριότητα της δικής του βιωμένης εμπειρίας. Του επιτρέπει δηλαδή να συνδέει την εμπειρία αυτή και να την αρθρώνει διαμέσου του χρόνου,

κατασκευάζοντας έτσι την ταυτότητα του προσώπου στο οποίο αναφέρεται η εμπειρία. Αποκτά, με αυτόν τον τρόπο, την αφηγηματική του ταυτότητα.

Κάθε πρόσωπο στη συναλλαγή του με τους άλλους και στις διαφορετικές περιστάσεις της πραγματικότητας είναι παρόν για τον εαυτό του και έχει αντανάκλαστική συνείδηση του εαυτού του. Σύμφωνα με την ερμηνευτική – φαινομενολογική παράδοση, μας ενδιαφέρει να αντιληφθούμε τα πρόσωπα ως προς τους διάφορους τρόπους που πραγματώνονται. Το νόημα της εμπειρίας είναι διαφορετικό για τον καθένα. Το να είσαι ο εαυτός σου σημαίνει ότι η γνωστική ικανότητα βρίσκεται μέσα στο υποκείμενο, μέσα στο κεφάλι του, και ότι το υποκείμενο έχει ένα τέτοιο status που είναι έγκλειστο μέσα στον εαυτό του, διακριτό και ξεχωριστό. Ο εαυτός ως σχέση – συσχετιστικός εαυτός – έχει επηρεάσει τη σύγχρονη ψυχολογία και ψυχοθεραπεία. Ο εαυτός βρίσκεται στον κόσμο και ως κύριος των σκέψεων γίνεται ο δημόσιος συν-κατασκευαστής του νοήματος. Η διάσταση που τον συνθέτει είναι κοινωνική, όπως οι συζητήσεις μέσω των οποίων αναδύονται κοινωνικά διαιρεμένοι εαυτοί που ζωντανεύουν μέσω κοινωνικά κατασκευασμένων συναισθημάτων. Αυτή είναι η οπτική των κονστρουκτιβιστών. Η νεωτερικότητα, λοιπόν, αντιλαμβάνεται τον εαυτό ως εξής: ως ιδιωτικότητα του εαυτού, να ανήκει κανείς στον ίδιο του τον εαυτό, ενότητα της πολλαπλότητας των εμπειριών και συνέχεια της αίσθησης του εαυτού. Η σχέση ανάμεσα στην πολλαπλότητα της εμπειρίας των πράξεων και των συναισθημάτων του και η αντίληψη ότι κάθε εμπειρία ανήκει στον εαυτό συνεπάγεται δύο πολικότητες: από τη μία πλευρά ο εαυτός ως υποκείμενο που παραμένει ίδιο και αδιαφοροποίητο στην πάροδο του χρόνου, η αίσθηση δηλαδή ότι τα διαφορετικά συμβάντα στη ζωή κάποιου ανήκουν στο υποκείμενο που τα βιώνει και τον «εαυτό ως γνωρίζοντα», όπως τον ορίζει ο James (1890). Από την άλλη, ο εαυτός ως αντικείμενο που ανταποκρίνεται στην ποικιλία των εμπειριών και που αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις του με τον εξωτερικό κόσμο. Η σχέση ανάμεσα στις δύο πολικότητες του εαυτού μπορεί να θεωρηθεί, από μια λογικομαθηματική σκοπιά, ως η σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και το κατηγορούμενο. Π.Χ. κάποιος μπορεί να είναι έξυπνος, αθλητικός κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τον Allport (1937 στο Arciero&Bondolfi, 2009), η προσωπικότητα ορίζεται ως δυναμικός οργανισμός μέσα στο άτομο, που αποτελείται από εκείνα τα ψυχοφυσιολογικά συστήματα που ορίζουν τη μοναδική του προσαρμογή στο περιβάλλον. Στο «Είναι και Χρόνος», ο Heidegger ενώνει την αρχαία φιλοσοφία και τη νεωτερικότητα, θεωρώντας τη συνείδηση ως ένα αντικείμενο, ένα *ens creatum*, δηλαδή σαν ένα πράγμα του οποίου ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής, η αυτόνομη ύπαρξή του, του ανήκει στη βάση του ότι έχει παραχθεί, όπως π.χ. το βάζο φορμαρίστηκε από τον δημιουργό του, δηλαδή από μια προϋπάρχουσα μορφή απέκτησε δική του μορφή. Το να είσαι ένας εαυτός συνεπάγεται τη διατήρηση του οργανισμού του συστήματος μέσα από συνεχείς δομικές αλλαγές που συνταιριάζονται με αναταράξεις που προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Το να πούμε ποιος είναι ο κάθε άνθρωπος συνεπάγεται, ως εκ τούτου, ότι κάθε πάθος και κάθε ατομική δράση γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο μιας ιστορικής διάστασης. Σύμφωνα με τον Ricoeur (1990), μέσω των διαφόρων μορφών αφήγησης, το άτομο αποκτά την ιστορική του ταυτότητα («αφηγηματική ταυτότητα»). Για τον λόγο αυτό, η προσοχή πρέπει να εξασκείται επειδή η διήγηση που αφορά στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας βασίζεται στην εμπειρία του καθενός ξεχωριστά σχετικά με την ύπαρξή του στον κόσμο και αυτήν που μετατρέπεται σε λόγο. Η συνείδηση λοιπόν του εαυτού προκύπτει από την αλληλεπίδρασή της με τον κόσμο. Το να είσαι ο εαυτός σου συμβαίνει μέσα από διάφορες πραγματώσεις στον κόσμο. Ζούμε πάντα στην ελπίδα, στην προσδοκία, στον φόβο, στην επιθυμία, όντας επιφυλακτικοί προς κάτι, σχετιζόμενοι με κάτι, έχοντας κάτι μπροστά μας, για χάρη κάποιου πράγματος.

Τα ίχνη της εμπειρίας μου είναι το ζωτικής σημασίας περιβάλλον μου, αυτά που θεωρώ σημαντικά, το σπίτι μου, η μουσική μου, τα βιβλία μου, τα προσωπικά μου υπάρχοντα κ.α. Αυτά τα πράγματα μιλούν για μένα. Θα λέγαμε ότι το σώμα κάποιου, ευρισκόμενο στο συναίσθημα, συντονίζεται με τα πράγματα. Αυτό είναι εμφανές ήδη από τις πρώτες ώρες της ζωής του βρέφους. Στην είσοδο αυτού του σώματος στον κόσμο, η ευθραυστότητα του σώματος ενός παιδιού απαιτεί τον χρόνο, τη φροντίδα, την αφοσίωση, την επιθυμία. Πρέπει να αδειάσω χώρο για εκείνο στον κόσμο που υπάρχω, να

χτίσω ένα ζεστό σπίτι που να είναι ασφαλές, να το προστατεύσω καθώς μεγαλώνει, να του παρέχω όλα τα απαραίτητα για να αναπτύξει τη δική του ιστορία.

Η διαλεκτική της πράξης και της επιρροής που διαχέεται στην αλληλεπίδραση του ενήλικου και του παιδιού είναι παρούσα και ορατή και συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα. Ήδη από τη γέννηση, είναι η σχέση σώμα με σώμα με τον φροντιστή εκείνη που συνθέτει την προνομιακή σχέση της επικοινωνίας. Η ανοιχτότητα στον άλλον δε βασίζεται παρά στο σώμα. Το παιδί δεν αντιμετωπίζει και δε συντονίζεται με τον άλλο παρά μόνο στον ενδοσωματικό χώρο, επιτυγχάνοντας έτσι αμοιβαία κατανόηση. Εξαιτίας αυτού του «συντονισμού», ο ενήλικας προσφέρει τον εαυτό του όχι μόνο ως πηγή φροντίδας αλλά και ως σύντροφο σε μια συνδυασμένη αντήχηση, ως πηγή συγκατάβασης και διανεμόμενου νοήματος. Έτσι, ο φροντιστής αντιπροσωπεύει για το παιδί την ευκαιρία να αποκτήσει πρόσβαση τόσο στον εαυτό του όσο και στο διανεμόμενο ανθρώπινο νόημα. Ο ερχομός στον κόσμο αντιστοιχεί πρώτα και κύρια στην ανοιχτότητα του άλλου, στη συνύπαρξη με τον άλλον. Η έκφραση που παράγεται από ένα σώμα πρέπει να υπολογίζεται ως ένα σήμα για ένα άλλο σώμα.

Ένα βρέφος 6 μηνών μπορεί να κατανοεί τη χρονική εξέλιξη των νανουρισμάτων σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Από την ηλικία των 9 μηνών, το παιδί είναι ικανό να συνδυάζει τις αισθησιοκινητικές δυνατότητες και την προσοχή του με εκείνη του φροντιστή. Όταν το παιδί εισέρχεται στον δεύτερο χρόνο της ζωής, η προσοχή του μετατοπίζεται στον χειρισμό αντικειμένων που αποτελούν μέρος της ρουτίνας της οικογενειακής ζωής.

Από την έναρξη του τρίτου χρόνου, ένα παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει ότι είναι ίδιο με τον εαυτό του, δηλαδή ότι είναι ένας και ο ίδιος εαυτός σε κάθε μία κατάσταση, τόσο στις πράξεις του όσο και στη γλώσσα του. Στην πορεία της ανάπτυξης, το παιδί σταδιακά μαθαίνει ότι κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, οι ήχοι – λέξεις που συνοδεύουν την εμπειρία αναφέρονται στην ίδια τρέχουσα εμπειρία, μέχρι του σημείου που το παιδί μαθαίνει να προβλέπει ακόμη και τι θα συμβεί μετά. Η ικανότητα απόκτησης της δόμησης της εμπειρίας σε μικροδιηγήσεις και, κατά συνέπεια, σε μια ιστορία, αναπτύσσεται ταυτόχρονα και παράλληλα προς τη διαδικασία της

ταύτισης και της δόμησης της προσωπικής ταυτότητας. Είναι η κοινή (με τους γονείς) διάταξη των γεγονότων, της ίδιας του της ζωής, σε αφηγηματικές ακολουθίες, μέσω των οποίων το παιδί αρχίζει να χτίζει και να αρθρώνει τη μοναδικότητά του ως πρόσωπο, να σχηματίζει το δικό του «ποιος». Μέσα από την αφήγηση, αναγνωρίζει και εντοπίζει τον εαυτό του την ίδια στιγμή. Η ταυτότητα δομείται κατά την αφηγηματική πράξη. Αυτά συμβαίνουν γύρω στην ηλικία των 5-6 ετών.

Μόνο στο σημείο που έχει κάποιος κατακτήσει τη γλώσσα και, μέσω αυτής, την ικανότητα να κατανοήσει την ταυτότητά του μπορεί πλέον να αναπτύξει την ελευθερία να αποδέχεται τις διαθέσεις και τις πράξεις του, επιτρέποντας στον εαυτό του να επηρεάζεται από εκείνες τις διαθέσεις. Η συναισθηματική του τάση καθοδηγεί την αφήγηση. Η δυναμική της συναισθηματικότητας αρθρώνεται στο ζωντανό σώμα, μέσω της ουσιαστικής τάσης ανάμεσα στην επαφή κάποιου με τον κόσμο και τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτή. Η προσωπική αφήγηση μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τις διαφορετικές κλίσεις της συναισθηματικής σφαίρας του προσώπου, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να καταλάβουμε εκείνα τα σταθερά στοιχεία που εκθέτουν τον χαρακτήρα στη διπλή οπτική του πρώτου και του τρίτου προσώπου. Υπάρχει, δηλαδή, διάκριση ανάμεσα στο συναίσθημα όπως βιώνεται και το συναίσθημα όπως αρθρώνεται. Τα συναισθήματα είναι ενσωματωμένα και εκδηλώνονται στο σώμα (λαχάνιασμα, ταχυκαρδία, ανατριχίλα κ.α.). Η αμοιβαία συναισθηματική συμπεριφορά εμφανίζεται σαν ένδειξη την οποία όλοι χρησιμοποιούν κάθε φορά για να διαπραγματευτούν τη σχέση με τον άλλο και να προσδιορίσουν τον άλλο σε σχέση με τον εαυτό τους. Η επικοινωνία μπορεί να επιτύχει, γράφουν οι Liberman&Whole (2000 στο Arciero&Bondolfi, 2009), «μόνο εάν και τα δύο μέρη έχουν μια κοινή κατανόηση του τι μετράει – εκείνο που μετράει για τον ομιλητή πρέπει να μετράει και για τον ακροατή».

1.4.1.1. Η ικανότητα του παιδιού για μάθηση

Όλα τα παιδιά γεννιούνται με την ικανότητα μάθησης (Kagan 1999). Αυτή η μάθηση συμβαίνει πριν την είσοδο στο σχολείο και επεκτείνεται πέρα από τους τοίχους μιας σχολικής αίθουσας στην καθημερινή ζωή. Με τον πιο απλό ορισμό, ένα παιδί που είναι έτοιμο για το σχολείο έχει τις βασικές *minimum* δεξιότητες και γνώσεις σε μια ποικιλία τομέων που θα του επιτρέψουν να έχει επιτυχία στο σχολείο. Αυτά τα *minimumstandards* θέτουν τον πήχη για το τι θα πρέπει τα παιδιά να ξέρουν και να είναι ικανά να κάνουν ώστε να εισέλθουν στο σχολείο έτοιμα και πρόθυμα να μάθουν, ενεργοποιώντας έτσι μια επιτυχή μετάβαση σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον (Lara-Cinisomoetal., 2004). Η επιτυχία στο σχολείο προσδιορίζεται από ένα σύνολο βασικών συμπεριφορών και ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής, αριθμητικής, εφαρμογής οδηγιών, καλής συνεργασίας με τα άλλα παιδιά και εμπλοκής σε μαθησιακές δραστηριότητες (Rouse, Brooks-Gunn&McLanahan, 2005). Οι οριακοί ορισμοί της σχολικής ετοιμότητας είναι ολιστικοί και περιλαμβάνουν πέντε πεδία που συνδέονται με τη μελλοντική σχολική επίδοση και συμπεριφορά: τη σωματική υγεία και κινητική ανάπτυξη, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την προσέγγιση της γνώσης, τη γλωσσική ανάπτυξη και τη γενική γνώση, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών (Kagan, Moore&Bredenkamp, 1993).

Οι πλευρές της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης περιλαμβάνουν τη συνεχή προσοχή, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την εφαρμογή οδηγιών, τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική νόηση (Raver, 2004).

Η γλώσσα και ο γραμματισμός λαμβάνουν υπόψη την προφορική γλώσσα και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Οι στάσεις προς τη μάθηση, όπως η επιμονή στο έργο, η προσοχή, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η περιέργεια και η επίλυση προβλημάτων είναι επίσης γνωστοί παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας. Με βάση αυτές τις έννοιες, η σχολική ετοιμότητα είναι ένας ολιστικός τρόπος εξέτασης της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο. Μη περιοριζόμενος σε μία περιοχή ανάπτυξης και λειτουργικότητας, περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα σε δεξιότητες και συμπεριφορές μεταξύ

περιοχών ανάπτυξης και μάθησης (Denton, 2000; Schoen&Nagle, 2004). Πιο πρόσφατα δεδομένα για τη σχολική ετοιμότητα τονίζουν τη σημασία της κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των περιοχών και όχι απλά των ίδιων των περιοχών. Αυτή η άποψη δίνει έμφαση στη σχέση της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων με τη μετέπειτα ανάπτυξη (Snow, 2007) και υπογραμμίζει τη σημασία των πιο παγκόσμιων οπτικών της ετοιμότητας.

Οι συνδέσεις μεταξύ των τομέων της σχολικής ετοιμότητας, με βάση δεδομένα μέσω της συσχετιστικής μεθόδου, υποδηλώνουν είτε έναν υψηλό βαθμό σύνδεσης μεταξύ των τομέων, για παράδειγμα ανάμεσα στην ανάγνωση και στα μαθηματικά ($r = 0.732$) (Denton&Geremino-Hausken, 2000) ή τη μεσολάβηση μιας τρίτης μεταβλητής που παρεμβαίνει στη συσχέτιση ανάμεσα στους δύο τομείς (Snow, 2007). Για παράδειγμα, η νευροφυσιολογική ωρίμανση παίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των μικρών παιδιών στο σχολείο λόγω της επιρροής της στις εκτελεστικές λειτουργίες, που είναι σε θέση να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τον έλεγχο των συναισθημάτων (Blair, 2002). Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, η σχολική ετοιμότητα είναι ένας συνδυασμός από τρία πεδία: (α) Τις μαθημένες συμπεριφορές, όπως η γνώση των χρωμάτων και των σχημάτων, η μέτρηση και η γνώση της αλφαβήτου (β) Τις στάσεις και συναισθηματικές ικανότητες, όπως η ακρόαση και τήρηση οδηγιών, το ενδιαφέρον για εκμάθηση κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς (γ) Την αναπτυξιακή ωρίμανση, συμπεριλαμβανομένης της λεπτής και αδρής κινητικής ανάπτυξης και της ικανότητας ακινησίας για μια χρονική περίοδο.

Μια δεύτερη πτυχή των νεότερων εννοιών της σχολικής ετοιμότητας είναι η χρονικότητα, ή η κατανόηση της αναπτυξιακής τροχιάς από τις θεμελιώδεις δεξιότητες που περιγράφονται παραπάνω. Οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας θεωρούνται ότι είναι αθροιστικές, με την έννοια ότι υπάρχει μια ιεραρχία επιτευγμάτων που βασίζεται στην επίτευξη προηγούμενων στόχων, δηλαδή, στην προηγούμενη εκμάθηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Με αυτή την έννοια, η ετοιμότητα συνδυάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη, επειδή η επίτευξη της απλούστερης δεξιότητας επιτρέπει την απόκτηση της υψηλότερης και πιο σύνθετης (Bowman, Donovan&Burns, 2001). Τα παιδιά, με την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο, για παράδειγμα,

πρέπει να έχουν ένα λεξιλόγιο εργασίας, προκειμένου να ελέγξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, η επίτευξη της μάθησης στο σχολείο είναι το προϊόν μιας διαδικασίας για την απόκτηση δεξιοτήτων που ξενικά από τη γέννησή του παιδιού. Οι νέες δεξιότητες αξιοποιούν τη γνώση των προηγούμενων δεξιοτήτων.

Μια τρίτη πτυχή των νεότερων εννοιών είναι η ενσωμάτωση των παγκόσμιων εκτιμήσεων. Σε μια προκαταρκτική ανάλυση των προτύπων σχολικής ετοιμότητας που πραγματοποιούνται μέσω του GoingGlobalproject για τα Πρότυπα Πρώιμης Μάθησης και Ανάπτυξης (ELDS), σε δεδομένα από 5 χώρες, επισημάνθηκαν νέα πεδία ανάπτυξης και μάθησης, εκτός από την παραδοσιακή σειρά τομέων. Συγκεκριμένα, η ηθική ανάπτυξη και η εκτίμηση της ποικιλομορφίας περιλαμβάνονται ως σημαντικές διαστάσεις της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο (Kagan&Britto, 2007), που δεν έχουν παρατηρηθεί σε παραδοσιακά μοντέλα της σχολικής ετοιμότητας. Είναι σημαντικό ότι αυτές οι παγκόσμιες συνεισφορές στην εννοιολόγηση της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο αναγνωρίζονται, επειδή δείχνουν το ευρύτερο πλαίσιο της προετοιμασίας για το σχολείο και τονίζουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά που οι χώρες και οι κουλτούρες θεωρούν σημαντικά για την προσαρμογή και επιτυχία των παιδιών μέσα σε μεγαλύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια.

1.4.1.2. Ηλικία

Η ημερομηνία γέννησης στις περισσότερες χώρες έχει καταστεί ιστορικά το μοναδικό κριτήριο που καθορίζει πότε πρέπει να γίνει η έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών. Η χρονολογική ηλικία που ορίζεται για την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπίπτει με μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού κατά την οποία δομείται η ωριμότητα που και όπως υποστηρίζεται είναι το «κλειδί» που προλέγει την επιτυχία του στο σχολείο. Η ολοκλήρωση της αναπτυξιακής ωριμότητας στα παιδιά που είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί στη σχολική μάθηση λαμβάνει χώρα συνήθως στην ηλικία μεταξύ πέντε και επτά ετών χωρίς να

αποκλείεται να συμβεί σε ακόμα μεγαλύτερη ηλικία (Καραμπάτσος, 2000). Όμως επειδή τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς, η καθιέρωση μιας συγκεκριμένης ηλικίας, προκειμένου να αρχίσουν το σχολείο, έχει ως συνέπεια μερικά παιδιά, παρόλο που εκπληρώνουν το κριτήριο της ηλικίας να μην έχουν τις ίδιες δυνατότητες με άλλα ώστε να καλύψουν τις απαιτήσεις του σχολείου (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες φαίνεται πως υπάρχουν κρίσιμες περίοδοι για διάφορες δομές και ικανότητες (Erstein, 1978). Το έκτο έτος είναι μια κρίσιμη περίοδος κατά την οποία ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα δεκτικός (Huttenlaker, 1979). Υπάρχει όμως μια μεγάλη διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωρίμανσης ανάμεσα στα παιδιά έξι και επτά χρονών. Αν το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης είναι παρόμοια η ταχύτητα εκτέλεσης της εργασίας και η ικανότητα συγκέντρωσης τους είναι χαμηλότερες (Okon-Okon, 1978). Παρατηρείται ότι τα μεγαλύτερα σε χρονολογική ηλικία παιδιά αποδίδουν καλύτερα στη διάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού απ' ότι οι μικρότεροι συμμαθητές τους (Lewit & Baker, 1995). Αναφέρεται ότι τα παιδιά που έχουν εισαχθεί στο σχολείο νωρίς έχουν δυσκολίες που οφείλονται στο γεγονός ότι ήρθαν σε επαφή με την τυπική διαδικασία, πολύ σύντομα (Weiner & Elkind, 1992).

Σε μια διαπολιτισμική έρευνα των Rogoff και συνεργατών (1996) σε 50 πολιτείες διασκορπισμένες στον κόσμο μελετήθηκαν παιδιά 5-7 χρονών και οι προσδοκίες των γονιών τους. Βγήκαν τα εξής συμπεράσματα: Φαίνεται πως στην ηλικία 5-7 χρόνων οι γονείς αναθέτουν στα παιδιά τους την υπευθυνότητα να φροντίζουν μικρότερα παιδιά, να φροντίζουν τα ζώα, να κάνουν οικιακές εργασίες και να μαζεύουν υλικά για τη συντήρηση της οικογένειας. Τα παιδιά επίσης γίνονται υπεύθυνα για την κοινωνική τους συμπεριφορά και τη μέθοδο τιμωρίας για παραβάσεις. Οι ενήλικες τους εκπαιδεύουν σε πρακτικά θέματα περιμένοντας να μιμηθούν το παράδειγμά τους. Αναμένεται επίσης να έχουν αποκτήσει την κοινή αίσθηση της λογικής (Rogoff et al., 1996).

Η υπευθυνότητα χαρακτηρίζει το παιδί που μπαίνει στην ηλικία της λογικής (White, 1996). Η είσοδος του παιδιού στο σχολικό σύστημα φέρνει το

παιδί σε επαφή με ένα εκτεταμένο σύστημα όπου το παιδί αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά και άλλους σημαντικούς ενήλικες προσπαθώντας να αναπτύξει την αυτονομία του με σεβασμό στα γονεϊκά πρότυπα (Hayek, 1978).

Η ανάπτυξη της υπευθυνότητας πραγματοποιείται μέσα από την ικανότητα αφηγηματικής αναπαράστασης της εμπειρίας όπου καθιστά ικανό το παιδί να πλοηγείται μέσα στο χρόνο διατηρώντας την ταυτότητά του. Αυτό θεωρείται η μονιμότητα του εαυτού στο χρόνο και το παιδί την αποκτά περίπου στην ηλικία των πέντε ετών. Τότε αποκτά τα εργαλεία που του παρέχουν τη δυνατότητα να συνθέσει σε ένα αφηγηματικό σύνολο, τις διάφορες εμπειρίες που έχει ζήσει. Με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, οι εμπειρίες αποκτούν νέες διαστάσεις και νοήματα για το παιδί. Μπορεί με την αφηγηματική ικανότητα να συνθέσει ετερογενή στοιχεία όπως δράσεις, συναισθήματα, κίνητρα, επεισόδια, αιτίες κ.τ.λ. και να αφηγηθεί την ιστορία του διατηρώντας την ταυτότητά του (Arciero & Bondolfi, 2009).

Η διαδικασία της ικανότητας αφήγησης ξεκινά από την ηλικία της λογικής και ωριμάζει στην αρχή της εφηβείας όπου συνειδητοποιείται στην προεφηβική ηλικία ότι ο ηθοποιός (πρωταγωνιστής) μπορεί να είναι συγχρόνως ο συγγραφέας της ιστορίας του (Arciero, 2002).

1.4.1.3. Δεξιότητες

Οι δεξιότητες – ικανότητες του παιδιού αφορούν σε διάφορους τομείς: γλωσσικό, γνωστικό, οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό, συγκέντρωση, συμπεριφορά, κοινωνικό, συναισθηματικό. Μερικές από τις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν τα παιδιά λίγο πριν φοιτήσουν στην Α΄ δημοτικού για την επιτυχή τους φοίτηση και προσαρμογή είναι οι εξής (Arciero, 2002; Arciero&Bondolfi, 2009; Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007; Δράκος, 1999; Δράκος & Μπίνιας, 2004, Κακαβούλη, 1997; Lewit&Baker, 1995):

:

Γλωσσικός τομέας:

- Να είναι καλή η άρθρωσή τους.
- Να έχουν φωνολογική ενημερότητα.

Η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε δύο επίπεδα: συλλαβικό και φωνημικό. Η πρώτη αφορά την επίγνωση της ύπαρξης συλλαβών στις λέξεις και στη δυνατότητα πολλαπλού χειρισμού αυτών των συλλαβών. Η φωνημική επίγνωση αφορά την αναγνώριση των φωνημάτων και του πολλαπλού χειρισμού τους.

- Να σχηματίζει απλές και σύνθετες προτάσεις.
- Να χρησιμοποιεί τον παρελθοντικό και μελλοντικό χρόνο.
- Να έχει ικανότητα ακρόασης και κατανόησης του προφορικού λόγου.
- Να ονομάζει τα μέλη του σώματος.
- Να κάνει ερωτήσεις και να απαντά σε ερωτήσεις π.χ. Τι; Που; Πως; Πότε; Γιατί;
- Να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο κατάλληλο για τις κοινωνικές του σχέσεις π.χ. ευχαριστώ, παρακαλώ!
- Να χρησιμοποιεί λέξεις και σύμβολα για προστασία και μετακίνηση π.χ. τουαλέτα, κίνδυνος κ.τ.λ.

Γνωστικός τομέας:

- Να μπορεί να ομαδοποιεί και να ταξινομεί αντικείμενα με βάση κάποιο κοινό τους χαρακτηριστικό.
- Να γνωρίζει τα χρώματα.
- Να λύνει απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης.
- Να γνωρίζει πως κρατάμε ένα βιβλίο και τη φορά των σελίδων.
- Να γνωρίζει την επίσημη γλώσσα του σχολείου.
- Να μπορεί να μάθει και να κατανοεί νέες έννοιες.
- Να γνωρίζει τις χρονικές έννοιες πριν-μετά κ.λπ.
- Να γνωρίζει τον επικοινωνιακό σκοπό της γραφής (π.χ. γράφω για να ανακοινώσω, να προσκαλέσω κ.λπ.)
- Να γνωρίζει ότι ο λόγος μπορεί να μεταφερθεί σε κείμενο και το κείμενο σε λόγο.

- Να γνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (π.χ. γράφω από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω).
- Να γνωρίζει τις έννοιες που περιγράφουν τοποθεσία π.χ. μπροστά-πίσω, δεξιά-αριστερά.
- Να μετράει ως το δέκα.
- Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία.

Οπτικο-αντιληπτικο-κινητικός τομέας:

Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να:

- Να μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία και ψαλίδια.
- Να μπορεί να χρησιμοποιήσει καλά το μολύβι (γραφοκινητική δεξιότητα).
- Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα.
- Να χρωματίζει εσωτερικό περίγραμμα χωρίς να ξεφεύγει από τις γραμμές.
- Να αναγνωρίζει την εικόνα του σώματός του.
- Να έχει σταθεροποιήσει την πλευρίωσή του.
- Να έχει προσανατολισμό στο χώρο.
- Να γνωρίζει το χρόνο και το ρυθμό.
- Να εκτελεί λεπτές κινήσεις π.χ. μολύβι, κλωστή.
- Να εκτελεί αδρές κινήσεις π.χ. να τρέχει και να σκαρφαλώνει.

Συμπεριφορά:

- Να τακτοποιεί τα πράγματά του.
- Να μπορεί να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας.
- Να μπορεί να εκφράζει και να αιτιολογεί τις απόψεις του.
- Να μπορεί να ελέγχει τη συμπεριφορά του.

Συγκέντρωση:

- Να έχει κίνητρο για μάθηση.
- Να μπορεί να απομονώνει τα άσχετα ερεθίσματα και να εστιάζει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε αυτό που κάνει.
- Να μπορεί να οργανωθεί στην προσπάθειά του να μάθει καινούριες δραστηριότητες π.χ. να μαζεύει τα πράγματά του.
- Να μπορεί να ολοκληρώσει μια εργασία που του έχει ανατεθεί.
- Να προσέχει όταν βρίσκεται στη διαδικασία μάθησης.

Κοινωνικός τομέας:

- Να συζητάει για πράγματα που παρατηρεί και να κάνει ερωτήσεις.
- Να κάνει ικανοποιητικές σχέσεις με άλλα παιδιά.
- Να αυτοεξυπηρετείται, φροντίζοντας την προσωπική του υγεία π.χ. πλύσιμο χεριών-χρήση τουαλέτας.
- Να φροντίζει τη διατροφή του π.χ. να πλένει τα φρούτα και να μπορεί να παραγγείλει κάτι από το κυλικείο του σχολείου.
- Να είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα άλλων παιδιών π.χ. να παρηγορεί ή να βοηθάει αν κάποιος έχει πρόβλημα.
- Να προφυλάσσεται από κινδύνους μέσα στο σπίτι και στο σχολείο π.χ. τραυματισμός από αιχμηρά αντικείμενα.
- Να φροντίζει την προσωπική του υγιεινή (καθαρό στο πρόσωπο, σώμα, ρούχα).
- Να συνεργάζεται με άλλους π.χ. τηρώντας τους κανόνες ενός παιχνιδιού.
- Να περιμένει τη σειρά του να μιλήσει.
- Να είναι ευγενικό χρησιμοποιώντας όρους ευγένειας π.χ. ευχαριστώ κ.τ.λ.
- Να διεκδικεί τα δικαιώματά του με ευγένεια.

Συναισθηματικός τομέας:

- Να δείχνει ενθουσιασμό και περιέργεια για την πραγματοποίηση νέων δραστηριοτήτων.
- Να εκφράζει τα συναισθήματά του.
- Να έχει δεχθεί στοργή και ασφάλεια τα πρώτα χρόνια της ζωής του.
- Να έχει αυτοαντίληψη και υψηλή αυτοεκτίμηση.
- Να έχει θετική στάση απέναντι στον εαυτό του και τη ζωή γενικότερα.

Παρότι οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας στο γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, οπτικο-αντιληπτικο-κινητικό τομέα, καθώς επίσης στη συγκέντρωση και συμπεριφορά, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, θα προσπαθήσουμε να τις μελετήσουμε ξεχωριστά. Επίσης, θα μελετήσουμε τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, επίδοση και προσαρμογή, το παιδί, την οικογένεια, το σχολείο και την πολιτεία. Τέλος, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά με λίγα λόγια μερικά από τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης.

2. Η γλωσσική ετοιμότητα

Η ανάπτυξη της ικανότητας του λόγου στο παιδί αποτελεί σήμερα θεμελιώδες πρόβλημα των επιστημών της γλώσσας και της νόησης (Κατή, 2000).

Η γλώσσα ως βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης αποτελεί ένα πολύμορφο και πολυσύνθετο σύστημα από στοιχεία που συνδέονται με ορισμένες λειτουργίες (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η γλώσσα εμφανίζεται κατά το Saussure (1979) ως σύστημα. Αυτό το σύστημα αποτελείται από τις γλωσσικές μονάδες για τις οποίες οι λέξεις δίνουν μια ιδέα κατά προσέγγιση. Ένα τέτοιο σύστημα είναι ένα σύστημα σχέσεων. Ο F. de Saussure θεμελίωσε τη μοντέρνα γλωσσολογία.

Ο Saussure ορίζει τη γλωσσική μονάδα ή γλωσσικό σημείο ως εξής:

Γλωσσικό σημείο: ακουστική εικόνα/έννοια

Την ακουστική εικόνα την ονομάζει «σημαίνον» και την έννοια «σημαινόμενο». Το γλωσσικό σημείο είναι η ένωση ενός σημαίνοντος και μιας έννοιας, πράξη που γεννά τη σημασία. Επίσης ο Saussure εισάγει την έννοια της αξίας. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα του οποίου οι όροι είναι αλληλέγγυοι. Η αξία της λέξης είναι η σημασία που της δίνει η παρουσία όλων των λέξεων του κώδικα αλλά και η παρουσία όλων των στοιχείων της φράσης. Κατά τον Saussure, υπάρχουν δύο άξονες στη γλώσσα:

(α) επιλογή – συνδυασμός: Την επιλογή ορισμένων γλωσσικών μονάδων μέσα από τον κοινό λεξικό κώδικα (σχέσεις ομοιότητας π.χ. φαγητό – είδη ορεκτικών). Τον συνδυασμό αυτών των μονάδων σε μονάδες όλο και πιο μεγάλες. Ο συνδυασμός είναι σχέση συνάφειας π.χ. σύνθεση ενός ολόκληρου γεύματος.

(β) μεταφορά – μετωνυμία: Οι απαντήσεις σε μια ερώτηση μπορεί να είναι δύο ειδών. Π.χ. καλύβα: (1) ένα υποκατάστατο π.χ. ένα μικρό σπίτι ή (2) ένα συμπλήρωμα της λέξης π.χ. «κάηκε» (Κανελλοπούλου, 2007).

Ο Hegel έκανε από τους πρώτους τη διάκριση της γλώσσας σε ομιλία (Rede) και σε λόγο (Sprache) (Δράκος, 1999).

ΓΛΩΣΣΑ (langage): Λόγος (langue) / Ομιλία (parole)

(ή ενδιάθετος λόγος) / (ή φωνούμενος λόγος)

Ο λόγος είναι η γενική υπερατομική γλώσσα των μελών μας γλωσσικής κοινότητας. Η ομιλία είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας. Είναι η συγκεκριμένη πραγμάτωση του λόγου από κάθε άτομο της κοινότητας (Μπαμπινιώτης, 1991).

Η εξέταση της πραγμάτωσης του σημαίνοντος σε συνδυασμό με τη γενική αρχή της προτεραιότητας του προφορικού λόγου οδηγεί:

- Στη φωνητική, τον τομέα της γλωσσολογίας που μελετά τη φωνητική ουσία. Μελετά τους ήχους της γλώσσας από τη σιωπή της ύλης. Στη περιγραφή των φθόγγων τρία φαινόμενα χρήζουν ανάλυσης: η παραγωγή, η διάδοση και η λήψη τους. Έτσι έχουμε την αρθρωτική φωνητική, την ακουστική φωνητική και την ακροατική φωνητική.

- Στη φωνολογία, που μελετά τις μικρότερες μονάδες στις οποίες μπορεί να αναλυθεί το σημαίνον και οι οποίες δεν αποτελούν φορείς σημασίας δηλαδή τα φωνήματα. Ως φώνημα ορίζεται η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης π.χ. ka-no/ra-no/xa-no.
- Στη μορφολογία, αντικείμενο της οποίας είναι η μελέτη των μορφών και των τύπων των λέξεων, π.χ. πώς σχηματίζονται οι χρόνοι, η κλίση των ρημάτων και ουσιαστικών κ.ο.κ.
- Στη σύνταξη, που ασχολείται με μονάδες άρθρωσης και ειδικότερα με το συνδυασμό τους για τη δημιουργία πρότασης.
- Στη σημασιολογία, στην οποία συνεπάγεται η μελέτη του σημαινόμενου που μελετά τη συμβατική, αυθαίρετη αλλά καθολική και υποχρεωτική σημασία των λέξεων, των μονάδων δηλαδή του νοητικού λεξικού.

Ορίζουμε λοιπόν τη γλώσσα ως εξής:

Γλώσσα είναι ένα φωνητικο-ακουστικό σύστημα σημείων με στατική αλλά δυναμική πορεία, ένα ενυπάρχον και εξελισσόμενο γεγονός, που προσδιορίζεται από τη σχέση των γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων, με καρπό αυτής της σχέσης το διαφαινόμενο αποτέλεσμα που εξυπηρετεί και προάγει 1) τη συνεννόηση, 2) την αντίληψη του κόσμου, 3) τη διατύπωση και ανταλλαγή σκέψεων και πληροφοριών, 4) την πνευματική καλλιέργεια και 5) τη μετάδοση του πολιτισμού μέσα από διαρκείς μεταβαλλόμενες διαδικασίες που υπόκεινται σε ψυχοφυσικές νομοτέλειες (Δράκος, 1999).

Η ικανοποιητική μελέτη της γλώσσας προϋποθέτει μια πραγματολογική προσέγγιση ή, με άλλα λόγια, την προσπάθεια επανατοποθέτησης της στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, την κατανόηση κανόνων κατάλληλων για κοινωνική χρήση και ερμηνεία του πλαισίου, των συμφραζόμενων (context) της εκάστοτε γλωσσικής επιτέλεσης, την ένταξη της γλωσσικής πραγματικότητας στην πράξη (Παυλίδου, 1995).

2.1. Οι λειτουργίες της γλώσσας

Η γλώσσα παίζει ένα ρόλο-κλειδί, επειδή μέσω αυτής μπορεί κανείς να πλησιάσει (αναπαραστήσει) το σημαινόμενο της προσωπικής του εμπειρίας και να μεταδώσει το νόημά της (Arciero & Bondolfi 2009).

Κατά τον Jakobson (1998), οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας είναι οι εξής:

Πληροφοριακή/Αναφορική: Η επικοινωνία νοείται ως ανταλλαγή πληροφοριών.

Συγκινησιακή: Εμφανίζεται μόνη της ανεξάρτητη στο λόγο π.χ. αχ! ποπό! Τς-τς-τς!

Βουλευτική/Κατευθυντική: Στόχος μας κατά τη βουλευτική/κατευθυντική λειτουργία είναι ο συνομιλητής μας, τον οποίο θέλουμε με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο να επηρεάσουμε.

Μεταγλωσσική: Αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα της δομής της γλώσσας (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό).

Φατική/Επαφική: Διατήρηση της επαφής μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας, των σχέσεων ευγενείας μεταξύ τους (Νάκας, 1987).

Μοντέλο Λεκτικής Επικοινωνίας

Πρόσληψη μηνύματος

Ακοή

Ακουστική επεξεργασία

Προσοχή

Μνήμη

Ακουστική αντίληψη

Γλωσσολογική επεξεργασία

Φωνολογικό-συντακτικό

Σημασιολογική-πραγματολογική

Γνωστική επεξεργασία

Κατανόηση

Λεξιλόγιο

Παραγωγή μηνύματος

Σύνθεση

Ανάκληση λέξεων

Σχηματισμός προτάσεων

Κινητικός προγραμματισμός

Εκπομπή μηνύματος

Άρθρωση

Πηγή: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών

(2003)

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο λεκτικής επικοινωνίας, για την πρόσληψη του μηνύματος, χρειάζεται να συντρέχουν κάποιες βιολογικές προϋποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται διεξοδικά παρακάτω («παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση του λόγου και της ομιλίας»). Επίσης, απαιτείται το παιδί να έχει φωνολογική επίγνωση, δηλαδή να διακρίνει την ηχητική διαφοροποίηση των γραμμάτων και των συλλαβών, αλλά και να καταλαβαίνει τους συντακτικούς κανόνες, τη σημασία, το νόημα των λέξεων και τον συνδυασμό τους. Χρειάζεται, επίσης, να κατανοεί τη χρήση του λόγου και τους κοινωνικούς κανόνες που τη διέπουν.

Όσον αφορά στη γνωστική επεξεργασία, η κατανόηση είναι το σύνολο των ικανοτήτων που μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε το εννοιολογικό περιεχόμενο των λόγων του άλλου. Η εκφορά του λόγου και η λεκτική διατύπωση είναι ο κατεξοχήν τρόπος που διαθέτει ο άνθρωπος για να εκφράσει τις σκέψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του. Τόσο η κατανόηση όσο και η εκφορά του λόγου συνδέονται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη σχολική μάθηση. Ελλείμματα που μπορεί να υπάρχουν στην ικανότητα λεκτικής διατύπωσης επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων, από τις οποίες εξαρτάται η γραφή λέξεων, προτάσεων ή και η σύνθεση ενός κειμένου. Όταν το παιδί καλείται να αποκτήσει τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, πρέπει να διαθέτει επίπεδο ικανοτήτων

προφορικού λόγου τέτοιο που να του επιτρέψει την πρόσβαση στον γραπτό λόγο.

Το λεξιλόγιο είναι μια πτυχή του λόγου. Δηλώνει το πλήθος των λέξεων τις οποίες χειρίζεται ένα παιδί για να εκφραστεί, να κατανοήσει και να δομήσει τη σκέψη του. Για να συμβούν αυτά είναι απαραίτητο να γνωρίζει το παιδί τις έννοιες των λέξεων. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι συγχρόνως αποτέλεσμα της σχολικής μάθησης, της ανάγνωσης βιβλίων κ.α. (Βλασσοπούλου & Σίνη, 2005).

2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση του λόγου και της ομιλίας

Βιολογικοί

Το άτομο πρέπει:

- Να ακούει ικανοποιητικά το ακουστικό ερέθισμα,
- Να έχει τη δυνατότητα να παράγει λαρυγγικό ήχο και να μπορεί να τον μετατρέψει με τη βοήθεια των αρθρωτικών οργάνων στους φθόγγους της γλώσσας του,
- Να έχει τη γνωστική ικανότητα συμβολοποίησης και τη δυνατότητα επεξεργασίας,
- Να έχει ορισμένες ψυχογλωσσολογικές ικανότητες, όπως ακουστικήμνήμη, μνήμη των διαδοχικών σειρών των ακουστικών ερεθισμάτων (sequencing), ταχύτητα της επεξεργασίας των ακουστικών ερεθισμάτων, ακουστική προσοχή και διάκριση, ακουστική διαφοροποίηση των φωνημάτων.
- Να έχει την ικανότητα να χειρίζεται τους κανόνες της γλώσσας του, όπως φωνολογικούς, σημασιολογικούς και συντακτικούς
- Ακουστική ολοκλήρωση και σύνθεση του ακουστικού ερεθίσματος (closure)

Περιβαλλοντικοί

Το άτομο πρέπει:

- Να έχει εμπειρίες και αναπαραστάσεις,
- Να έχει ανθρώπους που να του μιλάνε και που τον ακούνε,

- Να έχει την ικανότητα να χειρίζεται τους κοινωνικούς ή πραγματολογικούς κανόνες της γλώσσας του.

Συναισθηματικοί

Το άτομο πρέπει:

- Να έχει κάποιους σημαντικούς ανθρώπους με τους οποίους να θέλει να επικοινωνήσει,
- Να υπάρχει ένα περιβάλλον που να ευνοεί και να ενθαρρύνει την επικοινωνία.

Εάν δεν υπάρχουν καλές ή κατάλληλες συνθήκες σε έναν ή περισσότερους τομείς, τότε αυτό μπορεί να έχει συνέπειες στην φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου - ομιλίας - επικοινωνίας. (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών — Σημειώσεις πρόληψης – 2003)

Το παιδί δε διαθέτει από την αρχή έναρθρο λόγο. Η ανάπτυξη συντελείται αργά με μια ορισμένη σειρά, παράλληλα με την ανάπτυξη του Κ.Ν.Σ. (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος) και την επίδραση του περιβάλλοντος που δρα στις «εν δυνάμει» προϋποθέσεις. Το αποτέλεσμα το αποκαλούμε και γλωσσική εξέλιξη. Με άλλα λόγια πρέπει να συντελεστεί εγκεφαλική ωρίμανση καθώς και πνευματική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και να αναπτυχθεί επαρκώς η όραση, η ακοή, η κινητικότητα (αδρή και λεπτή), η αφή και να έχει προηγηθεί η εκδήλωση κραυγών-ψελλισμάτων. Είναι οι αναπτυξιακές εκείνες διαδικασίες τις οποίες πρέπει να διατρέξει το παιδί για να αποκτήσει τις ικανότητες να αναπτύξει λόγο (Δράκος, 1999).

Η μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας είχε θεωρητικές και πρακτικές συνέπειες. Θεωρητικές, αφού οδήγησε σε έρευνες για τη μάθηση και την αλληλεπίδραση γλωσσικού, συναισθηματικού και κοινωνικού πεδίου. Πρακτικές, όπως λογοθεραπεία για διαταραχές του λόγου, εκπαίδευση, πρόληψη (π.χ. για το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά και τι πρέπει να προσφέρει το σχολείο) (Κατή, 2001).

2.3. Κατάκτηση γλώσσας - θεωρητικές κατευθύνσεις

i. Ορθολογισμός ή Νατιβισμός (Chomsky, 1965) και οι επίγονοί του.

Υπάρχει εγγενής ικανότητα του ανθρώπου για κατάκτηση της γλώσσας. Υπάρχει γονιδιακός, προκαθορισμός της γλώσσας και είναι ικανότητα μόνο του ανθρώπου. Η λογική αυτής της κατεύθυνσης είναι πως η γλώσσα μαθαίνεται νωρίς, χωρίς να διδάσκεται και χωρίς τα παιδιά να διορθώνονται.

ii. Εμπειριοκρατική ή Κονστρουκτιβισμός «θεωρίες ανάδυσης» (Tomasello 2003). Το παιδί διαθέτει ικανότητες αντίληψης, μνήμης και μάθησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει και στη γλώσσα. Στην ανάπτυξη της γλώσσας συμβάλλουν ποικίλοι παράγοντες π.χ. οι γνώσεις του παιδιού για τον κόσμο, η ικανότητα του να αναλύει ερεθίσματα, η επικοινωνία με τους άλλους και η ομιλία που ακούει. Η λογική του κονστρουκτιβισμού είναι πως η γλώσσα α) μαθαίνεται σταδιακά και αργά με πιο αφηρημένα στοιχεία αργότερα, β) η ομιλία που ακούει το παιδί επαρκεί για να εξαχθούν οι κανόνες και τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος, γ) ασυναίσθητα οι ενήλικες βοηθούν, π.χ. απλοποιούν και επαναλαμβάνουν προτάσεις, όπως «τι είναι αυτό;», δ) η μάθηση αρχίζει πολύ νωρίτερα ακόμη, πριν τη γέννηση, ενώ οικοδομείται σε ικανότητες επικοινωνίας, συμβολικής σκέψης, αντίληψης και άρθρωσης της βρεφικής ηλικίας (Κατή, 2003).

iii. Σχέση γλώσσας και σκέψης

Σύμφωνα με τον Piaget (1926) η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται χωριστά. Η σκέψη είναι πρόδρομος της γλώσσας.

Σύμφωνα με το Bruner (1983) η γλώσσα είναι το μέσο μετασχηματισμού της εμπειρίας και της συμβολικής αναπαράστασης της εμπειρίας. Η γλώσσα επιτρέπει την κατηγοριοποίηση της εμπειρίας. Είναι εργαλείο της σκέψης. Αντανακλά τη σκέψη και τη διαμορφώνει.

Σύμφωνα με το Vygotsky (1934/1987) η γλώσσα έχει διαφορετική προέλευση από τη σκέψη. Το παιδί μπαίνει στην υπάρχουσα κοινωνικό-πολιτιστική τάξη. Η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο. Στο 2ο έτος η προ-

γλωσσική σκέψη και η προ-νοητική γλώσσα συγκλίνουν «η σκέψη γίνεται λεκτική και ο λόγος λογικός. Ο Vygotsky περιέγραψε τα παιδιά ως ενεργητικούς δημιουργούς της γλώσσας.

iv. Ψυχαναλυτική άποψη

Ο Freud μίλησε για λογοπαίγνια και παραδρομές της γλώσσας όπου το ασυνείδητο προκαλεί ηθελημένα γλωσσικά λάθη (lapsus) με νόημα, ενώ ο Lacan θεωρεί πως «το υποσυνείδητο είναι δομημένο ως γλώσσα». Στα πρακτικά του Συνεδρίου της Ρώμης το 1953, ο Lacan ορίζει ως σημαίνον το σύνολο των υλικών στοιχείων που συνδέονται με μια δομή, και σημαινόμενο την κοινή έννοια μιας εμπειρίας που διηγούμαστε μέσω του λόγου. Για το Lacan η αλήθεια διαφεύγει της γλώσσας. Τα μορφώματα του ασυνείδητου (όνειρα, παραδρομές της γλώσσας, λογοπαίγνια) είναι γεμάτα από μεταφορές και μετωνυμίες.

Μεταφορά: μια λέξη μπορεί να έχει πολλές έννοιες.

Μετωνυμία: αντικατάσταση ενός όρου με ένα άλλο με βάση τη γειτνίαση.

v. Το υποκείμενο και η επικοινωνία στη Λακανική θεωρία

Το παιδί γεννιέται μέσα στη ήδη υπάρχουσα κοινωνικο-πολιτιστική τάξη. Κατά το Lacan (1966) η είσοδος του στο συμβολικό θα το διαπλάσει σύμφωνα με τις δομές αυτής της τάξης. Πρόκειται για το πέρασμα από τη δυαδική άμεση σχέση (π.χ. με τη μητέρα ή με ένα άλλο παιδί, ή με την εικόνα του στον καθρέφτη) στην τριαδική έμμεση σχέση, που ανήκει στη συμβολική τάξη. Με τη συμβολοποίηση δηλώνει την πιθανότητα να πει με λέξεις αυτό που του συμβαίνει.

Από τον 6ο μέχρι τον 18ο μήνα το παιδί διανύει το στάδιο του καθρέφτη. Στη δυαδική σχέση το παιδί επιθυμεί να είναι τα πάντα για τη μητέρα. Ο πατέρας παρεμβαίνει ως αποστερητής. Πρόκειται για την παρέμβαση του συμβολικού πατέρα ως νόμο και σημείο αναφοράς. Αυτό ορίζεται ως λύση του Οιδιπόδειου και είναι η είσοδος στη συμβολική τάξη της οικογένειας και της κοινωνίας. Η Spaltung (διχοτόμηση) είναι η διχοτόμηση του ατόμου ανάμεσα στον εαυτό του ή τον ενδότερο ψυχισμό του και στο

υποκείμενο του συνειδητού λόγου, του πολιτισμού. Αυτή η διχοτόμηση συνίσταται στο εξής: Η συνείδηση και η σκέψη τοποθετούνται στο πεδίο του λόγου, ενώ το ασυνείδητο από την πλευρά του αληθινού υποκειμένου(Κανελλοπούλου, 2007).

2.4. Ανάπτυξη του λόγου

0-1 χρόνων

- Ψάχνει να βρει την κατεύθυνση του ήχου
- Εστιάζει το ενδιαφέρον του στους ανθρώπινους ήχους
- Παίζει με την ικανότητα να κάνει ήχους με το στόμα του
- Κάνει νοήματα ή χρησιμοποιεί το κλάμα για να πετύχει έναν επικοινωνιακό σκοπό
- Επαναλαμβάνει την ίδια συλλαβή 2-3 φορές κ.λπ.
- Διαφοροποιεί τους ήχους της γλώσσας του και απαντά μη λεκτικά στις ερωτήσεις
- Μιμείται τον τόνο της φωνής

1-2 χρόνων

- Αναπτύσσει βασικό λεξιλόγιο
- Λέει το όνομά του
- Δείχνει εικόνες
- Ζητάει κι άλλο, πάλι
- Απαντάει στην ερώτηση «τι είναι αυτό;»
- Συνδυάζει λέξεις και νοήματα για να γίνει κατανοητός
- Ρωτάει αλλάζοντας τον τόνο της φωνής του

2-3 χρόνων

- Μπορεί να σχηματίζει προτάσεις
- Αρχίζει να μαθαίνει συμπλέγματα συμφώνων κ.λπ.

3-4 χρόνων

- Σχηματισμός σύνθετων προτάσεων

- Αύξηση του λεξιλογίου
- Χρησιμοποιεί αντωνυμίες και κατονομάζει χρώματα

4-5 χρόνων

- Οι περισσότεροι φθόγγοι σχηματίζονται σωστά
- Καταλαβαίνει την έννοια του χώρου

5-6 χρόνων

- Όλοι οι φθόγγοι σχηματίζονται σωστά
- Μια σειρά σκέψεων μπορεί να εκφραστεί ποικιλοτρόπως
- Μπορεί να διηγηθεί μια εμπειρία του

(Πηγές: Δράκος Γ., 1999 & Βλασσοπούλου, 2007)

2.5. Η σχέση του λόγου και της μάθησης

Σε έρευνα της Παπαδιώτου (1987) έγινε χρήση του ΙΤΡΑ (Illinois Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων) ως διαγνωστικό κριτήριο σχολικής ετοιμότητας για τη φοίτηση στο Δημοτικό στην Ελλάδα. Η κατασκευή του τεστ βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο του Osgood για την απόκτηση και τη χρήση της γλώσσας στην ανθρώπινη επικοινωνία. Ο Osgood θεώρησε ότι η απόκτηση και η χρήση της γλώσσας ως σύστημα επικοινωνίας απαιτεί ψυχογλωσσικές διεργασίες οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, όπως η πρόσληψη, η συσχέτιση και η έκφραση.

Με βάση την πρόσληψη, το άτομο αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις ακουστικές και οπτικές παραστάσεις. Η συσχέτιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται με λογικό τρόπο τις έννοιες και αντιλήψεις που προσλαμβάνει. Η έκφραση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τις ιδέες με τον λόγο ή με τις κινήσεις.

Το ΙΤΡΑ, επίσης, αξιολογεί την οπτικοκινητική και την ακουστικοφωνητική δίοδο επικοινωνίας. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί παραστάσεις που του δίνονται οπτικά και να

εκφράζεται με κινήσεις. Η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης ακουστικών παραστάσεων και έκφρασης με τον λόγο.

Τα επίπεδα οργάνωσης αποτελούν την τρίτη διάσταση του τεστ. Αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο έχουν οργανωθεί οι εμπειρίες του ατόμου από την επικοινωνία.

Το γενικό σχέδιο της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η ψυχογλωσσική επίδοση μιας ομάδας μαθητών ηλικίας πεντέμισι ετών στην αρχή της σχολικής φοίτησης στην Α' τάξη και στο τέλος της αντίστοιχης σχολικής χρονιάς. Τα συμπεράσματα ήταν ότι υπήρχε υψηλή συνάφεια μεταξύ των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή και της επίδοσής του στην ανάγνωση, ορθογραφία, αριθμητική και στο λεξιλόγιο στο τέλος της Α' τάξης. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν με τη χρήση του ΙΤΡΑ μπορούσαν να εντοπιστούν οι μαθητές εκείνοι που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη σχολική μάθηση.

Η σχολική μάθηση απαιτεί να έχει φτάσει το παιδί σε ένα τέτοιο επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων ώστε να ευνοείται και η εξέλιξη των ίδιων των ικανοτήτων αλλά και η κατάκτηση της γνώσης. Ένας αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών δε διαθέτει αυτό το επίπεδο όταν ξεκινά τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο.

Η σχέση του λόγου και της μάθησης είναι στενή, άμεση και αλληλοεξαρτώμενη. Η εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας είναι προϊόν αυθόρμητων διαδικασιών αλλά και εκπαίδευσης. Το παιδί μαθαίνει να μιλάει επειδή του μιλούν οι γονείς του, του διαβάζουν παραμύθια, του τραγουδούν, παίζουν και μοιράζονται μαζί του καθημερινές δραστηριότητες. Σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι και η φωνολογική επίγνωση. Το σχολείο από τη δική του πλευρά διδάσκει στο παιδί να κατακτά τη γνώση χρησιμοποιώντας τον λόγο. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής ανοίγει στις σχολικές ικανότητες του παιδιού νέους ορίζοντες. Οι κανόνες, ορθογραφικοί, γραμματικοί και συντακτικοί, που είναι αναγκαίο να τηρούνται στον γραπτό λόγο, βοηθούν στην εξέλιξη του προφορικού λόγου, τόσο ως μέσο έκφρασης, αλλά και ως αφετηρία και δόμηση της σκέψης. Στο σχολείο προφορικός και γραπτός λόγος γίνονται το κυριότερο εργαλείο μάθησης και πρόσκτησης της γνώσης (Βλασοπούλου & Σίνη, 2005).

3. Γνωστική ετοιμότητα

Το φαινόμενο της μάθησης έχει απασχολήσει έντονα την ανθρώπινη σκέψη. Η φιλοσοφία, η παιδαγωγική, η ψυχολογία είναι μερικές από τις επιστήμες που ασχολήθηκαν και ανέπτυξαν διάφορες θεωρίες μάθησης. Οι σημαντικότερες είναι οι εξής:

3.1. Η Συμπεριφοριστική Θεωρία

Είναι η μάθηση με κλασσική υποκατάσταση γνωστή ως S-R(ερέθισμα-αντίδραση) που προωθήθηκε με βάση τις μελέτες του Ρανλον. Επίσης με την συντελεστική υποκατάσταση που εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον Skinner. Χαρακτηριστικά της είναι, η έμφαση της στο ρόλο της ενίσχυσης (θετική ή αρνητική) για τη διαμόρφωση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς. Οι αρχές του Συμπεριφορισμού έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

3.2. Η θεωρία του Piaget

Σύμφωνα με τους Piaget και Inhelder (1969), στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες, η αφομοίωση (Assimilation) και η συμμόρφωση (Accommodation). Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για την προσαρμογή (Adaptation) του οργανισμού στο περιβάλλον του.

Διέκρινε ποιοτικά τέσσερα διαφορετικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Πίστευε ότι όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους διανύουν με την ίδια σειρά τα στάδια αυτά αλλά με διαφορετικό ρυθμό. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget τα στάδια είναι τα εξής:

- A. Το αισθησιοκινητικό στάδιο (βρεφική ηλικία)
- B. Το στάδιο της προσυλλογιστικής περιόδου (προσχολική ηλικία)
- Γ. Το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (Δημοτικό σχολείο)
- Δ. Το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (από την εφηβεία και μετέπειτα).

3.3. Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες

Στηρίζονται κυρίως στις απόψεις των Piaget, για τη νοητική ανάπτυξη, και του Bruner (1983). Η ιδέα του Piaget ότι η γνώση εξελίσσεται μέσα από

την αλληλουχία σταδίων και ένα στάδιο υψηλότερο από αυτό που έχει κατακτήσει το παιδί γνωστικά δεν έχει νόημα. Ο Bruner δίνει έμφαση στη συνολική ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση και συνέλαβε στη σπειροειδή διάταξη της ύλης.

3.4. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών

Η Γνωστική ψυχολογία μελέτησε τις γνωστικές λειτουργίες που συντελούν στην απόκτηση, οργάνωση, και χρήση της γνώσης όπως π.χ. η αντίληψη, μνήμη, σκέψη, γλώσσα, προσοχή και ικανότητα λύσης προβλημάτων. Κατά την γνωστική ψυχολογία το άτομο έχει ενεργητική στάση στην απόκτηση της γνώσης. Η γνώση δεν είναι συνάρτηση αποκλειστικά των επιδράσεων των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, αλλά αποτέλεσμα δόμησης των πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές (Broadbent, 1971, Neisser, 1976).

3.5. Η θεωρία των γνωστικών-συμπεριφοριστών

Στηρίζεται στις απόψεις του Bandura, Mahoney, και Meichenbaum, ότι τα γεγονότα του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση του ατόμου. Η γνωστικό-συμπεριφοριστική τροποποίηση της συμπεριφοράς θα πραγματοποιηθεί με προγράμματα αυτό-παρατήρησης, αυτοενίσχυσης και αυτοελέγχου.

3.6. Η θεωρία του Vygotsky (κοινωνικό-πολιτιστική)

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών σύμφωνα με τη μελέτη του Vygotsky είναι ο λόγος, οι πράξεις και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Υποστηρίζει πως δεν αρκεί η νοητική ηλικία για να γνωρίζουμε το μαθησιακό δυναμικό ενός μαθητή, αλλά και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, καθώς οι ικανότητες του μαθητή αναδύονται μέσα από το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο. Ο Vygotsky περιγράφει τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) ως «απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς

συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978, σ. 86). Στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, τα παιδιά σχηματίζουν το μαθησιακό τους περιβάλλον με την προοπτική να γίνουν αυτο-κατευθυνόμενα στη διάβίου μάθηση.

3.7. Η συστημική θεωρία

Κύριος εκπρόσωπος ο Bronfenbrenner (1979). Η συστημική θεωρία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος αναπτύσσεται σε ένα οικολογικό πλαίσιο ρυθμισμένο σε υποσυστήματα εντασσόμενα σε ένα ευρύτερο, την κοινωνία και την κουλτούρα της. Για παράδειγμα, η ικανότητα ενός μαθητή να διαβάζει μπορεί να συσχετιστεί με τη φύση της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και με τις διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα, το άτομο συμμετέχει στα εξής συστήματα:

(α) Τα *μικροσυστήματα*, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά. Σε αυτό το επίπεδο, οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες και η επίδρασή τους στο άτομο είναι καθοριστική.

(β) Το *μεσοσύστημα*, το οποίο δεν αποτελεί δομικό μέρος του μοντέλου αλλά ένα σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων.

(γ) Το *εξωσύστημα*, στο οποίο εντάσσονται οι κρατικοί και επαγγελματικοί φορείς, η τεχνολογία, τα ΜΜΕ και οι κοινωνικές οργανώσεις.

(δ) Το *μακροσύστημα*, το οποίο αφορά στο πολιτικό σύστημα, τη νομοθεσία, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και την οικονομική πολιτική της χώρας.

(ε) Το *χρονοσύστημα*, το οποίο αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων που περιγράφηκαν. Η εξέλιξη στον χρόνο είναι σε σημαντικό βαθμό απρόβλεπτη (σεισμοί, τραυματικά γεγονότα κτλ).

3.8. Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Κύριοι εκπρόσωποι είναι ο Freud και οι μεταγενέστεροί του Jung, Lacan, Klein, Winnicott, κ.α. Ο Freud κάνει λόγο για ενόρμηση, την επιστημοφιλική ενόρμηση. Τη θεωρεί μετουσίωση της πρακτικότητας και του “βλέπειν”. Ο Freud στα τρία δοκίμια σεξουαλικότητας τονίζει: «Η ενόρμηση της γνώσης δεν μπορεί να συμπεριληφθεί ανάμεσα στις θεμελιώδεις συνιστώσες

της συναισθηματικής ζωής και δεν είναι δυνατό να την εξαρτήσουμε αποκλειστικά και μόνο από τη σεξουαλικότητα. Η δραστηριότητά της αντιστοιχεί στη μετουσίωση της ανάγκης για κυριαρχία και της επιθυμίας του βλέπειν. Η επιθυμία για γνώση, την οποία ο Freud φτάνει στο σημείο να την ανάγει σε ενόρμηση, αναστέλλεται και πλήττεται από την απαγόρευση όταν η γνώση πλήττει την ισορροπία του υποκειμένου. Επίσης, η αναστολή μπορεί να μπει σε δεύτερη μοίρα όταν το υποκείμενο αδυνατεί να επεξεργαστεί τις συμβολικές δομές λόγω μιας έλλειψης σημαίνοντος. Πρόκειται για παιδιά μεγαλωμένα σε ένα περιβάλλον στο οποίο οι γλωσσικές ανταλλαγές είναι υπανάπτυκτες. Αυτή η φτώχεια της γλωσσικής έκφρασης μπορεί να είναι πολιτισμικής μορφής. Πρόκειται για αυτές τις σιωπηλές, ήσυχες οικογένειες στις οποίες η λεκτική διέγερση του παιδιού είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Όταν, όμως, πρόκειται για πολιτισμική επιλογή, τότε η επικοινωνία γίνεται με άλλους τρόπους και οι μη γλωσσικές ανταλλαγές μπορεί να είναι πολύ πλούσιες. Μπορεί, όμως, και να πρόκειται για οικογένειες στις οποίες η φτώχεια των γλωσσικών ανταλλαγών καλύπτει μια συναισθηματική φτώχεια, μια απουσία ηθικών κανόνων, μια διαταραχή στη συμπεριφορά των γονέων, μια έλλειψη αγάπης για το παιδί. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί σημαδεύεται, ήδη από τη γέννησή του, με το σημάδι της νοητικής καθυστέρησης (Κορντιέ, 1995).

Ο Lacan υποστηρίζει ότι η ευφυΐα εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ένα υποκείμενο χειρίζεται τη γλώσσα, αλλά επίσης και από την πρόσβαση που έχει στη γνώση της γλώσσας. Σύμφωνα με το Lacan στο παιχνίδι του παιδιού, η ευχαρίστηση αναδύεται άμεσα την ώρα του παιχνιδιού. Συνδέεται με μια πλούσια φαντασιωτική παραγωγή. Η απόκτηση των σχολικών γνώσεων δε δίνει άμεση ικανοποίηση. Η γνώση γίνεται ένα εξιδανικευμένο αντικείμενο και η απόλαυση μετατοπίζεται, υπεισέρχεται σε περίπλοκες συμβολικές δομές. Το παιδί πρέπει να αναβάλλει την ικανοποίησή του και να προβάλλει τον εαυτό του στο μέλλον (Κορντιέ, 1995).

Η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη

Σύμφωνα με το Gardner (1983) τη νοημοσύνη διαμορφώνουν δύο συνθετικά: τα άτομα και οι κοινωνίες. Επισήμανε επτά τομείς νοημοσύνης και

αργότερα άλλη μια όγδοη, την οικολογική. Οι επτά νοημοσύνες είναι οι εξής: Λογικό-μαθηματική, γλωσσική, μουσική, χωρική, αισθησιοκινητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική (Καραμπάτσος, 2000)

4. Αναγνωστική ετοιμότητα

Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας είναι συνυφασμένη με την έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας και την κατάκτηση της γραφής.

Οι έρευνες τα τελευταία χρόνια κάνουν λόγο για τον όρο «αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση» ο οποίος θεωρεί την ικανότητα εκείνη πριν τα παιδιά διδαχθούν να διαβάζουν και αφορά το ενδιαφέρον για μάθηση. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας που θα βοηθήσει την ανάγνωση και την «εν γένει» εγγραμματοσύνη.

Ο Vygotsky (1978) περιέγραψε τα παιδιά ως ενεργητικούς δημιουργούς της γλώσσας και της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης. Στη θεωρία του Vygotsky η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική δραστηριότητα μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Το πιο σημαντικό σύμβολο που υποστηρίζει τη μάθηση είναι η γλώσσα. Πολιτιστικοί, ιστορικοί και σχολικοί παράγοντες επιδρούν στις διανοητικές ικανότητες του παιδιού.

Η θεμέλια λίθος της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ότι τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους, ζουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος. Έτσι, αρχίζουν να κατανοούν και να διαμορφώνουν με τον δικό τους τρόπο τη σχέση τους με την ανάγνωση και τη γραφή. Με τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός, αναφερόμαστε στις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν τα νήπια με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, την κατανόηση του μηνύματος, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, πριν δηλαδή ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια – Τζελέπη, 1993; Γιαννικοπούλου, 1998).

Η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής θεωρείται φυσική και αβίαστη διαδικασία που συμβαίνει σε κάθε εγγράμματη κοινωνία με τρόπο παρόμοιο με εκείνον που μιλά. Ο όρος αναδυόμενος δηλώνει ότι η κατάκτηση ικανοτήτων πηγάζει από το ίδιο το παιδί. Η διαδικασία έχει μακρόχρονη

πορεία και διάρκεια. Οι ικανότητες αναδύονται σε κατάλληλες συνθήκες, σε περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα, με τη βοήθεια ενηλίκων. Τα παιδιά αποκτούν αναγνωστικές εμπειρίες μέσα σε πραγματικές συνθήκες, φυσικά και αβίαστα. Πρόκειται για μάθηση κατάκτησης. Αναπτύσσονται ταυτόχρονα η ανάγνωση και η γραφή και αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της γενικότερης γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και δομούνται πάνω στον προφορικό λόγο.

4.1. Τα γνωστικά προαπαιτούμενα της ανάγνωσης

Κατά τη Chall (1967), τα παιδιά έως 6 ετών βρίσκονται στο στάδιο της προ-ανάγνωσης. Το παιδί προσποιείται ότι διαβάζει, επαναλαμβάνει ιστορίες, ονομάζει γράμματα.

Ως ψυχολογική διεργασία απαιτεί τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων αφού είναι ταυτόχρονα κινητική, αντιληπτική, γνωστική και γλωσσολογική, ενώ απαιτεί από το παιδί να έχει κατακτήσει μια σειρά από νοητικές ικανότητες:

1. Την ικανότητα πρόσληψης φωνημάτων, γραφημάτων.
2. Τη βραχεία γλωσσική μνήμη.
3. Την ικανότητα συντακτικής ανάλυσης της πρότασης.
4. Κατανόηση των συμβολικών νοημάτων των λέξεων και των προτάσεων.

Τα γνωστικά προαπαιτούμενα της ανάγνωσης είναι:

- Η γνώση του κόσμου που το περιβάλλει
- Η μεταγλωσσική γνώση
- Βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη
- Ικανότητα εστίασης της προσοχής (Αβεντισιάν -Παγοροπούλου, 1992).

4.2. Κατάκτηση της γραφής

Η κατάκτηση της γραφής παίζει σημαντικό ρόλο για τη σχολική επίδοση και είναι σημαντική για την έκφραση, επικοινωνία και καταγραφή των ιδεών του παιδιού. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που συντελούν στην κατάκτηση της γραφής είναι οι εξής:

A. Εργονομικοί παράγοντες:

- * Ο έλεγχος της θέσης και της στάσης του σώματος
- * Η σταθερότητα του χεριού
- * Η λεπτή κίνηση
- * Ο μυικός τόνος και
- * Η λαβή του μολυβιού

B. Οπτικό-αντιληπτικοί παράγοντες:

- * Η κιναισθητική αντίληψη
- * Η οπτική αντίληψη
- * Η οπτικοκινητική ολοκλήρωση

Γ. Οπτική μνήμη. (Τσίπρα, 2007, σελ. 129-135).

Συμβαίνουν συγχρόνως χωρικές, χρονικές και δυναμικές προσαρμογές του εγκεφάλου για την κατάκτηση της «γραφοκινητικής δεξιότητας». (Δράκος & Μπίνιας, 2004)

4.3. Ψυχογλωσσολογία Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής

Κατά την προσχολική ηλικία (0-6) το παιδί κατακτά σταδιακά τη μητρική του γλώσσα. Παράλληλα αναπτύσσεται η ικανότητα να χειρίζεται, στον προφορικό λόγο, τα δομικά στοιχεία του λόγου (λέξεις, συλλαβές, ρίμα, φωνήματα, συντακτικές δομές). Η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και να συλλογίζεται πάνω στη δομή της γλώσσας καλείται μεταγλωσσική επίγνωση (ή μεταγλωσσική ενημερότητα) (metalinguistic awareness). Η μεταγλωσσική επίγνωση αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα της δομής της γλώσσας:

Φωνολογικό → Φωνολογική επίγνωση

Μορφολογικό → Μορφολογική επίγνωση

Συντακτικό → Συντακτική επίγνωση

Σημασιολογικό → Σημασιολογική επίγνωση

Πραγματολογικό → Πραγματολογική επίγνωση

Έρευνες των δύο τελευταίων δεκαετιών έδειξαν ότι η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων συνδέεται ουσιαστικά με την κατάκτηση της αναγνωστικής και γραφικής ικανότητας (August, Flavell & Clift, 1984; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Everson, & Tobias, 1998; Jones & Idol, 1990; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998):

- Φωνολογική και σημασιολογική επίγνωση συνδέονται με τα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου.
- Συντακτική και πραγματολογική επίγνωση συνδέεται με την ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων.

Η Φωνολογική επίγνωση είναι η πλέον απαραίτητη για την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η Lewkowicz (1980) αναφέρει δέκα είδη κριτηρίων τα οποία χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τις διαστάσεις της φωνολογικής επίγνωσης.

1. Αναγνώριση φωνήματος (sound-to word-matching) π.χ. η λέξη θέλω αρχίζει από θ
2. Αναγνώριση κοινού φωνήματος στις λέξεις (word to word matching) π.χ. η λέξη παίζω και παπί αρχίζουν με τη ίδια φωνή
3. Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (recognition of rhythm) π.χ. η λέξη γάτα τελειώνει με την ίδια φωνή όπως η λέξη στράτα
4. Απομόνωση (isolation) ποια είναι η πρώτη φωνή στη λέξη βιβλίο
5. Φωνημική ανάλυση (Phonemic segmentation). Μεμονωμένη προφορά όλων των φθόγγων μιας λέξης τ-ρ-έ-χ-ω
6. Απαρίθμηση φωνημάτων (counting the phonemes) π.χ. πόσες φωνές ακούς στη λέξη μαμά
7. Προσδιορισμός του διαγραφμένου φωνήματος (Specifying which phoneme has been deleted) π.χ. τώρα-ώρα, ποια φωνή λείπει στη δεύτερη λέξη
8. Σύνθεση (blending) ποια λέξη συνθέτουν τα γράμματα έ-λ-α
9. Διαγραφή φωνημάτων (deletion of the phoneme) π.χ. έλα χωρίς το Λ
10. Αντικατάσταση φωνήματος (phoneme substitution)

4.4. Τα στάδια της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης

Τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι μια πρόταση αποτελείται από ξεχωριστές λέξεις. Από την ηλικία των 3 ετών, αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την ομοιοκαταληξία των λέξεων και να πειραματίζονται. Μεταξύ 4 και 5 ετών, είναι ικανά να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερα στοιχεία όπως συλλαβές και φωνήματα. Πρώτα μαθαίνουν να χωρίζουν τη λέξη σε συλλαβές και να βρίσκουν ομοιοκατάληκτες λέξεις. Αργότερα μπορούν να διακρίνουν τα επιμέρους φωνήματα. Η έννοια της λέξης κατακτάται από την ηλικία των 5 ετών (Παπαδοπούλου, 2004).

4.5. Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης

Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντικός δείκτης και απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής. Τα παιδιά που έχουν αξιολογηθεί με υψηλούς βαθμούς στη φωνολογική επίγνωση, πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, εμφάνισαν αργότερα καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. (Μαγουλά, 2007)

5. Η Οπτική-Αντιληπτική-Κινητική Ετοιμότητα

Η ικανότητα της *αντίληψης* ορίζεται ως η συνολική εκείνη διαδικασία με την οποία αντικείμενα, πρόσωπα ή γεγονότα μετατρέπονται σε δικές μας εμπειρίες. Διακρίνουμε για πρακτικούς λόγους κατανόησης στη διαδικασία της αντίληψης τα εξής τρία στάδια:

1. Την *αίσθηση*: Η πρόσληψη του ερεθίσματος του περιβάλλοντος μέσω των αισθητηρίων οργάνων.

2. Την *αντίληψη* με τη στενή έννοια: Όταν ο οργανισμός κατασκευάζει μια εσωτερική απεικόνιση του αντικειμένου ή του γεγονότος που αποτελούσε το ερέθισμα.

3. Την *κατηγοριοποίηση*: Ο ανθρώπινος εγκέφαλος τοποθετεί τις νέες εμπειρίες του σε γνωστές σε αυτόν κατηγορίες (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

Η γνώση του παιδιού για τον κόσμο γίνεται μέσα από τα αισθητήρια όργανα. Πρόκειται για το ερέθισμα ενός διαβιβαστή με το οποίο μεταφέρεται μία μη επεξεργασμένη εμπειρία από το περιβάλλον στο εσωτερικό του σώματος. Στον ακόλουθο πίνακα φαίνεται η σχέση ανάμεσα στα αισθητήρια όργανα, το ερέθισμα, τον διαβιβαστή και την αίσθηση.

Πίνακας 1:

Η σχέση ανάμεσα στα αισθητήρια όργανα, το ερέθισμα, τον διαβιβαστή και την αίσθηση

ΑΙΣΘΗΣΗ	ΕΡΕΘΙΣΜΑ	ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΟ ΟΡΓΑΝΟ	ΔΙΑΒΙΒΑΣΤΗΣ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Όραση	Κύματα φωτός	Οφθαλμός	Αμφιβληστροειδής χιτώννας	Χρώματα, σχήματα, σχέδια
Ακοή	Ηχητικά κύματα	Αυτί	Τριχοειδή κύτταρα του οργάνου Corti	Θόρυβοι, ήχοι, τόνοι
Αισθήσεις της Επιδερμίδας	Εξωτερική επαφή	Επιδερμίδα	Απολήξεις νεύρων στην επιδερμίδα	Άγγιγμα, πόνος, ζεστό, κρύο
Όσφρηση	Συστατικά που περιέχουν μυρωδιά	Μύτη	Τριχοειδή κύτταρα στο επιθήλιο του νεύρου της όσφρησης	Μυρωδιές (αρωματικά λουλουδιών, καμένου, μέντας)
Γεύση	Διαλυτά συστατικά	Γλώσσα	Νεύρα της γεύσης στη γλώσσα	Γεύσεις (γλυκό, ξινό, αρμυρό, πικρό)
Κίνηση του σώματος	Μηχανική ενέργεια	Μύες, αρθρώσεις, τένοντες	Απολήξεις των νεύρων	Προσανατολισμός στον χώρο, κίνηση, πίεση,

				πόνος
Ισορροπία	Μηχανική δύναμη και βαρύτητα	Το εσωτερικό του αυτιού	Τριχοειδή κύτταρα στον κοχλία και στο αυτί	Κίνηση στο χώρο, αίσθηση της βαρύτητας
Αισθήσεις των εσωτερικών οργάνων	Μηχανική ενέργεια	Μέρη του πεπτικού συστήματος	Απολήξεις των νεύρων	Πίεση, πόνος

Πηγή: (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

Ο Gibson (1966) διακρίνει πέντε «συστήματα» αντίληψης, όπως και τα ονομάζει:

1. Το βασικό σύστημα προσανατολισμού
2. Το ακουστικό σύστημα προσανατολισμού
3. Το σύστημα της αφής
4. Το σύστημα της όσφρησης και της γεύσης και
5. Το οπτικό σύστημα

5.1. Η Οπτική αντίληψη

Το οπτικό σύστημα της αντίληψης χωρίζεται στους παρακάτω τομείς:

- Αντίληψη των βασικών σχημάτων π.χ. Στρογγυλό
- Οπτικοκινητικός συντονισμός: Χάρη στην οπτική αντίληψη συντονίζουμε τις κινήσεις των μελών του σώματος π.χ. Η ικανότητα του παιδιού να πιάνει μια μπάλα που του πετάει κάποιος.
- Αντίληψη των ομοιοτήτων
- Θέση στο χώρο: Θέση των αντικειμένων και θέση του σώματός μας σε σχέση με αυτά.
- Αντίληψη του χρώματος
- Οπτική μνήμη: Η ικανότητα ανάμνησης αντικειμένων και προσώπων που τα έχουμε ξαναδεί.

Το όργανο της Οπτικής Αντίληψης είναι το μάτι και έχει διαφορετικούς ρόλους και ικανότητες διάκρισης, όπως του διαχωρισμού της φωτεινότητας, της προσαρμογής στο σκοτάδι, της διάκρισης των χρωμάτων και του διαχωρισμού και της αναγνώρισης των σχημάτων. Η ανάπτυξη της ικανότητας της οπτικής αντίληψης ξεκινά από τη γέννηση.

5.2. Η Ακουστική αντίληψη

Η ακουστική ικανότητα της αντίληψης ξεκινά από τον 5^ο μήνα της κύησης. Τα πρώτα ακουστικά ερεθίσματα που αντιλαμβάνεται το έμβρυο είναι οι χτύποι της καρδιάς και η φωνή της μητέρας.

Στην ικανότητα ακουστικής αντίληψης διακρίνουμε τα εξής:

- Την ακουστική προσοχή: Δηλαδή την ικανότητα να συγκεντρωνόμαστε και να προσλαμβάνουμε τα ακουστικά ερεθίσματα.
- Την ικανότητα να διαχωρίζουμε τα σημαντικά από τα μη σημαντικά για εμάς ακουστικά ερεθίσματα.
- Την τοπικιστική, ακουστική αντίληψη: είναι η ικανότητα να προσδιορίζουμε στο χώρο τη θέση της πηγής από όπου παράγεται ο ήχος τον οποίο ακούμε
- Τη διαχωριστική ακουστική αντίληψη: είναι η ικανότητα να βρίσκουμε και να ταξινομούμε διαφορές και ομοιότητες σε διαφορετικά ακουστικά ερεθίσματα.

5.3. Η αντίληψη της αφής

Από την 8^η εβδομάδα της κύησης έχουν ήδη σχηματιστεί τα απαραίτητα αντιληπτικά κέντρα στην επιδερμίδα του εμβρύου. Η επιδερμίδα είναι ένα μέσο επικοινωνίας μητέρας – παιδιού τον πρώτο καιρό μετά τη γέννηση. Η ικανότητα αντίληψης της αφής αποκτάται μέσα από:

- την παθητική επαφή με αντικείμενα ή πρόσωπα
- μέσα από την επεξεργασία π.χ. προσπάθεια συλλογής πληροφοριών για ένα αντικείμενο

- μέσα από τη θερμοκρασία π.χ.. ζεστού ή κρύου περιβάλλοντος
- μέσα από τον πόνο (είναι το σύστημα προειδοποίησης του οργανισμού σε περιπτώσεις τραυματισμού).

5.4. Η αντίληψη μέσω της όσφρησης

Η πρώτη μυρωδιά που αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει το βρέφος είναι η μυρωδιά της μητέρας του. Οι βασικές οσμές που αντιλαμβανόμαστε είναι των λουλουδιών, οι αιθέρες, η βρώμα, το αρωματικό, το αλλοιωμένο ή χαλασμένο και συνδυασμοί των παραπάνω.

5.5. Η αντίληψη της γεύσης

Οι βασικές γεύσεις που αντιλαμβανόμαστε είναι τέσσερις: το πικρό, το ξινό, το αλμυρό και το γλυκό. Από τον 3^ο μήνα της κύησης το έμβρυο αντιλαμβάνεται μέσω της γεύσης. Παρατηρήθηκε ότι καταπίνει με ευχαρίστηση γλυκά και αλμυρά υγρά ενώ αποστρέφεται εκείνα που έχουν πικρή ή ξινή γεύση.

5.6. Η αντίληψη της κίνησης

Από τον 3^ο μήνα της κύησης, το έμβρυο αισθάνεται τότε η μητέρα κινείται. Η ικανότητα της αντίληψης της κίνησης του σώματος ονομάζεται *κιναίσθηση*. Τη διαχωρίζουμε σε:

- αντίληψη της στάσης μερών του σώματος στο χώρο
- αντίληψη της κατεύθυνσης και της ταχύτητας που έχει η κίνησή μας στο χώρο
- ικανότητα να υπολογίζουμε την ποσότητα μυϊκής δύναμης που απαιτεί η εκτέλεση μιας κίνησης και
- βαθμό μυϊκής σύσπασης που απαιτεί η εκτέλεση μιας κίνησης.

Η αντίληψη μέσω της ισορροπίας: Το έμβρυο, μεταξύ της 6^{ης} και της 8^{ης} εβδομάδας της κύησης, αποκτά την αίσθηση της βαρύτητας. Στο 1^ο έτος της ζωής περίπου γίνεται η εκμάθηση του βαδίσματος.

Το σύστημα αντίληψης της ισορροπίας χωρίζεται σε:

- σύστημα στατικής ισορροπίας (ισορροπία σε στάση)
- σύστημα δυναμικής ισορροπίας (ισορροπία σε κίνηση (Δράκος & Μπίνιας, 2004))

5.7. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

«Ψυχοκινητική» σημαίνει ταύτιση της κίνησης με την ψυχή. Ο συναισθηματικός κόσμος του ατόμου εκδηλώνεται μέσω της κίνησης. Η κινητική συμπεριφορά και η ψυχή συνυπάρχουν και εμφανίζονται μέσα από τη δραστηριότητα που εκδηλώνει ο κάθε άνθρωπος. Σύμφωνα με τον Kiphard (1986), που επιτόνησε και δοκίμασε την ψυχοκινητική στην πράξη, στόχος της ψυχοκινητικής είναι η συνολική και πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η κινητικότητα του ατόμου δεν είναι απλώς η μετακίνηση του σώματος μέσα στον περιβάλλοντα χώρο, αλλά πολύ περισσότερο η καθοδήγηση και ο έλεγχος της στάσης όσο και της κίνησης του σώματος. Το σύνολο των γονιδίων του ανθρώπινου οργανισμού προσδιορίζει τη σωματική του ανάπτυξη. Στη διαδικασία της ωρίμανσης επιδρούν κληρονομικοί παράγοντες. Στην επιστήμη της κινησιολογίας, η κινητική ανάπτυξη του ατόμου χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: (α) την κινητικότητα μέσω του νευρικού συστήματος (β) την κινητικότητα μέσω των αισθήσεων (γ) την ψυχοκινητικότητα και (δ) την κοινωνική κινητικότητα.

Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην ψυχική και την κινητική ανάπτυξη. Ο Kiphard (1966) έλεγε ότι «Το να διαχειρίζομαι τον εαυτό μου είναι ευκολότερο αν έχω πρώτα μάθει να διαχειρίζομαι την «κίνηση» (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

Η ψυχοκινητικότητα (psychomotorik), η οποία αναπτύσσεται μέσα από την αισθητηριακή κινητικότητα και συμβαίνει στην προσχολική και σχολική ηλικία, δείχνει πώς αλληλεπιδρά το σώμα με την ψυχή. Η κοινωνική

κινητικότητα (soziomotorik), λαμβάνει χώρα στη σχολική ηλικία και εξηγεί τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της κίνησης. Τα συμπτώματα ή επακόλουθα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Kirhard (1986), είναι τα εξής: (α) κινητικά συμπτώματα, όπως πλαδαρότητα στις κινήσεις, εμφάνιση διαφόρων τικ, το ξερίζωμα του τριχωτού της κεφαλής (β) σωματικά συμπτώματα, όπως οι διαταραχές ύπνου, ενούρηση, άσθμα, εμφάνιση αλλεργιών (γ) ψυχικά συμπτώματα, όπως κυκλοθυμία, φόβος, κατάθλιψη, επιθετικότητα και (δ) συμπτώματα που σχετίζονται με την απόδοση, όπως η ανικανότητα για δραστηριότητα, διαταραχές στη συγκέντρωση και την προσοχή, μειωμένη αντοχή.

Ο εγκέφαλος ελέγχει το ανθρώπινο νευρικό σύστημα. Στο ανθρώπινο σώμα υπάρχουν περισσότεροι από 600 μύες, οι οποίοι ελέγχονται από το κινητικό κέντρο του εγκεφάλου. Η ανάπτυξη των ψυχοκινητικών ικανοτήτων των παιδιών προϋποθέτει την αδρή και λεπτή κινητικότητα.

Αδρή κινητικότητα: Η αδρή κινητικότητα ορίζεται ως η κινητικότητα του σώματος και, κυρίως, των κάτω άκρων. Χωρίζεται σε ικανότητες που εξαρτώνται από τη σωματική ανάπτυξη, όπως η δύναμη, η αντοχή και η ταχύτητα, που έχουν σχέση με την ανάπτυξη των μυών και του κυκλοφορικού του ανθρώπινου σώματος και σε ικανότητες όπως η ισορροπία, η επιδεξιότητα και η ευκινησία, που εξαρτώνται άμεσα από την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος. Η ύπαρξη των κινητικών ικανοτήτων αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετέπειτα ανάπτυξη των «κινητικών δεξιοτήτων». Οι κινητικές ικανότητες είναι τα στοιχεία σύνθεσης της κίνησης τα οποία δεν είναι ορατά δια γυμνού οφθαλμού. Είναι, σε σχέση με το σώμα, η ισορροπία, η επιδεξιότητα, ο ρυθμός και η ευκινησία και, σε σχέση με τον νευρομυϊκό συντονισμό, η δύναμη, η αντοχή και η ταχύτητα. Οι κινητικές δεξιότητες είναι το πιάσιμο, το πέταγμα, το πήδημα, το περπάτημα και το τρέξιμο. Για να ελέγξουμε τον βαθμό ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας εξετάζουμε τους ακόλουθους τομείς:

- (α) συμμετοχή του παιδιού στις αθλοπαιδιές
- (β) αυτοπεποίθηση και σιγουριά κατά την εκτέλεση κινήσεων
- (γ) ελαστικότητα της κίνησης π.χ. το πήδημα εμποδίου, κουτσό

(δ) τον «μυϊκό συντονισμό» ολόκληρου του σώματος π.χ. αν εκτελεί σωστά και με επιτυχία ασκήσεις, όπως το άλμα εις μήκος

(ε) την «ταχύτητα εκτέλεσης» της κίνησης, αν μπορεί να τρέξει γρήγορα, αν μπορεί να πιάσει μια μπάλα που του πετάμε κ.α.

(στ) την «ικανότητα αντίδρασης» π.χ. αν μπορεί έπειτα από προσταγή να σταματήσει ξαφνικά ενώ τρέχει

(ζ) τον «μυϊκό συντονισμό» ματιού – χεριού, π.χ. σκοποβολή, αν μπορεί να πιάσει μια μπάλα που πέταξε ψηλά

Λεπτή κινητικότητα: Ορίζεται ως η κινητικότητα των άνω άκρων, και πιο συγκεκριμένα των δαχτύλων. Οι παράγοντες που συνθέτουν το βαθμό ανάπτυξης της κινητικής ικανότητας του παιδού είναι οι ακόλουθοι:

- η δύναμη του χεριού και των δαχτύλων
- η ευκινησία των δαχτύλων
- η ευκινησία του καρπού
- η περιστροφική κίνηση της άρθρωσης του καρπού
- η χαλαρότητα του χεριού και των δαχτύλων
- η ταχύτητα των δαχτύλων
- η ευστοχία (συντονισμός ματιού – χεριού)
- ανάπτυξη της κινητικής δεξιότητας του χεριού: Το ανθρώπινο χέρι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον άνθρωπο. Με αυτό επεξεργαζόμαστε τα αντικείμενα, εκτελούμε εργασίες και εκφραζόμαστε (μη λεκτική επικοινωνία). Ο βαθμός ανάπτυξης της κινητικής δεξιότητας του χεριού εξαρτάται από την ανάπτυξη της δύναμης, της ταχύτητας και της ακρίβειας εκτέλεσης της κίνησης, καθώς επίσης και από τον μυϊκό συντονισμό ματιού – χεριού.

Η εκτέλεση μιας κίνησης με το ένα από τα δύο χέρια απαιτεί μυϊκό συντονισμό και των δύο χεριών. Στην περίπτωση της κίνησης της γραφής, ονομάζεται «*γραφοκινητική δεξιότητα*».

Πρόκειται για μια διαδικασία διάκρισης και ειδίκευσης. Διάκρισης διότι συμμετέχει και το γνωστικό επίπεδο του ατόμου π.χ. η γνώση της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις που γράφουμε, και ειδίκευσης π.χ. για την εκμάθηση του καλού γραφικού χαρακτήρα. Όταν γράφουμε, συμβαίνουν συγχρόνως

χωρικές, χρονικές και δυναμικές προσαρμογές του εγκεφάλου. Έτσι παρατηρούμε π.χ. χωρική ακρίβεια όσον αφορά στη θέση των γραμμάτων μέσα στη λέξη και στο σύνολο του κειμένου, χρονική διαδοχικότητα και ταχύτητα αντίδρασης, όσον αφορά στη διαδοχικότητα των εκτελούμενων κινήσεων, π.χ. ομοιόμορφη ροή του γραψίματος και ταχύτητα εκτέλεσης ανάμεσα στη σκέψη και το γράψιμο ή ανάμεσα στο άκουσμα μιας λέξης και στο γράψιμό της, και δοσολογία της παραγόμενης δύναμης όσον αφορά στην απελευθέρωση κάθε φορά της απαιτούμενης «φιλτραρισμένης» και όχι της συνολικής δύναμης που έχει παραχθεί από τους μύες του χεριού.

Οι παράγοντες που συνθέτουν την κινητική ικανότητα του χεριού είναι η δύναμη του χεριού και των δαχτύλων, η ευκινησία του καρπού και των δακτύλων, η περιστροφική κίνηση της άρθρωσης του χεριού και των δαχτύλων, η ταχύτητα των δαχτύλων, η ευστοχία, η ανάπτυξη της πλευρικότητας, η συνεργασία αντίχειρα και δαχτύλων και η ικανότητα για εκτέλεση πολλαπλών κινήσεων.

Οι αδυναμίες σε αυτούς τους τομείς επηρεάζουν αρνητικά την κινητική ικανότητα του χεριού και διάφορες εργασίες που γίνονται με το χέρι π.χ. βίδωμα βίδας, κατασκευές κ.α.

5.8. Ψυχοκινητική Αγωγή

Η ψυχοκινητική αγωγή βοηθά το άτομο στην απόκτηση ταυτότητας, στην κατανόηση των δυνατοτήτων του αλλά και των αδυναμιών του. Μέσω της ψυχοκινητικής αγωγής, το άτομο πρέπει να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, αυτονομία και πρωτοβουλία. Στην ψυχοκινητική αγωγή λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες και όχι οι αδυναμίες των μαθητών. Σκοπός είναι η ενδυνάμωση και η διεύρυνση των ικανοτήτων τους. Μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες γίνεται εφικτή η σωματική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι διαταραχές της οπτικής, ακουστικής, κινητικής και της απτικής αντίληψης βελτιώνονται με δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής.

Ο Kiphard (1955) επινόησε και δοκίμασε στην πράξη τη Νέα Αγωγή. Βασικοί στόχοι της αγωγής του είναι η βελτίωση δύο σημαντικών ικανοτήτων των μαθητών του:

1. Η αυτοδύναμη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να χειρίζονται νέες άγνωστες σε αυτά καταστάσεις και συνθήκες του περιβάλλοντος.
2. Η βελτίωση της ικανότητάς του για λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

«Τα παιδιά αποκτούν μέσα από το παιχνίδι κινητικές δεξιότητες. Έτσι είναι πολύ σημαντικό για εμάς τα αδέξια, ντροπαλά, αμέτοχα και αποκλεισμένα παιδιά να τα οδηγήσουμε μέσα από τη βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων να πιστέψουν στον εαυτό τους, να αποκτήσουν θάρρος και διάθεση για κοινωνικές επαφές.

Σε εκείνα τα παιδιά που διακατέχονται από έντονη εσωτερική πίεση για υπέρμετρη κινητική δραστηριότητα, η ψυχοκινητική προσφέρει μια διέξοδο. Διοχετεύουν την ενέργειά τους σε δραστηριότητες όπου το παιδί χειρίζεται καταστάσεις το ίδιο. Το να διαχειρίζομαι τον εαυτό μου είναι ευκολότερο αν έχω πρώτα μάθει να διαχειρίζομαι την κίνηση (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

Βασικές λειτουργίες της ψυχοκινητικής οργάνωσης είναι:

1. Η κινητική εκτέλεση: Σε αυτήν εμπλέκονται η ισορροπία, η πρωτοβουλία για την πράξη, ο ψυχοκινητικός συντονισμός, αλλά και ο έλεγχος του νεύματος και της αναπνοής. Αυτές οι λειτουργίες λαμβάνουν χώρα όταν ο οργανισμός του παιδιού έχει φτάσει σε ένα ορισμένο σημείο ωρίμανσης, π.χ. στην ηλικία των 5 ετών ένα παιδί είναι ικανό να πηδήξει με το ένα πόδι.
2. Το σωματικό σχήμα: Κάθε παιδί και, γενικά, κάθε άνθρωπος σχηματίζει μια προσωπική εικόνα, μια παράσταση του ίδιου του σώματός του. Αυτή η παράσταση στην ψυχολογία ονομάζεται σωματικό σχήμα (schemacorporel) ή εικόνα του εαυτού (imagedesoi) ή σωματική στάση (schemaposturel). Το σωματικό σχήμα είναι η συνείδηση του σώματος, το σύνολο των αισθήσεων που μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε τη θέση των μελών του σώματός μας και τις ψυχοσωματικές μας διαθέσεις και στάσεις (attitude). Το παιδί έχει ολική έννοια της εικόνας του σώματός του στην ηλικία των 3 ετών. Η κινητική ενέργεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη δόμηση του σωματικού σχήματος.

3. Ο χώρος (espace, space) που βιώνει το παιδί είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το φυσικό του περιβάλλον. Το παιδί πρέπει να ελέγχει το σώμα του και τον χώρο και να έχει στατική ισορροπία. Στην ηλικία των 6 ετών αναγνωρίζει τη δεξιά και την αριστερή πλευρά του, αλλά μόνο στην ηλικία των 8 ετών μπορεί να αναγνωρίσει τη δεξιά ή την αριστερή πλευρά ενός προσώπου που είναι απέναντί του.
4. Χρόνος: Έχω συνείδηση του χρόνου σημαίνει ότι αισθάνομαι και αντιλαμβάνομαι ότι υπάρχει ένα παρελθόν, ένα παρόν και ένα μέλλον. Έχω την έννοια του ρυθμού σημαίνει ότι αντιλαμβάνομαι, μέσα στον χρόνο, την ταυτότητα και την κατανομή διαδοχικών φαινομένων. Κάθε παιδί έχει τον δικό του αυθόρμητο και προσωπικό ρυθμό στις δραστηριότητές του, ιδιαίτερα στο βάδισμα, στον λόγο, στο ιχνογράφημα και στη γραφή. Στην αρχή εμφανίζεται στο παιδί το στερεότυπο νεύμα ή στερεότυπη χειρονομία. Στην ηλικία των 6 μπορεί να διακρίνει τις έννοιες του μέτρου, της χειρονομίας, του νεύματος και του φωνήματος.
5. Η συναισθηματική σχέση: Η σχέση του παιδιού με το ανθρώπινο περιβάλλον, ιδιαίτερα με τη μητέρα, επηρεάζει τις παραπάνω τέσσερις λειτουργίες της ψυχοκινητικής οργάνωσης: χώρο, χρόνο, ρυθμό, κινήσεις. Η εικόνα του σώματος του ατόμου είναι προσωπική. Επιτρέπει στο άτομο την επικοινωνία με τους άλλους και συνδέει το άτομο ως προσωπική ιστορία με το παρόν και το μέλλον.

Σύμφωνα με την Dolto (1987), τρεις είναι οι διαφορετικές όψεις της εικόνας του σώματος:

1. Η βασική εικόνα, η οποία επιτρέπει στο παιδί να έχει την αίσθηση της χωροχρονικής συνέχειας.
2. Η λειτουργική εικόνα του σώματος, η οποία αποβλέπει στην εκπλήρωση της επιθυμίας του υποκειμένου.
3. Η ερωτογόνος εικόνα, η οποία συνδέεται με κάθε λειτουργική εικόνα του σώματος.

Σύμφωνα με τον Lacan, το σώμα μας συγκροτείται από ένα εσωτερικό και ένα εξωτερικό περιέχον. Το στάδιο του καθρέφτη δομείται πάνω σε μια εμπειρία θεμελιακής ταύτισης, στη διάρκεια

της οποίας το υποκείμενο αφομοιώνει την εικόνα του ίδιου του σώματός του (Σταύρου, 2003).

6. Ετοιμότητα σε σχέση με τη συμπεριφορά

Ο εγκέφαλος είναι ο συντονιστής όλων των λειτουργιών – συμπεριφορών του ανθρώπου και, συγχρόνως, θέτει τους στόχους που οδηγούν στην εκδήλωση της συμπεριφοράς. Έχει το ρόλο του «συντονιστή» ανάμεσα στις πληροφορίες από το εξωτερικό περιβάλλον και σε αυτές της εσωτερικής κατάστασης του οργανισμού. Όταν ο εγκέφαλος λειτουργεί, μεταφέρονται αδιάκοπα κύματα από τα ηλεκτρικά ερεθίσματα των νεύρων καθώς επίσης χημικές και ορμονικές ουσίες. Όλα αυτά ο εγκέφαλος τα μετατρέπει στις λεγόμενες «προσωπικές μας εμπειρίες», δηλαδή σε γνώσεις, συναισθήματα και άλλα στοιχεία που συνθέτουν την ανθρώπινη φύση (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

Η ομαλή ανάπτυξη του εγκεφάλου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο από την κληρονομικότητα και βιοχημικούς παράγοντες αλλά και από τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Ο εγκέφαλος εμφανίζει μια εποχή έντονων κατασκευαστικών λειτουργιών, που είναι η νευρογένεση. Αν στο περιβάλλον δεν υπάρχουν τα κατάλληλα προγράμματα, οι κατασκευές μένουν στα αρχικά τους στάδια. Τα παιδιά που υφίστανται αυτήν την αποστέρηση προγραμμάτων – ερεθισμάτων – πληροφοριών υφίστανται αισθητηριακή αποστέρηση και παρουσιάζουν καθυστέρηση στο γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα (Κάτσιου – Ζαφρανά, 2001).

Κάποιοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι ο υποσιτισμός, η κακή οξυγόνωση του αίματος, οι μολύνσεις, η έκθεση σε ακτινοβολίες, τα ναρκωτικά καθώς και η έλλειψη ψυχοκινητικών εμπειριών (Δράκος & Μπίνιας, 2004).

6.1. Κίνητρα και συμπεριφορά

Ο Maslow (1962) ιεράρχησε τις ανάγκες του ανθρώπου από τις οποίες οδηγείται σε ανάλογη συμπεριφορά:

- 1) Φυσιολογικές ανάγκες
- 2) Ανάγκη για ασφάλεια
- 3) Ανάγκη για αγάπη
- 4) Ανάγκη για εκτίμηση
- 5) Ανάγκη για αυτοπραγμάτωση

Η πείνα, η δίψα, ο ύπνος, η σεξουαλική διέγερση αποτελούν κίνητρα για τη συμπεριφορά (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999). Για το Freud, η πηγή των κινήτρων βρίσκεται στο ασυνείδητο. Υπάρχουν οκτώ είδη συμπεριφοράς που φανερώνουν τα ασυνείδητα κίνητρα κατά το Freud (Weiner, 1995)

1. Οι ελεύθεροι συνειρμοί που αποκαλύπτουν φόβους, επιθυμίες κλπ
2. Οι αντιστάσεις που αφορούν στην απροθυμία του ατόμου να συζητήσει ορισμένα θέματα
3. Τα πρότυπα απέχθειας: Οι άνθρωποι συχνά αντιτίθενται σε στάσεις ή χαρακτηριστικά που οι ίδιοι διαθέτουν.
4. Τα πρότυπα ζωής, επαναλαμβανόμενα «θέματα» στη ζωή ενός ατόμου είναι δυνατόν να αποκαλύπτουν ασυνείδητες επιθυμίες
5. Τα ανέκδοτα και τα λεκτικά σφάλματα: Πολλές φορές οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ένα κοινωνικό αποδεκτό τρόπο για να εκφράσουν θέματα που τους απασχολούν.
6. Τα όνειρα: Μέσω των συμβολισμών που περιέχουν εκφράζουν ασυνείδητες ορμές και ανάγκες του ατόμου
7. Τα νευρωτικά συμπτώματα: Προσπάθεια ελέγχου ασυνειδήτων ορμών που το περιβάλλον δεν επιτρέπει να εκφραστούν
8. Τα έργα τέχνης: Είναι το όργανο για τη μετουσίωση ασυνειδήτων ορμών σε πραγματικότητα, μόνο που η πραγματικότητα αυτή είναι συμβολική

Τα ένστικτα συγκρούονται με το κοινωνικό περιβάλλον, με τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις του, και αυτό προκαλεί άγχος στον άνθρωπο.

Οι αμυντικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος λειτουργούν προστατευτικά εκεί που δε μπορεί να ελεγχθεί διαφορετικά το άγχος που προκαλείται από τις συγκρούσεις (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Οι μηχανισμοί άμυνας που διέκρινε ο Freud είναι, μεταξύ άλλων:

1. Η *απώθηση*: Το άτομο αποκλείει την είσοδο μιας τραυματικής εμπειρίας στη συνείδηση.
2. Η *απομόνωση*: Το άτομο διαχωρίζει το συναισθηματικό από το γνωστικό στοιχείο μιας ιδέας ή εμπειρίας και ανακαλεί μόνο το γνωστικό.
3. Η *προβολή*: Απόδοση στον άλλο των επικίνδυνων παρορμήσεων ή φόβων που το ίδιο το άτομο έχει.
4. Η *εκλογίκευση*: Οι δικαιολογίες που χρησιμοποιεί κανείς για μια ενέργεια που προκλήθηκε από μια ορμή.
5. Η *άρνηση*: Οι άνθρωποι μερικές φορές αρνούνται την πραγματικότητα προκειμένου να μην παραδεχτούν μια δυσάρεστη για αυτούς κατάσταση.
6. Η *ταύτιση*: Η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών συμπεριφορών ενός σημαντικού για το άτομο προτύπου.

Η ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας προϋποθέτει, εκτός από την ιδέα ή επιθυμία, και την ύπαρξη άγχους. Υπάρχουν διάφορα είδη άγχους: Το άγχος που προκαλείται όταν παραβαίνουμε εσωτερικοποιημένες γονικές αξίες, το άγχος που προκαλείται από την επιδίωξη αντιτιθέμενων στόχων κλπ. Για το λόγο αυτό η τελική συμπεριφορά του ατόμου είναι ο συμβιβασμός που προκύπτει από το συνυπολογισμό τριών διαφορετικών τύπων απαιτήσεων. Κατά το Freud, η προσωπικότητα του ατόμου είναι συνάρτηση τριών διαφορετικών συστατικών ή λειτουργιών: του Id (Εκείνου), του Εγώ και του Υπερεγώ. Το Id είναι ένα σημαντικό μέρος του ασυνείδητου. Το Εγώ βρίσκεται στη συμβιβαστική θέση μεταξύ Id και Υπερεγώ, αξιοποιώντας τη μνήμη, τη γνώση και την αντίληψη. Η αρχή λειτουργίας του Εγώ είναι αυτή της πραγματικότητας. Το Υπερεγώ έχει δύο κύριες λειτουργίες: Την ηθική συνείδηση και το Ιδανικό Εγώ (οι επιταγές της κοινωνίας κλπ).

Η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του.

Κατά το Rogers (1961), η προσωπικότητα των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική τάση του οργανισμού να αναπτύξει όλες τις ικανότητές του με τρόπους που εξυπηρετούν τη συντήρηση ή προαγωγή του οργανισμού.

Η τάση για αυτοπραγμάτωση κινεί το άτομο να συμπεριφέρεται με συνέπεια προς την εικόνα του Εγώ του.

Από την τάση για ενεργοποίηση και αυτοπραγμάτωση απορρέουν δύο άλλες ανάγκες: η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και η ανάγκη για θετική κρίση από τους άλλους.

6.2. Συμπεριφοριστικές θεωρίες κινήτρων

Στη συντελεστική μάθηση, σύμφωνα με το νόμο του αποτελέσματος, ισχύουν τέσσερις αρχές:

1. Η αρχή της αμοιβής: Ο Skinner ονομάζει την αρχή αυτή θετική ενίσχυση.
2. Η αρχή της τιμωρίας (με σκοπό τη μείωση επανεμφάνισης της σχετικής αντίδρασης)
3. Η αρχή της απόδρασης: Αυτός ο τύπος μάθησης ονομάζεται από το Skinner αρνητική ενίσχυση.
4. Η αρχή της παράλειψης: Κατά το Skinner θεωρείται απουσία θετικής ενίσχυσης.

Οι Pearce&Hall (1980) θεωρούν ότι η μάθηση δεν είναι τίποτα άλλο από κτίσιμο συνηθειών και δεσμών ανάμεσα στους ερεθισμούς και τις αντιδράσεις.

6.3. Η θεωρία πεδίου του Lewin

Κατά το Lewin (1936), η συμπεριφορά συμβαίνει μέσα σε ένα χώρο και έχει πάντοτε φορά δηλαδή κίνηση από ένα σημείο σε κάποιο άλλο. Η κίνηση

των ατόμων καθορίζεται από το κίνητρό τους. Τα κίνητρα είναι παρωθητικές δυνάμεις που χαρακτηρίζονται:

A) Από σθένος θετικό ή αρνητικό ανάλογα με το αν τα αντικείμενα – στόχοι έλκουν ή απωθούν το άτομο.

B) Από απόσταση: δηλαδή διάστημα ανάμεσα στο άτομο και το στόχο του. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση που χωρίζει το άτομο από το στόχο του, τόσο μικρότερο είναι το κίνητρο προς αυτή.

Γ) Από ένταση, η οποία σχετίζεται με τις ανάγκες, επιθυμίες και προθέσεις του ατόμου.

6.4. Το κίνητρο επίτευξης

Οι άνθρωποι διαθέτουν ένα κίνητρο επίτευξης, ένα κίνητρο να καταφέρνουν να πετυχαίνουν ένα αποτέλεσμα που θέλουν και μάλιστα η επίδοσή τους στο έργο που αναλαμβάνουν να έχει υψηλά επίπεδα τελειότητας. Το κίνητρο αυτό διακρίνεται εκεί όπου η τελική επίδοση δεν είναι κάτι εύκολο να επιτευχθεί.

Ο Murray (1938) ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στο κίνητρο επίτευξης. Αυτό διεγείρεται όταν υπάρχουν στο περιβάλλον σήματα αμοιβής για την επίδοση, τα οποία δημιουργούν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου. Στα παιδιά έχει σχέση με τις απαιτήσεις των γονέων για ατομική επιτέλεση εργασιών, ανεξαρτησία στη δράση αλλά και τις απαιτήσεις για ορθή εκτέλεση (Arkes&Garske, 1977; Weiner, 1985, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999.)

Το κίνητρο επίτευξης ενός ατόμου είναι δυνατόν να αλλάξει αν ασκηθεί σε τρόπους επίτευξης και έχει υποστήριξη από το περιβάλλον.

6.5. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Η ενασχόληση με ένα έργο μπορεί να είναι εσωτερική (ενδιαφέρον και ικανοποίηση που προκαλεί η ενασχόληση με αυτό) και εξωτερική (επιδίωξη θετικής αναγνώρισης του εαυτού από τους άλλους, αμοιβή κ.α.).

Υπάρχουν, επομένως, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Ο Brophy (1983 στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) έχει κάμει μια σύνοψη ορισμένων κανόνων που φαίνεται ότι κάνουν τον έπαινο αποτελεσματικό, δηλαδή κατευθύνουν τους μαθητές σε εσωτερικούς προσδιορισμούς στο σχολείο. Μπορούν να διατυπωθούν μερικοί κανόνες σχετικά με τη χρήση των επαίνων: Ο έπαινος είναι αποτελεσματικός όταν:

1. Δίνεται σε συνάφεια με την αντίδραση.
2. Προσδιορίζει τις λεπτομέρειες της επίτευξης.
3. Δείχνει αυθορμησία, έχει ποικιλία και αναδύει σήματα αξιοπιστίας.
4. Προσφέρει πληροφορίες στους μαθητές για την αξία του επιτεύγματός τους.
5. Χρησιμοποιεί τις προηγούμενες επιτεύξεις των μαθητών ως πλαίσιο αναφοράς.
6. Αποδίδει την επιτυχία στην προσπάθεια και ικανότητα.

6.6. Ο εαυτός ως πηγή κινήτρου

Η γνώση της ανάπτυξης των μεταγνωστικών στρατηγικών αυτοελέγχου έχει πολύ ενδιαφέρον επειδή η ευελιξία στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς αποκτάται και αλλάζει (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

7. Η ετοιμότητα σε σχέση με τη συγκέντρωση – προσοχή

Η ικανότητα συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα για ορισμένο χρονικό διάστημα είναι μια από τις προϋποθέσεις σχολικής ετοιμότητας, φοίτησης και προσαρμογής.

Προϋποθέτει την προσοχή, που είναι μία από τις γνωστικές λειτουργίες (οι άλλες είναι αντίληψη, μνήμη, σκέψη και γλώσσα) και που παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας είναι η αντίληψη. Ο Allport (1955) εισήγαγε τη δημιουργική, οργανωτική, ερμηνευτική και ταυτόχρονα

επιλεκτική λειτουργία της αντίληψης και χρησιμοποίησε τον όρο «αντιληπτική προσδιοριστική τάση» (perceptualset). Την όρισε ως προδιάθεση ή ετοιμότητα, ως μια τάση δηλαδή για επικέντρωση του ατόμου σε ορισμένα χαρακτηριστικά ενός ερεθισμού και αγνόηση κάποιων άλλων.

Οποιαδήποτε και αν είναι η μορφή με την οποία εμφανίζεται ένα ερέθισμα, η διαδικασία της πρόσληψης των πληροφοριών έχει ως βάση την *επιλεκτική προσοχή*. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται επιλογή, τόσο σε επίπεδο αισθήσεων όσο και σε επίπεδο αντίληψης (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, 2002).

Ερεθισμοί που προκαλούν την προσοχή μας είναι:

- 1) Αυτά που έχουν έντονα ενισχυτικά αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά ή συνδέονται με τα κίνητρα του οργανισμού).
- 2) Αυτά που συνδέονται με την ασφάλεια του οργανισμού π.χ. Έντονοι ήχοι, οσμές, λαμπερά χρώματα, αλλαγή στην κίνηση ενός σώματος.
- 3) Οι «νέοι» διαφορετικοί ερεθισμοί που αναστέλλουν τον εθισμό και προκαλούν αντιδράσεις διερευνητικές (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1994).

Πριν από κάθε μορφή μάθησης, ο γνωστικός μηχανισμός του ανθρώπου κατευθύνεται σε ορισμένα μόνο ερεθίσματα που προσελκύουν την περιέργεια ή το ενδιαφέρον του (James, 1890).

Η επιλεκτική προσοχή έχει ένα διπλό ρόλο: ένα θετικό, που είναι η επικέντρωση της προσοχής σε έναν ερεθισμό, και έναν αρνητικό, που είναι ο αποκλεισμός των άλλων ερεθισμών (Πόρποδας, 1990).

Η επιλεκτική προσοχή διακρίνεται από τη συντηρούμενη προσοχή (sustainedattention) ή επαγρύπνηση (vigilance). Θεωρείται ένα προστάδιο της γνωστικής διαδικασίας, ένα είδος γνωστικής ετοιμότητας που προετοιμάζει τη μελλοντική πρόσληψη του ερεθίσματος (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, 2002).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συντηρούμενη προσοχή είναι παράγοντες σημάτων, η ένταση, η διάρκεια και η συχνότητα του σήματος, η παρουσίαση και η χωρική πιθανότητα (αν ήταν στο κέντρο της οθόνης) και παράγοντες κινήτρων: επανατροφοδότηση για κάποιον που εκτελεί μια πράξη, περιστασιακές διακοπές (π.χ. χτύπημα τηλεφώνου), παρουσία άλλων ανθρώπων κλπ.

Ο Neisser (1976) υποστήριξε ότι η προσοχή δεν είναι θέμα φιλτραρίσματος της πληροφορίας και ότι οι άνθρωποι ψάχνουν ενεργητικά για τις πληροφορίες βασιζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες και προσδοκίες τους (Hayes, 1998). Συνεπώς, όταν το αντικείμενο που απασχολεί το άτομο εντάσσεται στα ενδιαφέροντά του, η συγκέντρωση που επιτυγχάνεται είναι υψηλότερου βαθμού.

Μερικοί από τους περισπασμούς που επηρεάζουν την προσοχή και τη συγκέντρωση, σύμφωνα με έρευνες, είναι οι εξής: η ηχορρύπανση, ο ύπνος, η διατροφή. Ο καλός ύπνος και η πλούσια σε υδατάνθρακες διατροφή ενδυναμώνει το σύστημα των νευροδιαβιβαστών.

8. Συναισθηματική Ετοιμότητα

Η ανάπτυξη αρχίζει από τη σύλληψη και καλύπτει την περίοδο των πρώτων 20 ετών. Οι κοινωνικό-συναισθηματικές μεταβολές αναφέρονται στη συναισθηματική, ψυχοσεξουαλική, κοινωνική, θρησκευτική και καλλιτεχνική σφαίρα της ψυχικής ζωής (Κακαβούλης, 1994).

Η θετική κοινωνική και συναισθηματική ευεξία έχει βρεθεί ότι σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών (Pears, Fisher&Bronz, 2007). Τα ελλείμματα στις σχετικές με τη μάθηση κοινωνικές δεξιότητες έχει βρεθεί ότι προβλέπουν τις μελλοντικές ακαδημαϊκές δυσκολίες (Hojnoski&Missall, 2006).

8.1. Ορισμός και φύση των συναισθημάτων

Συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση, θετική ή αρνητική, που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ

εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού (Κακαβούλης, 1994). Κατά τους ερευνητές, μερικά από τα συναισθήματα είναι: η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η αηδία, ο φόβος κλπ.

Αναλύοντας τη φύση των συναισθημάτων, μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτό τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- α) τα ερεθίσματα που τα προκαλούν: βιολογικές λειτουργίες, ιδιαίτερα του ενδοκρινολογικού συστήματος, εξωτερικές εικόνες, παραστάσεις και ιδέες, διαπροσωπικές σχέσεις, εμπειρίες και γεγονότα
- β) τις αντιδράσεις του ΚΝΣ (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος) προς τα ερεθίσματα και τη συμμετοχή των γνωστικών λειτουργιών
- γ) τις ειδικές μεταβολές που συμβαίνουν στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (κυκλοφορία του αίματος, παλμικές κινήσεις της καρδιάς κ.α.)
- δ) τις εξωτερικές αλλαγές που παρατηρούνται στο πρόσωπο, τη φωνή και τη συμπεριφορά του ατόμου που εκδηλώνει συναισθήματα και
- ε) τις εμπειρίες του ατόμου από τα συναισθήματα που νιώθει και από την ερμηνεία που δίνει σε αυτά (Lewis&Rosenblum, 1978).

Στα συναισθήματα διακρίνουμε τρεις βασικές ιδιότητες: την ένταση, τη διάρκεια και την ποιότητα.

Η *ένταση* του συναισθήματος προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο βιώνουμε μια συναισθηματική κατάσταση. Οι πολύ έντονες συναισθηματικές καταστάσεις που συγκλονίζουν ολόκληρο τον ψυχοσωματικό οργανισμό ονομάζονται *αψιθυμίες*.

Η *διάρκεια* του συναισθήματος αναφέρεται στο χρόνο που μια συναισθηματική κατάσταση βρίσκεται σε δράση.

Η *ποιότητα* του συναισθήματος εκφράζει το είδος της ψυχικής διάθεσης που προκαλεί στο άτομο. Τα συναισθήματα διακρίνονται ανάλογα με το κέντρο αναφοράς τους σε ατομικά και κοινωνικά. Η ικανοποίηση π.χ. που νιώθει το άτομο για κάποια επιτυχία του είναι θετικό αυτοσυναίσθημα ενώ για κάποια αποτυχία αρνητικό αυτοσυναίσθημα.

Τα *κοινωνικά* συναισθήματα είναι οι ψυχικές διαθέσεις που προκαλούνται από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Τα θετικά *κοινωνικά* αισθήματα προκαλούνται

από την ευχάριστη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων π.χ. στοργή, αγάπη, φιλία, αποδοχή, αλληλεγγύη, κατανόηση κ.α.

Τα αρνητικά κοινωνικά συναισθήματα προκαλούνται από δυσάρεστες εμπειρίες που αποκτά το άτομο στις διαπροσωπικές του σχέσεις π.χ. ζήλεια, θυμός, οργή, επιθετικότητα, φόβος, αποστροφή, εκδικητικότητα κ.α. Σκοπός της μελέτης της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού είναι να καθορίσει το είδος των επιδράσεων στην οικογένεια και το σχολείο ώστε να καλλιεργούνται τα συναισθήματα.

8.2. Θεωρητικές ερμηνείες για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Η θεωρία της συμπεριφοράς (Watson, 1924) ερμηνεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εκδηλώσεις ως αποτέλεσμα της επίδρασης του περιβάλλοντος πάνω στο εξελισσόμενο άτομο. Τα συναισθήματα, εκτός από την αγάπη, το θυμό και το φόβο, που θεωρούνται έμφυτα, είναι αποτέλεσμα των αντιδράσεων του οργανισμού σε ανεξάρτητα (φυσικά) και εξαρτημένα (υποκατάστατα) ερεθίσματα.

Η Ψυχαναλυτική θεωρία: Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία (Freud και οι επίγονοί του), η συμπεριφορά του παιδιού αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών αναγκών, μεταξύ των οποίων και της ορμής για ηδονή (libido). Το παιδί προσπαθεί να κρατήσει μια ισορροπία μεταξύ των εσωτερικών παρορμήσεων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι πρώτες προσπάθειες του παιδιού για ικανοποίηση και οι εμπειρίες που δοκιμάζει αφήνουν ανεξίτηλες επιδράσεις στο χαρακτήρα και την προσωπικότητά του.

Κατά το Freud, η συμπεριφορά του παιδιού σε σχέση με την ικανοποίηση της libido σε διάφορες σωματικές ζώνες (στόμα, πρωκτός, γεννητικά όργανα) συχνά προκαλούν την παρέμβαση των γονιών με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται φόβοι για τιμωρία και άγχος. Τα στάδια ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

Α) το *στοματικό* στάδιο (1^ο έτος): Ο θηλασμός, εκτός από την ικανοποίηση της πείνας, εξασφαλίζει στο βρέφος και τη σωματική επαφή με τη μητέρα του, που είναι βασική προϋπόθεση για τη συναισθηματική του ανάπτυξη.

Β) το *πρωκτικό* στάδιο (2^ο-3^ο έτος): Το βρέφος αποκτά τον έλεγχο στους σφιγκτήρες για ενούρηση και εγκόπρηση και ο πρωκτός γίνεται εστία ψυχικής έντασης και ανακούφισης. Η ικανότητα για έλεγχο των σφιγκτήρων συνδυάζεται με την τάση για αυτονομία και αρνητισμό που παρουσιάζει το παιδί στην περίοδο αυτή.

Γ) το *φαλλικό* στάδιο (3^ο-7^ο έτος): Από το 3^ο έτος, το νήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη διαφορά των γεννητικών οργάνων στα δύο φύλα και να αναπτύσσει ετερόφυλη αγάπη προς τους γονείς. Στο τέλος του σταδίου αυτού λύνεται το σύμπλεγμα της ετερόφυλης συναισθηματικής σχέσης προς τους γονείς και αναπτύσσεται η ταύτιση του παιδιού προς το γονέα του ίδιου φύλου.

Δ) Το στάδιο της *λανθάνουσας* σεξουαλικότητας (7^ο-11^ο έτος): Πρόκειται για μια περίοδο ηρεμίας και θετικής συναισθηματικής κατάστασης.

Ε) Το στάδιο της *γενετήσιας λειτουργίας*: Στο στάδιο αυτό συντελείται η φυσιολογική ωρίμανση της γενετήσιας λειτουργίας και αναπτύσσεται το ερωτικό συναίσθημα μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου.

8.3. Η προσκόλληση στο μητρικό πρόσωπο

Ο Bowlby (1973) υποστήριξε ότι η τάση για ανάπτυξη ισχυρού συναισθηματικού δεσμού με ορισμένα άτομα είναι βασικό χαρακτηριστικό του βρέφους και ότι η στέρηση αυτού του δεσμού προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική του ανάπτυξη. Η προσκόλληση είναι η πρώτη αγάπη που νιώθει το παιδί για το πρόσωπο που το φροντίζει και από το οποίο δέχεται τη στοργή που του ικανοποιεί τις βασικές ψυχοσωματικές του ανάγκες. Είναι μια ισχυρή σχέση που συνδέει τα δύο πρόσωπα χωροχρονικά και έχει σταθερή διάρκεια (Κακαβούλης, 1994).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική άποψη, ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ βρέφους και της μητέρας του αποτελεί το θεμέλιο για

την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της υγιούς προσωπικότητας του ανθρώπου. Ο Freud θεωρεί τον δεσμό αυτό ως «πρότυπο για όλες τις μετέπειτα σχέσεις αγάπης». Η ψυχολογία της συμπεριφοράς βλέπει το φαινόμενο της προσκόλλησης ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της συντελεστικής μάθησης (Gewitz, 1965). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bowlby (1973), η οποία συνδυάζει απόψεις από την ψυχαναλυτική θεωρία και τις εθολογικές μελέτες της συμπεριφοράς των ζώων, η προσκόλληση πηγάζει από τις κληρονομικές προδιαθέσεις. Η προσκόλληση αποτελεί θεμέλιο και το πρότυπο για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η Ainsworth (1979) εφάρμοσε τη «μέθοδο του άγνωστου περιβάλλοντος», όπου το βρέφος τοποθετείται με τη μητέρα του σε ένα πειραματικό δωμάτιο παιχνιδιού και γίνεται συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του από το παράθυρο που βρίσκεται στο πίσω μέρος. Από την έρευνα αυτή και άλλες βγήκαν τα εξής συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις υγιούς προσκόλλησης: Εκτός από τη σχέση αγάπης, για την ανάπτυξη υγιούς προσκόλλησης, το παιδί χρειάζεται:

A) την ύπαρξη ενός κεντρικού προσώπου προς το οποίο το βρέφος θα αναπτύξει ασφαλή προσκόλληση. Η υγιής προσκόλληση αναπτύσσεται κυρίως μέσα από την εγκάρδια και ζεστή διαπροσωπική επαφή και όχι μόνο από την τυπική και προγραμματισμένη φροντίδα (Miller, 1969).

B) την ύπαρξη οικογενειακού περιβάλλοντος, μέσα από το οποίο θα αναπτυχθεί η προσκόλληση

Γ) την ύπαρξη συνεχούς και αδιατάρακτης διαπροσωπικής σχέσης και μετά τη βρεφική ηλικία. Η ασφαλής προσκόλληση κατά τη βρεφική ηλικία έχει τεράστια σημασία για την ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία ως βρέφη είχαν αναπτύξει υγιή προσκόλληση νιώθουν ασφάλεια, αυτονομούνται συναισθηματικά από τους γονείς τους και εύκολα συνάπτουν σχέσεις με άλλα πρόσωπα. Τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο σχολείο συνεργάζονται πιο πολύ με τα συνομήλικά τους παιδιά, έχουν λιγότερη εξάρτηση από τους νηπιαγωγούς, είναι πιο δημοφιλή, δείχνουν περισσότερη συμπάθεια και συνάπτουν πιο καλές φιλίες. Επίσης τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερες σχέσεις με τα αδέρφια τους (Howes, 1991; Young, Blade&Belsky, 1982). Η ποιότητα της προσκόλλησης θέτει τις

βάσεις για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στα μετέπειτα χρόνια (Κακαβούλης, 1994).

8.4. Η ιδιοσυγκρασία του παιδιού

Σύμφωνα με έρευνες η ιδιοσυγκρασία θεωρείται βασικό στοιχείο της συναισθηματικής ζωής και της προσωπικότητας του παιδιού (Thomas, Chess, 1986; Buss & Plomin, 1984; Rothbart, 1989).

Η μελέτη των Thomas και Chess (1986) απέβλεπε να προσδιοριστούν οι διάφοροι τύποι της παιδικής ιδιοσυγκρασίας και κατά πόσο αυτοί οι τύποι συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού σε μεγαλύτερες ηλικίες. Οι ερευνητές επεσήμαναν εννέα διαστάσεις της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι εξής:

Ενεργητικότητα: Ο βαθμός της φυσικής και κινητικής ενεργητικότητας του βρέφους στο φαγητό, ύπνο, αφόδευση.

Ρυθμικότητα: Ο βαθμός της ικανότητας του βρέφους να ακολουθεί ένα κανονικό ρυθμό φαγητού, ύπνου, αφόδευσης.

Προσέγγιση: Ο βαθμός αντίδρασης του βρέφους σε νέα ερεθίσματα (πρόσωπα, αντικείμενα, φαγητό κ.τ.λ.) και έκφρασης της διάθεσής του.

Προσαρμοστικότητα: Ο βαθμός ευκολίας με την οποία ένα βρέφος προσαρμόζεται σε μια αλλαγή.

Ζωηρότητα: Ο βαθμός ζωηρότητας με την οποία το βρέφος εκδηλώνει τις θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις του.

Ένταση ερεθίσματος: Ο βαθμός της έντασης του ερεθίσματος που χρειάζεται για να προκληθεί μια αντίδραση του βρέφους.

Διάθεση: Η συχνότητα ευχάριστων και φιλικών αντιδράσεων του βρέφους έναντι των δυσάρεστων και αρνητικών.

Διασπαστικότητα: Ο βαθμός της ευκολίας με την οποία διασπάται η συμπεριφορά από εξωτερικά ερεθίσματα.

Επιμονή: Η διάρκεια μιας δραστηριότητας και η επιμονή του βρέφους να συνεχίσει όταν αντιμετωπίζει εμπόδια (Κακαβούλης, 1994).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως τα συνεσταλμένα παιδιά έχουν ένα χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας, το οποίο είναι εμφανές κατά τη βρεφική ηλικία, παραμένει σταθερό με την ανάπτυξη και έχει βιολογική προέλευση (Kagan, Reznick, and Snidman, 1987).

Όμως κανένα είδος ιδιοσυγκρασίας δεν εγγυάται ότι το παιδί θα αναπτυχθεί ομαλά. Και στις δύο ομάδες υπήρξε ένα ποσοστό παιδιών, περίπου 30% που δεν ακολούθησαν την τυπική εξέλιξη της ομάδας τους. Το περιβάλλον έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή τους στη ζωή.

Ο Herbert (1998, σελ. 115) πιστεύει πως «πρέπει να έχουμε υπόψη μας το εξής βασικό για τη σωστή ανατροφή του παιδιού: «Τα παιδιά που κατορθώνουν να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες της ζωής είναι μάλλον τα παιδιά που τα έχουμε προετοιμάσει για τη ζωή και όχι εκείνα που τα έχουμε προστατεύσει, κρατώντας τα μακριά από τη ζωή. Τα παιδιά που έμειναν απροετοίμαστα, είτε από αμέλεια, είτε από σκληρότητα και εγκατάλειψη, είτε από υπερπροστατευτική διάθεση, είναι πιο ευπαθή και ευπρόσβλητα. Στον δύσκολο κόσμο που ζούμε, επιβιώνουν αυτοί που είναι πιο ευέλικτοι παρά οι άκαμπτοι, παρά οι άκαμπτοι-μονοκόμματοι, οι ανεξάρτητοι παρά οι εξαρτημένοι, οι έλλογα διεκδικητικοί παρά οι υπερβολικά επιθετικοί ή οι δειλοί, αυτοί που επιμένουν παρά αυτοί που είναι έτοιμοι εύκολα να ενδώσουν. Είναι εκείνοι που έχουν αυτό που αποκαλούμε 'ανεκτικότητα απέναντι στις ματαιώσεις' παρά οι αγχώδεις και με λιγοστό απόθεμα».

8.5. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής λειτουργίας με έντονη την παρουσία του συναισθήματος στις γνωστικές διαδικασίες και τις νοητικές ενέργειες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), η *Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Emotional Intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα

συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα για τον εαυτό του.

Τα συστατικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν πέντε «συναισθηματικές δεξιότητες»:

1. *Αυτοεπίγνωση* (self-awareness): Αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτοπεποίθηση
2. *Αυτοέλεγχος* (self-regulation): Αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, στην αυτορρύθμιση, στην αξιοπιστία, στην ευσυνειδησία, στην προσαρμοστικότητα και στην καινοτομία
3. *Κίνητρα συμπεριφοράς* (motivation): Η τάση προς επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία
4. *Ενσυναίσθηση* (empathy): Η ικανότητα κατανόησης των άλλων, ο προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας
5. *Κοινωνικές δεξιότητες*: Πρόκειται για δεξιότητες επικοινωνίας, χειρισμού διαφωνιών, καλλιέργειας δεσμών, συνεργασίας, ομαδικότητας

8.6. Η θεώρηση του Εαυτού και η Αυτοεκτίμηση – Αυτοαντίληψη

Ο James (1890) θεωρείται ο βασικός εμπνευστής της θεωρίας του Εαυτού. Διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού: (α) τον *υλικό*, που περιλαμβάνει το άθροισμα όλων όσα ένα άτομο θα μπορούσε να αποκαλέσει δικά του (β) τον *κοινωνικό* που αναφέρεται στην αναγνώριση που παίρνουμε από τους φίλους και τους «σημαντικούς άλλους» (γ) τον *πνευματικό*, που είναι η εσωτερική υποκειμενική αίσθηση και περιλαμβάνει τις «ψυχικές διεργασίες και τα σταθερά χαρακτηριστικά του Εγώ και (δ) το *καθαρό* Εγώ.

Η *αυτοαντίληψη* είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του Εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η *αυτοεκτίμηση* αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως

άτομο (Μπότσαρη-Μακρή, 2000). Η αυτοαντίληψη αποτελείται από τρεις μεγάλες περιοχές:

(α) τον *υπάρχοντα εαυτό*, που αποτελείται από τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, τις προδιαθέσεις – χαρακτήρες και τα σωματικά χαρακτηριστικά. Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται σε εκείνες τις ομάδες στις οποίες ανήκει το άτομο (κοινωνική θέση κλπ). Οι προδιαθέσεις – χαρακτήρες αναφέρονται στις στάσεις και αξίες, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που το άτομο βλέπει ότι έχει μέσα από την ωρίμανση και την κοινωνική μάθηση.

(β) τον *επιθυμητό εαυτό*, που αναφέρεται στην εξιδανικευμένη εικόνα που το ίδιο το άτομο έχει σχηματίσει στη φαντασία του, την εικόνα προς την οποία δεσμεύεται, την εικόνα που βρίσκεται στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και την ηθική εικόνα που έχει σχέση με αυτό που έχουμε χρέος ή πρέπει να κάνουμε.

(γ) τον *προβαλλόμενο εαυτό*, που αναφέρεται στον εαυτό που προβάλλουμε στους άλλους και στους ρόλους που έχουμε σε κοινωνικά πλαίσια (οικογένεια, δουλειά κλπ).

Η αυτοαντίληψη, επομένως, είναι μια γνωστική δομή που αποτελείται από πολλά επίπεδα. Εκτός από το γνωστικό κομμάτι, χαρακτηρίζεται από κίνητρα, συναισθήματα και επιθυμίες.

Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη, σχετίζεται, κατά το James (1890) με την αποτυχία ή την επιτυχία. Ο James προτείνει την εξής μαθηματική πρόταση: Αυτοεκτίμηση = Επιτυχίες / Επιδιώξεις. Ο Rosenberg (1965, 1986) όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον Εαυτό του. Ο Rogers (1961, 1969) ορίζει ως κριτήριο χαμηλής αυτοεκτίμησης την ασυμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό. Αυτή η ασυμφωνία προκαλεί άγχος και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των νευρωσικών ατόμων. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επιτυχία επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες:

- 1) Τα άτομα που θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς φαίνεται ότι υιοθετούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, σε σύγκριση με αυτά που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους.
- 2) Ενώ αυτοί που έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους κατορθώνουν να κρατήσουν την προσοχή τους συγκεντρωμένη στο έργο, οι άλλοι υποφέρουν

από αμφιβολίες και σκέψεις οι οποίες τους αποσπούν από αυτό που έχουν να κάνουν.

Εχει διαπιστωθεί από πολλές μελέτες ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και είναι πιθανό να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Η προσαρμογή τους εξελίσσεται ομαλά, είναι πιο ευτυχισμένα, διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς να αντιμετωπίσουν ή να υπομείνουν τις περιβαλλοντικές αγχώδεις καταστάσεις και να τις ξεπεράσουν ευκολότερα, είναι πιο αισιόδοξα, υποκύπτουν δυσκολότερα στις πιέσεις για συμμόρφωση και είναι σταθερότερα στην κρίση τους.

8.7. Η Γενετική – Γνωστική Θεωρία του Piaget:

Σύμφωνα με τη γενετική – γνωστική άποψη, η συναισθηματική λειτουργία συνδέεται άμεσα με τις γνωστικές διαδικασίες και ικανότητες του ανθρώπου. Ο ρόλος του συναισθήματος είναι να ενεργοποιεί τα ψυχογνωστικά σχήματα με τη μορφή του ενδιαφέροντος ή με την τάση προσέγγισης των ερεθισμάτων. Τα συναισθήματα συμβάλλουν έτσι ώστε να επιταχύνεται ή να επιβραδύνεται η γνωστική λειτουργία και συμπεριφορά, ενώ η νοητική λειτουργία παρέχει τη δομή, το σκοπό και τους κανόνες της διαδικασίας της μάθησης. Δεν υπάρχει συμπεριφορά, γράφει ο Piaget, που να μην περιλαμβάνει συναισθηματικά στοιχεία ως κίνητρα, όσο και αν στη βάση της είναι γνωστική. Οι δύο πλευρές, η συναισθηματική και η γνωστική, συμμετέχουν αδιαχώριστες και συγχρόνως αναλλοίωτες (Piaget&Inhelder, 1969).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, κατά το στάδιο πριν από την είσοδο στο Δημοτικό σχολείο (6^ο έτος της ηλικίας), τα παιδιά βρίσκονται στην περίοδο της *δαισθητικής σκέψης*, δηλαδή σε μια περίοδο μεταβατική, στη διάρκεια της οποίας μπορούν με τρόπο δαισθητικό να δώσουν απαντήσεις ενδεικτικές του επόμενου σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης (7^ο – 11^ο έτος). Έτσι, τα παιδιά γνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλες οπτικές γωνίες εκτός από τη δική τους, αλλά μπορεί να μην επιλέγουν πάντα

τη σωστή απάντηση. Ακόμα και όταν βρίσκουν τη σωστή απάντηση, δεν είναι σε θέση να την αιτιολογήσουν.

Στο τέλος της νηπιακής ηλικίας, προς την έναρξη της φοίτησης στο Δημοτικό, εμφανίζεται και το στάδιο της *συγκεκριμένης σκέψης*. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να κατανοεί τις τάξεις και τα επιμέρους στοιχεία που τις αποτελούν (π.χ. η τάξη «ζώα» αποτελείται από επιμέρους στοιχεία όπως «σκύλοι», «γάτες» κτλ). Μπορεί επίσης να κάνει ταξινόμηση, δηλαδή να εντάσσει αντικείμενα σε κάποιες κατηγορίες, αλλά και σειροθέτηση, δηλαδή να τοποθετεί αντικείμενα σε σειρά μεγέθους. Μια άλλη έννοια που κατακτάται σε αυτό το στάδιο είναι η διατήρηση των φυσικών μεγεθών: τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα αντικείμενα παραμένουν ίδια παρά τις όποιες εξωτερικές – επιφανειακές αλλαγές μπορούν να υφίστανται. Τέλος, η σκέψη των παιδιών αποκτά αναστρεψιμότητα: τα παιδιά κατανοούν ότι η συνένωση δύο τάξεων που δημιουργεί μια υπερκείμενη τάξη (π.χ. «αγόρια» + «κορίτσια» = «παιδιά») μπορεί να ακυρωθεί με την αφαίρεση της μίας από τις δύο υποκείμενες τάξεις, αλλά και το ότι για κάθε πράξη (π.χ. $4 \times 2 = 8$) υπάρχει και αντίστροφη της που την ισοσταθμίζει (π.χ. $8 : 4 = 2$). Οι νέες αυτές γνωστικές κατακτήσεις του παιδιού οδηγούν στην υποχώρηση του αναπαραστασιακού εγωκεντρισμού, που είναι κυρίαρχος κατά τη νηπιακή ηλικία (Γαλανάκη, 2003).

8.8. Αυτορρύθμιση συναισθημάτων.

Ο αυτοέλεγχος, δηλαδή η ικανότητα της συγκέντρωσης στην ολοκλήρωση ενός έργου, παρά τα πιθανά διασπαστικά ερεθίσματα στο περιβάλλον, είναι ένα μείζον συστατικό της αυτορρύθμισης συναισθημάτων. Ως *αυτορρύθμιση* έχει οριστεί η ικανότητα κάποιου να ελέγχει ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων, που του δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του (Βλασσοπούλου & Ροσικά, 2007).

Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας να διαχειρίζεται κάποιος τα συναισθήματά του εποικοδομητικά και να κρατά την προσοχή του εστιασμένη (Shonkoff&Phillips, 2000). Η αυτορρύθμιση των

συναισθημάτων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη σχολική ετοιμότητα. Οι δεξιότητες οι οποίες ρυθμίζονται από το ίδιο το άτομο αποτελούν τη βάση για πολλές από τις συμπεριφορές και στάσεις που συνδέονται με την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Blair, 2002).

Σε μια έρευνα με νηπιαγωγούς, σχετική με το ερώτημα αν η αυτορρύθμιση συναισθημάτων είναι σημαντική δεξιότητα για τη σχολική ετοιμότητα, εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα: Τα παιδιά με αυτορρύθμιση συναισθημάτων είναι ικανά να:

- εκφράζουν ανάγκες, επιθυμίες και σκέψεις λεκτικά
- δείχνουν ενθουσιασμό και περιέργεια στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων
- εμποδίζουν την παρορμητικότητα και να ακολουθούν οδηγίες
- περιμένουν τη σειρά τους και είναι ευαίσθητα στα συναισθήματα άλλων παιδιών (Blair, 2002).

Ο Blair (2002) επισημαίνει επίσης πως τα παιδιά που διασπώνται λιγότερο, που έχουν μέτρια συναισθηματική ένταση και που τείνουν να είναι «θετικά», αξιολογούνται από τους δασκάλους τους ως τα πλέον δεκτικά στη διδασκαλία και επιτυγχάνουν στην ακαδημαϊκή τους ζωή υψηλότερα επίπεδα από τα παιδιά που δε διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

9. Κοινωνική ετοιμότητα

9.1. Διαπροσωπικές σχέσεις

Εκτός από την πρώτη αλληλεπίδραση παιδιού και μητέρας και την ανάπτυξη του δεσμού της προσκόλλησης σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη παίζουν και οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους (Κακαβούλης, 1994).

9.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τις σχέσεις των παιδιών

Η *γνωστικο-εξελικτική θεωρία* εξετάζει την ομάδα των ομηλικών ως τον κύριο παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά του παιδιού. Σύμφωνα με τους Piaget & Inhelder (1969) και Kohlberg (1981) η παιδική ομάδα συμβάλλει σημαντικά στο να απαλλαγεί το παιδί από την εγωκεντρικότητα του και να αποκτήσει την προοπτική των άλλων έτσι ώστε να διαμορφώσει μια ισόρροπη σχέση, συνεργασία και αμοιβαιότητα. Επίσης τα άλλα παιδιά γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και της κοινωνικής κατανόησης, της γνώσης που αποκτά το παιδί για το κοινωνικό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η *περιβαλλοντική προσέγγιση*. Σύμφωνα με το Bandura (1989) στην αλληλεπίδραση των συνομηλικών εφαρμόζεται η αρχή του αμοιβαίου προσδιορισμού. Συνίσταται στην αλληλοσυσχέτιση τριών παραγόντων: του προσώπου, της συμπεριφοράς του προσώπου και του περιβάλλοντος π.χ. τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται από τις διαφορετικές συνθήκες του περιβάλλοντος π.χ. μέγεθος μιας ομάδας κ.τ.λ.

Η *εθολογική θεωρία* των παιδικών σχέσεων δίνει έμφαση στην έμφυτη προέλευση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti, 1986). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις παιδικές σχέσεις είναι μεταξύ άλλων: Ο διατιθέμενος χώρος, ο βαθμός εξοικείωσης με το περιβάλλον και το μέγεθος των παιδικών ομάδων. Η κατανόηση της οπτικής του άλλου έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται θετικά με την ικανότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών. Δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις επιθυμίες και γενικότερα τον ψυχικό κόσμο των άλλων παιδιών.

Η ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας σχετίζεται θετικά με την παιδική αλληλεπίδραση. Με τη γνωστική ανάπτυξη συνδέονται θετικά η αλτρουιστική συμπεριφορά, το παιχνίδι, η επιθετικότητα (Dodge & Frame, 1982).

9.3. Σχέσεις μεταξύ των αδερφών

Από τον 6^ο μήνα τα παιδιά αρχίζουν να αλληλεπιδρούν με τα αδέρφια τους. Από τη βρεφική ηλικία τα αδέρφια νιώθουν θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα μεταξύ τους. Ενεργούν ανταγωνιστικά αλλά και συνεργάζονται. Χτυπά το ένα το άλλο αλλά και αλληλοβοηθούνται. Μαλώνουν για τα παιχνίδια τους αλλά και μοιράζονται τα αγαπημένα τους αντικείμενα. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών αποτελούν μια ουσιαστική διάσταση της κοινωνικότητάς τους (Κακαβούλης, 1994).

9.4. Η έννοια της φιλίας στα παιδιά

Μια ιδιότυπη σχέση που άπτεται μεταξύ των ανθρώπων είναι η φιλία. Είναι ένας δυνατός δεσμός, ο οποίος έχει διάρκεια και χαρακτηρίζεται από πιστότητα, εχεμύθεια, αφοσίωση, αμοιβαία αγάπη και εκτίμηση (Howes, 1987).

Ο ψυχολόγος Selman (1980) μελέτησε τα στάδια ανάπτυξης της έννοιας της φιλίας στα παιδιά. Στο πρώτο επίπεδο (5-7 ετών περίπου) το παιδί κατανοεί τη φιλία ως μια σχέση «μονόδρομης βοήθειας». Το πιο συχνό κριτήριο επιλογής φίλων είναι η ηλικία, το φύλο, η εθνότητα.

Τα κοινά γνωρίσματα και ενδιαφέροντα, επομένως, φαίνεται ότι είναι η κύρια αιτία που κάνει τα παιδιά να διαλέγουν τους φίλους τους. Κατά την κρίσιμη ηλικία της εισόδου στο Δημοτικό σχολείο, το μέσο παιδί διάγει το στάδιο του «διαφοροποιημένου-υποκειμενικού επιπέδου ανάληψης της προοπτικής (Selman, 1980). Ως προς την αντίληψη των προσώπων, έχει ήδη επιτύχει τη σαφή διαφοροποίηση των σωματικών από τα ψυχικά χαρακτηριστικά και των εμπρόθετων από τις απρόθετες πράξεις. Ως προς την αντίληψη της φιλίας, είναι ήδη σε θέση να αντιλαμβάνεται ότι οι ψυχικές επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι εξίσου σημαντικές με τις σωματικές. Θεωρεί ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιλυθούν με τη μείωση των ψυχικών τους επιπτώσεων, η οποία επιτυγχάνεται είτε με παύση της συμπεριφοράς που προκάλεσε μια σύγκρουση, είτε με την εκτέλεση μιας θετικής πράξης ως αντιστάθμισμα στην κακή, είτε με την έκφραση μεταμέλειας. Ως προς την

αντίληψη της ομάδας των συνομηλίκων, το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει τον ηγέτη ως ένα πρόσωπο με συγκεκριμένη λειτουργία μέσα σε μια ομάδα, που μεταφέρει τις ιδιαίτερες γνώσεις του προς τα άλλα μέλη της ομάδας. Ως προς την αντίληψη της τιμωρίας, το παιδί συνειδητοποιεί ότι η τιμωρία αποτελεί ένα μέσο διδασκαλίας αλλά και μέσο προστασίας από τον κίνδυνο. Επίσης, αντιλαμβάνεται την τιμωρία και ως μια κατάλληλη αντίδραση στο παράπτωμα η οποία εξισορροπεί τα πράγματα πληρώνοντας το παιδί «με το ίδιο νόμισμα».

10. Διαταραχές, δυσκολίες και προβλήματα που παρεμποδίζουν τη σχολική ετοιμότητα

10.1. Διαταραχές του λόγου, της ομιλίας και της επικοινωνίας

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη του λόγου έχει ως προϋπόθεση τη λειτουργία βιολογικών μηχανισμών, όπως είναι οι γνωσιακοί, νευροαναπτυξιακοί, νευροψυχολογικοί, στοματοκινητικοί και φωνητικοί. Αυτοί πρέπει να είναι καλά ανεπτυγμένοι και συντονισμένοι για την αποτελεσματική εκφορά και κατανόηση του προφορικού λόγου. Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου είναι, ωστόσο, εξίσου σημαντικές, διότι αυτές καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνήσει επιτυχώς με το περιβάλλον του.

Ορισμός των διαταραχών του λόγου:

Η Αμερικανική Ένωση για τις Διαταραχές Λόγου και Ακοής (ASHA) δίνει τον εξής ορισμό «Η γλωσσική διαταραχή συνίσταται στην παρεκκλίνουσα απόκτηση, κατανόηση ή έκφραση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Η διαταραχή μπορεί να συμπεριλαμβάνει την ανεπάρκεια σε ένα, μερικά ή όλα τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος φωνολογίας,

μορφολογίας, συντακτικού, σημασιολογίας ή πραγματολογίας. Τα άτομα με διαταραχή λόγου συχνά παρουσιάζουν δυσχέρειες στην επεξεργασία των προτάσεων ή στην κατηγοριοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών για την κατάλληλη ανάκλησή τους από τη βραχυπρόθεσμη ή τη μακροπρόθεσμη μνήμη».

Από αυτόν τον ορισμό, διαφαίνεται η πολυεπίπεδη φύση του θέματος, καθώς και μια προσπάθεια να καθρεφτιστούν τα διάφορα επίπεδα του λόγου, της επικοινωνίας και των επακόλουθων διαταραχών. Θα μπορούσε να προστεθεί ότι η διαταραχή στον λόγο και την επικοινωνία ορίζεται και από τον βαθμό στον οποίο το άτομο δυσκολεύεται να εκφράσει τις σκέψεις του και τις ανάγκες του ή να κατανοήσει και να συμμετάσχει σε συνομιλίες με άλλους, καθώς και από τον βαθμό στον οποίο το γεγονός αυτό προκαλεί άγχος και ψυχική οδύνη στο ίδιο το άτομο και τους οικείους του.

Η ιατρική επιστήμη, τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιεί τα πολυαξονικά συστήματα ταξινόμησης για την κατηγοριοποίηση και περιγραφή των ασθενειών. Τα πολυαξονικά συστήματα επιτρέπουν την ανάλυση των διαφόρων διαταραχών ανάλογα με μια σειρά παραμέτρους. Για παράδειγμα, στο ICD-10 (1993) μπορεί να ταξινομηθεί μια διαταραχή σύμφωνα με την ιατρική της διάσταση, την ιατρική, τη νοητική, την κοινωνική, την αναπτυξιακή κ.α. Με αυτόν τον τρόπο περιγράφεται και η συννοσηρότητα, αλλά και οι επιβαρυντικοί και συνοδοί παράγοντες (Βλασσοπούλου, 2008).

Ταξινόμηση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας σύμφωνα με το ICD-10 (WorldHealthOrganization, 1992):

- Ειδικές διαταραχές της άρθρωσης του λόγου: Συγκεκριμένες αναπτυξιακές διαταραχές κατά τις οποίες η χρησιμοποίηση των αντηχήσεων του λόγου δεν είναι η κατάλληλη για τη νοητική ηλικία, αλλά οι γλωσσικές δεξιότητες είναι φυσιολογικά ανεπτυγμένες (Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή, Αναπτυξιακή διαταραχή άρθρωσης του λόγου, Δυσλαλία, Λειτουργικές διαταραχές της άρθρωσης του λόγου).
- Διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης: Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή κατά την οποία η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται με τον προφορικό λόγο είναι σημαντικά μειωμένη κάτω από τα κανονικά

επίπεδα για τη νοητική του ηλικία, αλλά η κατανόηση του λόγου βρίσκεται μέσα στα φυσιολογικά όρια. Μπορεί να υπάρχουν ή όχι διαταραχές στην άρθρωση του λόγου (Αναπτυξιακή δυσφασία ή αφασία, τύπου έκφρασης).

- Διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης: Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή κατά την οποία η ικανότητα κατανόησης του λόγου βρίσκεται κάτω από τα φυσιολογικά επίπεδα για τη νοητική ηλικία του παιδιού. Πρακτικά σε όλες τις περιπτώσεις επηρεάζεται και η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης σε σημαντικό βαθμό, έτσι ώστε συχνά να παρατηρούνται ανωμαλίες στην εκφώνηση των λέξεων. (Συγγενής βλάβη της ακουστικής αντίληψης, Αναπτυξιακή δυσφασία ή αφασία, τύπου αντίληψης, Αναπτυξιακή αφασία του Wernicke, Λεκτική κώφωση).

Αυτές οι διαταραχές είναι οι πιο συχνές στην παιδική ηλικία. Περιγράφουν την κατάσταση των παιδιών που παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και αντιληπτικών τους ικανοτήτων. Βασική προϋπόθεση για τη χρήση αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας είναι ότι αυτή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη δεν μπορεί να αποδοθεί σε αισθητηριακή διαταραχή (π.χ. βαρηκοΐα), σε συγκεκριμένη νοητική βλάβη ή δυσλειτουργία, σε γναθοπροσωπικές ανωμαλίες, σε νοητική υστέρηση ή σε περιβαλλοντικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες. Ενώ στην ηλικία των 3 ετών ένας σημαντικός αριθμός παιδιών παρουσιάζει αυτή τη διαταραχή (6-10%), τα ποσοστά μειώνονται σημαντικά κατά τη σχολική ηλικία. Πρόσφατες έρευνες εκτιμούν ότι 6% των παιδιών σε κάποια φάση της ανάπτυξής τους εμφανίζουν κάποια μορφή καθυστέρησης στον λόγο που χρειάζεται θεραπεία. Αυτές οι διαταραχές αποδίδονται σε αδιευκρίνιστη, μέχρι στιγμής, δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ). Για παράδειγμα, η ακουστική προσοχή και μνήμη, η φωνολογική γνώση και ενημερότητα, οι ακουστικές ακολουθίες, η ακουστική ολοκλήρωση και άλλες γνωστικές λειτουργίες πρέπει απαραίτητα να είναι καλά συντονισμένες, για να μπορέσει το παιδί να μάθει τη μητρική του γλώσσα.

Το πρώτο σύμπτωμα των παιδιών με τις διαταραχές άρθρωσης, έκφρασης και αντίληψης είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου.

Στη διαγνωστική εκτίμηση, εκτός της καθυστέρησης λόγου, συχνά διαπιστώνεται φτωχό συμβολικό παιχνίδι, ανώριμη συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης. Καθώς μεγαλώνει το παιδί, μπορεί να έχει δυσκολίες στη φωνολογία, στην άρθρωση και τις συντακτικές δομές, να μην είναι σε θέση να εμπεδώσει νέο λεξιλόγιο ή έννοιες, να έχει σημαντική αδυναμία στην ακουστική μνήμη. Αυτές οι δυσκολίες γίνονται πιο έντονες κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, ειδικά όταν το παιδί καλείται να μάθει αφηρημένες έννοιες και να θυμάται σειρές γεγονότων. Ενώ τα παιδιά αυτά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, οι σχολικές τους επιδόσεις είναι φτωχές. Η συννοσηρότητα των διαταρχών αυτών με την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού είναι συνηθισμένη και γι αυτό μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα στην οπτική αντίληψη και στον κινητικό σχεδιασμό. Παρατηρούνται, επίσης, επεισόδια μέσης ωτίτιδας. Η διάγνωση τίθεται από τα 2 έως τα 6 χρόνια, παρόλο που μπορεί να υπάρχουν ενδείξεις της διαταραχής πολύ νωρίτερα.

Στον γλωσσικό τομέα εξετάζονται η φωνολογία, οι συντακτικές δομές, η σημασιολογία και οι πραγματολογικές λειτουργίες του παιδιού, καθώς και η άρθρωση, οι στοματοκινητικές και ψυχογλωσσικές του ικανότητες (ακουστική μνήμη, ακουστικές ακολουθίες, ακουστική προσοχή και ακουστική ολοκλήρωση). Συνεκτιμάται και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, ιδιαίτερα με τους γονείς του. Η έγκαιρη διάγνωση των διαταρχών λόγου και επικοινωνίας είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Καθώς μάλιστα ο λόγος, η γλώσσα, η επικοινωνία είναι τόσο κεντρικοί τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης και ταυτότητας, οι διαταραχές αυτές μπορεί να έχουν σύνθετες επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου σε διάφορες φάσεις της ζωής του στην κοινωνική του ένταξη, στην ακαδημαϊκή του πορεία, στην επαγγελματική του αποκατάσταση και στην ψυχολογική του επάρκεια (Βλασσοπούλου, 2008).

- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου: Τραυλισμός ή βατταρισμός: Στη διαταραχή αυτή ο λόγος χαρακτηρίζεται από συχνές επαναλήψεις ή παρατάσεις των ήχων ή συλλαβών ή λέξεων ή από συχνούς

δισταγμούς ή παύσεις που διασπούν τη ρυθμικότητα του λόγου. Πρέπει να καταγραφεί ως διαταραχή μόνο όταν η σοβαρότητά της είναι τέτοια που επηρεάζει εμφανώς τη ροή του λόγου.

- Διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου: Μη άλλως καθοριζόμενες γλωσσικές διαταραχές.

Κάθε διαταραχή είναι μοναδική, επειδή τροποποιείται ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες του ατόμου που την παρουσιάζει. Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και η καλύτερη δυνατή έκβαση αυτών των διαταραχών προϋποθέτει την εμπλοκή και συνεργασία πολλών ειδικοτήτων (λογοπεδικών, ψυχολόγων, νευροεπιστημόνων, ψυχολογολόγων, γλωσσολόγων, ειδικών παιδαγωγών, ψυχιάτρων, νευρολόγων, ωτορινολαρυγγολόγων) με τρόπο που να τηρούνται τα κριτήρια της «ορθής πρακτικής», σύμφωνα με τη δεοντολογία. Για να είναι εφικτή αυτή η συνεργασία, θα πρέπει να στηρίζεται σε μια κοινή γλώσσα, με κοινή ορολογία, έννοιες, στάσεις και φιλοσοφία (Βλασσοπούλου, 2008).

Ο έγκαιρος εντοπισμός διαταραχών λόγου απαιτεί κατάλληλη ενημέρωση γονέων, ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ενημέρωση άλλων ιατρικών και κοινοτικών φορέων προγράμματα ανίχνευσης στον ευρύ πληθυσμό, κατάλληλα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησης διάγνωσης και παρέμβασης. Επίσης υποστήριξη της πολιτείας για την υλοποίηση των προγραμμάτων. (Βλασσοπούλου και συν., 1994).

10.2. Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού

Αποδίδεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Ελλείμματα στην προσοχή και τη συγκέντρωση, ελαφρά απώλεια ακοής και ήπια νευρολογικά σημεία σχετίζονται με αυτές τις δυσλειτουργίες. Η διαταραχή αυτή επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργικότητα του παιδιού, καθώς

περιορίζει ποιοτικά και ποσοτικά τις κινητικές του δεξιότητες (Βλασσοπούλου, Τσίπρα & Λαζαράτου, 2005).

Τόσο η ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου όσο και η ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, η οποία ευθύνεται για τα ειδικά ελλείμματα που παρατηρούνται στις γνωστικές λειτουργίες αυτών των ασθενών. Κοινά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία έναρξης, η αιτιολογία και η πρόγνωση, αποτελούν ένδειξη κοινής βάσης αυτών των διαταραχών. Άλλο ένα χαρακτηριστικό αυτών των δύο διαταραχών είναι ότι τα ειδικά συμπτώματα του λόγου, της αντίληψης και της κινητικής λειτουργίας συχνά συνοδεύονται από ένα σύμπλεγμα συνακόλουθων ή επιβαρυντικών παραγόντων (Robinson, 1991). Ελλείμματα στην προσοχή και στη συγκέντρωση, ελαφρά απώλεια ακοής και ήπια νευρολογικά σημεία σχετίζονται συχνά με αυτές τις δυσλειτουργίες (Noterdaeme, Amorosa, Mildenberger, Sitter&Minow, 2001). Επίσης, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι στο 50% των περιπτώσεων συνυπάρχει το Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Kadesjo&Gillberg, 1999; Rasmussen&Gillberg, 2000). Επιπλέον, είναι βέβαιο ότι οι ανωτέρω διαταραχές γίνονται πιο περίπλοκες διότι αλληλεπιδρούν με την παρουσία δευτερογενών συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν ουσιαστικά τόσο την παρουσιαζόμενη διαταραχή, όσο και την τελική της έκβαση. Μετά την έναρξη της φοίτησης στο σχολείο, είναι δυνατόν να μετατραπούν σε μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, υπάρχουν αποδείξεις ότι αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο για την εμφάνιση διαταραχών της συμπεριφοράς, του συναισθήματος, καθώς και της κοινωνικής ένταξης στην ενήλικη ζωή (Βλασσοπούλου, Τσίπρα & Λαζαράτου, 2005).

10.3. ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα)

Σύμφωνα με τα Διαγνωστικά Κριτήρια του DSM-V (2013), για να διαγνωσθεί η ΔΕΠΥ, θα πρέπει να υπάρχουν, για τουλάχιστον έξι μήνες, έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα απροσεξίας :

- α) δυσκολία του ατόμου που παρουσιάζει τη διαταραχή να εστιάσει την προσοχή του σε κάποια δραστηριότητα
- β) δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής
- γ) δυσκολία στο να "ακούει"
- δ) δυσκολία στην ολοκλήρωση μιας εργασίας
- ε) δυσκολία στην οργάνωση εργασιών ή δραστηριοτήτων
- στ) αποφυγή εργασιών που απαιτούν πνευματική προσπάθεια
- ζ) απώλεια χρησιμων αντικειμένων
- η) εύκολη απόσπαση λόγω εξωτερικών ερεθισμάτων
- θ) ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες

ή/και έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας, για τουλάχιστον έξι μήνες:

- α) κινεί νευρικά χέρια και πόδια
- β) δύσκολα παραμένει καθισμένος
- γ) κινείται με τρόπο ακατάλληλο για την περίσταση ή περιγράφει υποκειμενικό αίσθημα ανησυχίας
- δ) δυσκολεύεται να ασχοληθεί με ήσυχες δραστηριότητες
- ε) κινείται υπερβολικά
- στ) μιλά υπερβολικά
- ζ) «πετάγεται» να απαντήσει πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
- η) δεν περιμένει τη σειρά του
- θ) διακόπτει και ενοχλεί.

Είναι απαραίτητο, επίσης, κάποια από τα συμπτώματα να ήταν παρόντα πριν από την ηλικία των 12 ετών και να εμφανίζονταν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πλαίσια, π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση για την ασφαλή διάγνωση είναι η διαπιστωμένη αρνητική επίδραση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στον τρόπο που λειτουργεί το παιδί στην καθημερινότητα του (π.χ. σχολική απόδοση, κοινωνικές σχέσεις). Αποκλείεται η ταυτόχρονη παρουσία άλλων ψυχικών διαταραχών, αλλά δεν

αποκλείεται η συννοσηρότητα ΔΕΠΥ και Αυτιστικής Διαταραχής (American Psychiatric Association, 2013).

10.4. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

1. Ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας είναι ένας τύπος σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής που χαρακτηρίζεται από α) την παρουσία παθολογικής ή ελαττωματικής ανάπτυξης του παιδιού που εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και β) την παρουσία παθολογικής λειτουργικότητας και στα τρία πεδία της ψυχοπαθολογίας: την ανταποδοτική κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την περιορισμένη, στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Επιπρόσθετα με αυτά τα ειδικά διαγνωστικά γνωρίσματα μπορεί να συνυπάρχουν συχνά άλλα μη ειδικά προβλήματα, όπως φοβίες, διαταραχές του ύπνου και της σίτισης, εκρήξεις οργής και επιθετικότητας που στρέφεται κατά του ίδιου του ατόμου.
2. Ο άτυπος αυτισμός είναι ένας τύπος σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής που διαφέρει από τον αυτισμό της παιδικής ηλικίας είτε στην ηλικία έναρξης είτε στο ότι δεν εκπληρώνει και τα τρία διαγνωστικά κριτήρια. Αυτή η κατηγορία θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν υπάρχει παθολογική ή ελαττωματική ανάπτυξη του παιδιού που εμφανίζεται μετά την ηλικία των τριών ετών ή όταν δεν υπάρχουν παθολογικά στοιχεία στο ένα ή τα δύο από τα τρία πεδία της ψυχοπαθολογίας που απαιτούνται για τη διάγνωση του αυτισμού (δηλαδή στην κοινωνική αμοιβαία αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την περιορισμένη, στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά), αν και μπορεί να υπάρχουν παθολογικά στοιχεία σε άλλους τομείς. Ο άτυπος αυτισμός εμφανίζεται συχνότερα σε σοβαρά καθυστερημένα άτομα και σε άτομα με μια συγκεκριμένη σοβαρή διαταραχή αντίληψης της γλώσσας.

3. Το σύνδρομο Rett είναι μια κατάσταση, η οποία με τα μέχρι σήμερα δεδομένα απαντάται μόνο στα κορίτσια, κατά την οποία η αρχικά καλή πρώιμη ανάπτυξη ακολουθείται από μερική ή ολική απώλεια του λόγου και των κινητικών δεξιοτήτων και της χρήσης των χεριών μαζί με επιβράδυνση στην ανάπτυξη της κεφαλής. Η έναρξη είναι ανάμεσα στον 7ο και 24ο μήνα της ζωής. Είναι χαρακτηριστικά η απώλεια των σκόπιμων κινήσεων των χεριών, οι στερεοτυπίες κατά τη γραφή και ο υπεραερισμός. Η κοινωνική ανάπτυξη και η ανάπτυξη μέσω του παιχνιδιού ανακόπτονται, το κοινωνικό ενδιαφέρον όμως τείνει να παραμείνει. Ως την ηλικία των τεσσάρων ετών εμφανίζεται αταξία του κορμού και απραξία, ενώ χορειοθεωσικές κινήσεις εμφανίζονται αργότερα. Η τελική κατάληξη είναι σχεδόν πάντα η σοβαρή νοητική υστέρηση.
4. Το σύνδρομο Asperger είναι μια διαταραχή αμφίβολης νοσολογικής αξίας που χαρακτηρίζεται από τον ίδιο τύπο ποιοτικών διαταραχών της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον αυτισμό, συνάμα με ένα περιορισμένο στερεότυπο επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Διαφέρει από τον αυτισμό στο ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση του λόγου ή στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Η διαταραχή συχνά σχετίζεται με μεγάλη αδεξιότητα και συχνά επιμένει στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Ορισμένες φορές εμφανίζονται ψυχωσικά επεισόδια κατά τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής (World Health Organization, 1992).

10.5. Νοητική υστέρηση

Ο Sternberg (1985) πρότεινε μία «τριαδική θεώρηση» για τη νοημοσύνη. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση σε τρεις πλευρές ή χαρακτηριστικά της νοητικής συμπεριφοράς. Στο περιεχόμενο, στην εμπειρία και στην ικανότητα απόκτησης πληροφοριών. Ο όρος «νοητική υστέρηση»

αναφέρεται στην επιβράδυνση ή αναστολή της ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου. Η επιβράδυνση εμφανίζεται από τη βρεφική ηλικία. Τα άτομα αυτά αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Η κλινική εικόνα εξαρτάται από τον βαθμό της νοητικής υστέρησης. Στη βαριά νοητική υστέρηση, η κινητική ανάπτυξη είναι πενιχρή και υπάρχει μικρή ικανότητα αυτονομίας. Τα επίπεδα νοητικής υστέρησης έχουν καθοριστεί σύμφωνα με τις επιδόσεις των εξεταζόμενων στις κλίμακες μέτρησης νοημοσύνης.

Τα κριτήρια που καθορίζουν τη νοητική υστέρηση είναι τα ακόλουθα: Αρχικά, προϋποτίθεται ότι η πνευματική λειτουργία του ατόμου που έχει υποβληθεί σε τεστ νοημοσύνης είναι σημαντικά κατώτερη από τον μέσο όρο (IQ ίσο περίπου με 70 ή λιγότερο). Συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση στην προσαρμοστική λειτουργία, στην επικοινωνία, στην αυτοεξυπηρέτηση, στη διαβίωση στο σπίτι, στις κοινωνικές – διαπροσωπικές δεξιότητες, στην αυτονομία, στις λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, στον ελεύθερο χρόνο, στην υγεία και στην ασφάλεια. Ο βαθμός σοβαρότητας της καθυστέρησης κάθε ατόμου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για προγράμματα πρόληψης, παρέμβασης και έρευνας. Οι θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρέπει να είναι εξατομικευμένες. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση δεν ανευρίσκεται σαφής οργανική αιτιολογία. Πιθανοί κληρονομικοί παράγοντες, σε συνδυασμό με δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες και συναισθηματικές στέρησεις, ενέχονται στην αιτιοπαθογένεια της διαταραχής. Οι οργανικές ανωμαλίες που συνοδεύονται από σοβαρή νοητική υστέρηση μπορεί να είναι γενετικές ή χρωμοσωμικές ή να οφείλονται σε προγενετικούς ή περιγεννητικούς παράγοντες. Ένα μικρό ποσοστό οφείλεται σε επίκτητες παιδιατρικές παθήσεις, ατυχήματα ή τοξίνες (Λαζαράκου & Βλασσοπούλου, 2004).

Το άτομο γεννιέται με έναν εγκέφαλο που διαθέτει και συγχρόνως δημιουργεί πληθώρα νευρώνων και νευρωνικών συνάψεων. Όμως, χωρίς έγκαιρα δοσμένα επαρκή σε ποσότητα και κατάλληλα σε ποιότητα ερεθίσματα, οι νευρώνες και οι συναπτικές συνδέσεις ατροφούν και υποστρέφονται. Εντός της περιόδου της νευρογένεσης, υπάρχουν «κρίσιμες περίοδοι» για την ανάπτυξη και όξυνση των αισθήσεων και ικανοτήτων κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο είναι ευάλωτο. Η στέρηση ερεθισμάτων,

τροφής ή οι αρνητικές επιδράσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε ατροφία και διαστρεβλώσεις σε κάποια τμήματα του εγκεφάλου και σε συνεπακόλουθες δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο (Zafrana, 1979).

10.6. Βαρηκοΐα

Το αυτί είναι το όργανο της ακοής και της ισορροπίας. Η ακοή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, καθώς και για την ομαλή ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν ένα παιδί σχολικής ηλικίας παρουσιάζει διαταραχή της ακοής, μπορεί να εμποδίζεται η σχολική ετοιμότητα, η επικοινωνία με τους άλλους και η ψυχολογική του κατάσταση.

10.7. Διαταραχές όρασης

Το μάτι είναι το πιο εξελιγμένο όργανο του ανθρώπινου σώματος. Διάφορα προβλήματα όρασης μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική ετοιμότητα και επίδοση. Ο οφθαλμολογικός έλεγχος είναι απαραίτητος.

10.8. Ψυχικές διαταραχές

Οι διαταραχές της παιδικής ηλικίας είναι δύσκολο να ταξινομηθούν με τα αντίστοιχα κριτήρια κατάταξης των ενηλίκων. Υπάρχουν ψυχικές διαταραχές στην παιδική ηλικία, όπως το σύνδρομο του πρώιμου αυτισμού ή το σύνδρομο Down και άλλα. Η παθολογική συμπεριφορά στα παιδιά συσχετίζεται με τη σαφή απόκλιση από τον μέσο όρο του αντίστοιχου πληθυσμού. Επίσης, συσχετίζεται και με άλλους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η σοβαρότητα και η διάρκεια των συμπτωμάτων. Στην κλινική πράξη, η διερεύνηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας στα παιδιά γίνεται με βάση κλινικά δεδομένα και τον ιατρικό τρόπο καταγραφής των διαταραχών. Οι πιο γνωστές και έγκυρες διαγνώσεις γίνονται με βάση το ICD-10 και το DSM-V.

(A) Αγχώδεις διαταραχές: Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι διάφορες κινητικές αντιδράσεις, όπως τρεμούλιασμα φωνής, κλείσιμο ματιών και ψυχοφυσιολογικές αλλαγές, όπως σφίξιμο στομαχιού, μυϊκή ένταση κ.α.

Επίσης, στην κατηγορία αυτή ανήκει και το άγχος του αποχωρισμού. Το κύριο χαρακτηριστικό της αγχώδους διαταραχής αποχωρισμού είναι ότι τα συμπτώματα εμφανίζονται όταν το παιδί αποχωρίζεται το οικογενειακό του

περιβάλλον και τα πρόσωπα στα οποία είναι προσκολλημένο. Εκδηλώνεται με υπερβολική αγωνία και ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως πονοκέφαλος, ναυτία κ.α. Το παιδί παρουσιάζει απροθυμία ή άρνηση να πάει στο σχολείο. Η διάρκεια των συμπτωμάτων πρέπει να είναι τουλάχιστον δύο εβδομάδες, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση.

Η μετατραυματική διαταραχή πηγάζει από ένα ψυχικό τραύμα, δηλαδή ένα γεγονός το οποίο αποκλίνει από τα συνηθισμένα γεγονότα της ζωής και μπορεί να προκαλέσει αγωνία και απελπισία σε κάθε άνθρωπο π.χ. ένα διαζύγιο μπορεί να μην επιδράσει σε ένα παιδί ως ψυχοτραυματικό γεγονός, όμως το μαχαίρωμα ενός γονέα στη διάρκεια συζυγικής σύγκρουσης μπορεί. Άλλα γεγονότα μπορεί να είναι εμπειρίες από φυσικές καταστροφές, όπως σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιά, γεγονότα βίας κ.α. Τα παιδιά αντιδρούν στα τρομακτικά αυτά γεγονότα με ψυχολογικούς μηχανισμούς που οδηγούν σε άμεσες, οξείες και, μερικές φορές, χρόνιες ψυχολογικές διαταραχές. Παιδιά που έχουν τραυματιστεί πριν από την ηλικία των 28 και 36 μηνών δεν έχουν την ικανότητα για πλήρη αφήγηση ή για πλήρη λεκτική ανάμνηση. Η ανάπτυξη συντελείται γύρω στο 3^ο έτος, ώστε να υπάρχει ικανοποιητική λεκτική ανάμνηση των γεγονότων. Όμως, παρά τη μη πλήρη λεκτική ανάμνηση του τραυματικού γεγονότος, στα νήπια παρουσιάζονται φόβοι, δυσκολίες πρόβλεψης του μέλλοντος, που διαπιστώνονται στο μετατραυματικό παιχνίδι. Τα παιδιά με μετατραυματικές διαταραχές χρειάζονται ψυχοθεραπεία (Παπαδάτος, 2001).

Μια μεγάλη ενότητα διαταραχών που εντάσσονται στις αγχώδεις διαταραχές συνδέεται με τον φόβο, το άγχος και τη φοβία: Ο φόβος είναι το αρνητικό συναίσθημα που βιώνει ο άνθρωπος μπροστά στον κίνδυνο. Στην ήπια μορφή του, εξυπηρετεί την αυτοπροστασία του ατόμου και την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Κατά την προσχολική ηλικία, οι φόβοι που κυριαρχούν είναι το σκοτάδι, η μοναξιά, τα φανταστικά δημιουργήματα. Κατά τη σχολική περίοδο, εμφανίζονται νέοι φόβοι π.χ. πρόσωπα που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ο θάνατος, ο πόλεμος. Οι φόβοι, όταν συντρέξουν ορισμένοι εγγενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες, μπορούν να επιδεινωθούν και να διαμορφωθούν ως φοβική αμφιθυμία, άγχος ή φοβία. Η φοβική αμφιθυμία είναι ψυχοσωματική αντίδραση τρόμου με σωματικές

αντιδράσεις και αλλαγές. Άγχος είναι μια πειστική φοβική κατάσταση στην οποία το άτομο δεν έχει σαφή γνώση για την αιτία που προκαλεί φόβο. Το άγχος εκδηλώνεται με γενική ανησυχία που βασανίζει το άτομο. Η φοβία είναι έντονος και παρατεταμένος φόβος που νιώθει το άτομο μπροστά σε ορισμένα ερεθίσματα. Πρόκειται για παθολογική αντίδραση π.χ. κλειστοφοβία, νυκτοφοβία, ζωοφοβία (Κακαβούλης, 1994).

Η ιδεοληπτική – καταναγκαστική διαταραχή (obsessive – compulsivedisorder) χαρακτηρίζεται από ιδεοληψίες ή/και καταναγκασμούς. Οι ιδεοληψίες είναι ανεπιθύμητες ιδέες ή παρορμήσεις για τις οποίες το άτομο έχει τη συναίσθηση ότι είναι ανόητες, άσκοπες και περιττές. Εισέρχονται στη σκέψη του παρά τα θέλησή του και προκαλούν άγχος και δυσφορία. Από την άλλη πλευρά, οι καταναγκασμοί είναι πράξεις οι οποίες υπηρετούν το αίσθημα ενός εσωτερικού καθήκοντος και ακολουθούν καθορισμένους κανόνες και τρόπους έκφρασης. Οι πράξεις αυτές φαίνονται χωρίς νόημα, όμως, αν και επιτελούνται χωρίς ευχαρίστηση, ανακουφίζουν από το άγχος που επέρχεται από τη μη εκτέλεσή τους. Οι ιδεοληψίες ή οι ψυχαναγκασμοί πολλές φορές προκαλούν έκδηλη ενόχληση, είναι χρονοβόροι (απαιτούν περισσότερο από μία ώρα την ημέρα) ή παρεμποδίζουν σημαντικά τις συνήθειες καθημερινές δραστηριότητες, τη σχολική δραστηριότητα ή τις συνήθειες κοινωνικές δραστηριότητες ή σχέσεις (Παπαδάτος, 2001).

Η διαταραχή πανικού χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες προσβολές σοβαρού άγχους (πανικού), οι οποίες δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και, ως εκ τούτου, είναι απρόβλεπτες. Τα κύρια συμπτώματα περιλαμβάνουν αιφνίδια έναρξη ταχυπαλμίας, θωρακικού άλγους, αισθήματος πνιγμού, ζάλης και αισθήματος αποπροσωπιοποίησης και αποπραγματοποίησης. Υπάρχουν, επίσης, δευτεροπαθείς φόβοι του ατόμου ότι θα πεθάνει, θα χάσει τον έλεγχο ή θα τρελαθεί (WorldHealthOrganization, 1992). Για να αποτελέσουν τα επεισόδια πανικού ιδιαίτερη κατηγορία στα παιδιά και στους εφήβους, χρειάζεται να είναι αναπάντεχα και να επαναλαμβάνονται, δηλαδή ένα επεισόδιο να ακολουθείται για τουλάχιστον έναν μήνα από ένα ή περισσότερα από τα εξής: επίμονη ανησυχία για νέο επεισόδιο, ανησυχία για τις επιπτώσεις του επεισοδίου π.χ. στην καρδιά ή

φόβος μήπως τρελαθεί, αξιοσημείωτη αλλαγή στη συμπεριφορά λόγω του επεισοδίου.

(B) Διαταραχές κατάθλιψης: Η κατάθλιψη (ως έκφραση λύπης), το άγχος και ο θυμός είναι φυσιολογικά βιώματα σε όλα τα άτομα. Η διάκριση ανάμεσα σε μια φυσιολογική αντίδραση ενός ψυχοτραυματικού γεγονότος και τη διαπίστωση μιας ψυχοπαθολογικής εικόνας θα εξαρτηθεί από την ένταση, την εμμονή και την πορεία μιας εικόνας ή ενός συμπτώματος.

Η δυσθυμική διαταραχή χαρακτηρίζεται, εκτός από την καταθλιπτική διάθεση, και από δύο από τα ακόλουθα συμπτώματα: Ελαττωμένη όρεξη ή υπερφαγία, αϋπνία ή υπερυπνία, ελαττωμένη ενέργεια ή ενεργητικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ελαττωμένη ικανότητα για συγκέντρωση κ.α.

Βιοχημικές έρευνες υποδεικνύουν ως έναν αιτιολογικό παράγοντα της κατάθλιψης την ορμονική ανισορροπία. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας είναι η έλλειψη μητρικής φροντίδας. Έχει παρατηρηθεί ότι νήπια που έχουν τοποθετηθεί σε νοσοκομεία, ορφανοτροφεία ή ιδρύματα, λόγω έλλειψης υποκατάστασης της μητρικής φροντίδας, εμφανίζουν συχνότερα ανακλητική κατάθλιψη (Bowlby, 1973). Ο Bowlby γράφει: «...Η αγάπη της μητέρας για το νήπιο και το παιδί είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ψυχική του υγεία, όσο είναι οι βιταμίνες και οι πρωτεΐνες για τη σωματική του υγεία. Τα κριτήρια για τη διάγνωση της κατάθλιψης στα παιδιά, σύμφωνα με το DSM-IV είναι είτε καταθλιπτική διάθεση είτε απώλεια ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης:

- Καταθλιπτική διάθεση στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας.
- Έντονη ελάττωση ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες της ημέρας.
- Σημαντική απώλεια βάρους, χωρίς να υπάρχει δίαιτα, ή αύξηση του βάρους ή ελάττωση ή αύξηση της όρεξης σχεδόν καθημερινά.
- Αϋπνία ή υπερυπνία σχεδόν καθημερινά.
- Ψυχοκινητική διέγερση ή επιβράδυνση.
- Κόπωση ή απώλεια ενεργητικότητας.
- Ελαττωμένη ικανότητα να σκεφτεί ή να συγκεντρωθεί.
- Αναποφασιστικότητα.
- Επανερχόμενες σκέψεις θανάτου (Παπαδάτος, 2001).

(Γ) Παιδική σχιζοφρένεια: Ανήκει στην ίδια νοσολογική ενότητα με τη σχιζοφρένεια των εφήβων και των ενηλίκων. Τα χαρακτηριστικά ψυχωτικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας παρουσιάζουν έλλειμμα στη λειτουργία προσαρμογής του ατόμου και διαρκούν τουλάχιστον 6 μήνες. Στα ψυχωσικά συμπτώματα περιλαμβάνονται οι παραισθήσεις, οι ψευδαισθήσεις, η αποδιοργάνωση της ομιλίας κ.α. (Παπαδάτος, 2001).

(Δ) Εκλεκτική αλαλία: Χαρακτηρίζεται από εκσεσημασμένη και καθορισμένη συναισθηματικά εκλεκτικότητα στην ομιλία, τέτοια που το παιδί επιδεικνύει μια ικανότητα στην ομιλία σε μερικές περιπτώσεις αλλά αποτυγχάνει να μιλήσει σε άλλες. Οι διαταραχές είναι συνήθως συνδεδεμένες με προσωπικά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με κοινωνική ανησυχία, απόσυρση, ευαισθησία ή αντίσταση.

10.9. Διαταραχές των βασικών σωματικών λειτουργιών

Διαταραχή διατροφής νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας: Χαρακτηρίζεται από επίμονη έλλειψη της επαρκούς διατροφής με αποτέλεσμα την απώλεια βάρους.

Διαταραχές απέκκρισης: Εγκόπρηση λέγεται η εκκένωση κοπράνων του παιδιού στα εσώρουχά του ή στο πάτωμα. Θεωρείται διαταραχή όταν το παιδί είναι μεγαλύτερο από 4 ετών και συμβαίνει τουλάχιστον μία φορά τον μήνα για χρονικό διάστημα τριών μηνών.

Διαταραχές ενούρησης: Το βασικό χαρακτηριστικό της ενούρησης είναι η επαναλαμβανόμενη ακούσια ή εκούσια ούρηση την ημέρα ή τη νύχτα στο κρεβάτι ή στα ρούχα. Για να τεθεί η διάγνωση, απαιτείται η ούρηση να συμβαίνει τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα για χρονικό διάστημα τριών μηνών.

Διαταραχές ύπνου: Οι διαταραχές ύπνου διακρίνονται σε δυσυπνίες, που χαρακτηρίζονται από ανωμαλία στην ποσότητα, την ποιότητα, τη διάρκεια του ύπνου και σε παραϋπνίες, που χαρακτηρίζονται από ανώμαλη

συμπεριφορά ή ψυχοφυσιολογικά γεγονότα κατά τη διάρκεια του ύπνου ή τη μετάβαση από τον ύπνο στην εγρήγορση.

Διαταραχές τικ: Ένα τικ είναι μια αιφνίδια, ταχεία, επαναλαμβανόμενη, στερεότυπη, μη ρυθμική κίνηση ή φώνηση. Όλοι οι τύποι των τικ επιδεικνύονται με το στρες και συνήθως μειώνονται σημαντικά μέσω του ύπνου. Τα τικ μπορεί να είναι κινητικά π.χ. ανοιγόκλειμα ματιών, κινήσεις σώματος και τινάγματα κεφαλής (Παπαδάτος, 2001).

10.10. Προβλήματα συμπεριφοράς

Η ταξινόμηση της προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο ένας χρησιμοποιεί ως βάση ένα χαρακτηριστικό – διάσταση του προβλήματος – π.χ. ένταση, ηλικία εμφάνισης, τομέας ανάπτυξης, αιτιολογία. Ο δεύτερος τρόπος ταξινομεί την προβληματική συμπεριφορά με βάση την εμφάνιση συμπτωμάτων που αποτελούν ένα σύνδρομο. Σε ότι αφορά στη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά σύνδρομο, αναφέρονται τα εξής:

(α) αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως εριστική συμπεριφορά, αυθάδεια, παληκαρισμός, ανυπακοή, οργή, πείσματα, υβριστικό λεξιλόγιο, αρνητισμός, καταστροφολογική διάθεση, ζήλεια κ.α

(β) υπερβολική αναστολή – νευρωτισμός, όπως κοινωνική απόσυρση, απορρόφηση στον εαυτό, αιδημοσύνη, συστολή, έλλειψη κεφιού, μελαγχολία, διστακτικότητα, άγχος, υπερευαισθησία, αισθήματα μειονεξίας, κλάμα με το παραμικρό. Η υπερβολική αναστολή χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και δε γίνεται εύκολα αντιληπτή, σε αντίθεση με την αντικοινωνική συμπεριφορά, που είναι εξωστρεφής και ενεργητική.

(γ) ανεπάρκεια – ανωριμότητα, όπως αδυναμία, αδιαφορία, έλλειψη αυτοπεποίθησης, φυγή από το σχολείο, έλλειψη συνεργασίας, ψέματα, νωθρότητα, αμηχανία, τραυλισμός, σπαστικά τικ.

(δ) συμπτώματα ψυχοσωματικής υφής, όπως ζαλάδες, ίλιγγοι, κοιλόπονοι, στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, ναυτία, έμετος, υπνηλία.

Η διάκριση ανάμεσα στην παθολογική και τη φυσιολογική συμπεριφορά είναι θέμα διαφοράς βαθμού (Herbert, 1998). Γι αυτό το λόγο

είναι σημαντικό να εκτιμηθεί η βαρύτητα, η μονιμότητα και ο συνδυασμός των συμπτωμάτων. Ο Παρασκευόπουλος (1998) αναφέρει τους εξής παράγοντες που σχετίζονται με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων:

- * *Η συχνότητα εμφάνισης*: Όσο πιο συχνά εμφανίζεται ένα σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρό θεωρείται.
- * *Η εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων*: Όσο περισσότερα συμπτώματα, έστω και ελαφρά, εμφανίζονται, τόσο σοβαρότερη θεωρείται η κατάσταση.
- * *Ο βαθμός απόκλισης από το μέσο-φυσιολογικό όρο*: Όσο περισσότερο απέχει από το μέσο όρο, τόσο πιο σοβαρό θεωρείται ένα σύμπτωμα
- * *Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος*: Όσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική επιβάρυνση που συνοδεύει το σύμπτωμα, τόσο βαρύτερη είναι η κατάσταση.
- * *Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος*: Όσο το άτομο αδυνατεί να απαλλαγεί από το σύμπτωμα που του είναι δυσάρεστο, τόσο σοβαρότερη πρέπει να θεωρείται η κατάσταση.
- * *Η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο*: Πολλά συμπτώματα π.χ το ψέμα, αντικοινωνικές πράξεις, κλοπή, βίαιη συμπεριφορά, μπορεί να προκαλέσουν παρέμβαση αστυνομικών και δικαστικών αρχών, με αποτέλεσμα επιπρόσθετη αρνητική επιβάρυνση της ψυχικής του κατάστασης (Παπαδάτος, 2001).

Σύμφωνα με τα λειτουργικά κριτήρια, η διαφορά μεταξύ φυσιολογικής και παθολογικής συμπεριφοράς εντοπίζεται στις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά του ατόμου στην κοινωνική του προσαρμογή. Αυτό σημαίνει ότι οι μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν και δυσκολεύουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή θεωρούνται παθολογικές και προβληματικές (Πολυχρονπούλου, 2003). Οι παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν λειτουργικά κριτήρια για τον καθορισμό μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι οι εξής:

- Οι *γνωστικές ικανότητες* του ατόμου, εάν δηλαδή παρεμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη του παιδιού στο γνωστικό τομέα
- Οι *κοινωνικές δεξιότητες* που έχει αποκτήσει, δηλαδή οι διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς και ο ρόλος του μέσα στην ομάδα

- Η *ικανότητα αυτοελέγχου και αυτοσυγκράτησης*, εάν δηλαδή το παιδί δε μπορεί να απαλλαγεί από το σύμπτωμα και η συμπεριφορά του κρίνεται παρορμητική ή ακόμα και καταναγκαστική
- Η *αξιολόγηση της συμπεριφοράς* του από το άμεσο οικογενειακό, σχολικό και φιλικό περιβάλλον
- Το *πώς αισθάνεται και νιώθει για τη συμπεριφορά του και για τον εαυτό του* το ίδιο το παιδί, αν έχει δηλαδή χαμηλό ή υψηλό αυτοσυναίσθημα. Ο παράγοντας αυτός είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς άλλα παιδιά εκφράζουν εύκολα τα συναισθήματά τους και άλλα όχι, κάτι που μπορεί και να αποτελέσει σημείο παραπλάνησης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Παιδική επιθετικότητα

Ενδογενείς παράγοντες επιθετικότητας

Η ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Freud μίλησε για το επιθετικό ένστικτο του ανθρώπου, το οποίο εκδηλώνει αυθόρμητα στις σχέσεις του. Ο φυσιοδίφης (Lorenz 1975), μελέτησε το φαινόμενο της επιθετικότητας στα ζώα. «Οι επιθετικές ενέργειες που παρατηρούνται μεταξύ των ζώων έχουν περισσότερο «τελετουργικό» χαρακτήρα και όχι «καταστροφικό».

Εξωγενείς παράγοντες επιθετικότητας

Οι συνθήκες του περιβάλλοντος επιδρούν στο παιδί που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα.

α) Η θεωρία της ματαίωσης.

Επιθετικότητα εκδηλώνει ένα άτομο όταν έχει πρόθεση να κάνει κάτι και παρεμποδίζεται από τους άλλους, όταν αναμένει μια αμοιβή και δεν του χορηγείται, όταν συσσωρεύονται πολλές επιθυμίες του ανεκπλήρωτες.

β) Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης

Οι Bandura & Walters (1963) έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν την επιθετική συμπεριφορά με τη διαδικασία της λεγόμενης επιλεκτικής ενίσχυσης. Οι γονείς π.χ. δεν δίνουν σημασία στο παιδί τους όταν αυτό παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά. Όταν το παιδί εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά (βρίσει ή χτυπήσει κάποιο άλλο

παιδί) τότε οι γονείς στρέφουν σε αυτό την προσοχή τους ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού.

γ. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Σύμφωνα με το Bandura (1989) όταν το παιδί παρακολουθεί σκηνές επιθετικότητας στο σπίτι, στο σχολείο ή την τηλεόραση είναι πιθανό από απλή μίμηση των επιθετικών προσώπων να αυξήσει την επιθετική του συμπεριφορά. (Κακαβούλης, 1994)

10.10 Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί και με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hamill, Leijh&McNutt, 1981).

Πριν ακόμη και από την είσοδο στο Δημοτικό Σχολείο, το παιδί ενδέχεται να εμφανίσει δυσκολίες ή οποίες αποτελούν πρώιμους δείκτες μαθησιακών δυσκολιών. Τέτοιες είναι Οι δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, η αποφυγή συμμετοχής σε παιχνίδια, η καθυστέρηση την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, η ακατάλληλη λαβή του μαρκαδόρου και άλλες.

Τα συμπτώματα που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στο παιδί, το σχολείο και την οικογένεια και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενδοπροσωπικών σχέσεων του ατόμου ή των συστημάτων των

οποίων τα άτομα αποτελούν μέρη. Συχνά μιλάμε για «ελλιπή προσαρμογή» με έμφαση στο παιδί και όχι στη σχέση ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο παιδί και ένα συγκεκριμένο σχολείο σε μια δεδομένη στιγμή (Veil, 1977). Η γλώσσα ως εργαλείο, σύμφωνα με την πληθώρα των ερευνών και θεωριών, παίζει ουσιαστικό ρόλο στον τομέα της ανάπτυξης, της σκέψης και κυρίως της μάθησης. Παράλληλα με τη γλώσσα συντελείται η επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πως κάθε διαταραχή λόγου και ομιλίας στην παιδική ηλικία εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού με επιδράσεις στην πνευματική εξέλιξη και με αρνητικά αποτελέσματα στην παιδική συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση. Οι μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζονται και σταθεροποιούνται σε εκείνα τα παιδιά που οι ψυχολογικές, ατομικές και κοινωνικοπολιτιστικές τους προϋποθέσεις δεν είναι σε θέση να δεχτούν τη συγκεκριμένη προσφορά γνώσης του σχολείου και διαψεύδονται από γονείς και δασκάλους.

Δυσλεξία

Μια ειδική μαθησιακή διαταραχή είναι η δυσλεξία, η οποία, σύμφωνα με τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία (British Psychological Society, 1999), εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση και στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εντοπίζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες. Οι βασικότερες αιτίες που έχουν προταθεί είναι η παρουσία μιας ήπιας λειτουργικά δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης, η ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, γενετικοί παράγοντες και λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γλωσσική επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Η συμπτωματολογία περιλαμβάνει: Στην ανάγνωση: παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση γραμμάτων, ανάγνωση αργή με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή, ελλιπή κατανόηση των κειμένων, χάσιμο της σειράς στο βιβλίο. Στη γραφή: πολλά ορθογραφικά λάθη, παραλείψεις, προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, κακογραφία,

ακαταστασία, αδικαιολόγητα κενά, κατάργηση διαστημάτων, απουσία σημείων στίξης, απουσία κεφαλαίων ή παρεμβολή τους στα μικρά. Άλλα χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία είναι: διαφορά ανάμεσα στην επίδοση στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τη νοητική τους ικανότητα, δυσκολία στον προσανατολισμό και στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου, δυσκολία συγκέντρωσης για πολλή ώρα σε μια δραστηριότητα, πιθανές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, καλή κριτική ικανότητα, μερικές φορές πρόβλημα στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας και σημαντική δυσκολία Οπτικής και Ακουστικής μνήμης, ενώ αντίθετα καμία μειονεξία δεν υπάρχει στην Οπτική και Ακουστική αντίληψη.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι σύνθετο έργο που απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Ειδικός παιδαγωγός, ψυχολόγος, λογοπεδικός, παιδοψυχίατρος, κοινωνικός λειτουργός, παιδονευρολόγος κάνουν τη διάγνωση, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες, νοητική στέρση, ψυχιατρικά προβλήματα νευρολογικής φύσης ή περιβαλλοντικές συνθήκες. Επίσης απαιτείται κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί για να εξετάζεται το ιατρικό και εκπαιδευτικό ιστορικό του παιδιού, ώστε να δοθεί κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι μοναδικό για ένα συγκεκριμένο παιδί και να καταρτίζεται σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες του, ακολουθώντας πλήρη διάγνωση. Σύμφωνα με το Reid (2003) η αξιολόγηση πρέπει να είναι πρώιμη, να εμπλέκει όλο το σχολείο, να συνδέεται με τη διδασκαλία, να συνοδεύεται από επικοινωνία σχολείου και γονιών καθώς και από κατάρτιση της επιστημονικής εξέλιξης όλων των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε αυτή.

Προγνωστικοί παράγοντες της δυσλεξίας σχετίζονται με συμπτώματα που εμφανίζονται κατά την προσχολική ηλικία. Αυτά αφορούν σε δυσκολίες συγχρονισμού και συντονισμού (σχοινάκι, σκαρφάλωμα, κεφαλιές στο ποδόσφαιρο) και διατήρησης ρυθμού και ρυθμικών κινήσεων (βηματισμός, χορός). Επίσης, παρατηρείται στα νήπια πρόβλημα στη βραχύχρονη μνήμη, το οποίο γίνεται σοβαρότερο όταν πρέπει να θυμούνται την αντίστροφη σειρά κάποιων μονάδων πληροφορίας (αριθμών, εικόνων κτλ). Τα δυσλεξικά παιδιά χαρακτηρίζονται και από συναισθηματική ανωριμότητα, η οποία εκφράζεται,

μεταξύ άλλων, και με την προτίμηση να παίζουν με μικρότερα παιδιά (Pavlidis, 2005).

11. Η ετοιμότητα της οικογένειας

Η οικογένεια, ως θεσμικό όργανο, έχει την ευρεία έννοια της κοινωνικής μονάδας συγκατοικούντων. Με αναφορά στη σχολική ετοιμότητα, η οικογένεια νοείται ως εκείνα τα μέλη που συγκατοικούν με τα μικρά παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των βιολογικών και μη βιολογικών φροντιστών, των αδελφών και των μελών της ευρύτερης οικογένειας. Η έρευνα των Henderson&Berla (1994) έδειξε ότι οι επιδόσεις και η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο βελτιώνονται όταν οι γονείς διαδραματίζουν τέσσερις βασικούς ρόλους: του δασκάλου, του υποστηρικτή, του συνηγόρου και του συμμετόχου στη λήψη των αποφάσεων.

Οι υποστηρικτικοί γονείς και η παροχή πνευματικών ερεθισμάτων στο σπίτι έχει αποδειχθεί ότι είναι μεταξύ των ισχυρότερων παραγόντων πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης κατά τη διάρκεια του Δημοτικού σχολείου (Bradley&Corwyn, 2005; Morrison&Cooney, 2002; Richter, 2004, Rogoff, 2003; Werner&Smith, 2001; Whiting&Edwards, 1988). Αν και η βιβλιογραφία της σχολικής ετοιμότητας συνήθως επικεντρώνεται στο ένα ή στα δύο χρόνια πριν από την είσοδο στο Δημοτικό σχολείο, οι οικογένειες προετοιμάζουν τα παιδιά για το σχολείο ήδη από τη γέννηση (Brazelton&Greenspan, 2000). Η περιθαλψη που παρέχεται για την ανάπτυξη μέσω των προγεννητικών επισκέψεων, του θηλασμού και της πνευματικής διέγερσης των νεογνών και των βρεφών είναι πρώιμοι δείκτες των πρακτικών ανατροφής των παιδιών που προωθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (WHO, 1999).

Η φτώχεια, οι πεπιοθήσεις, οι νοοτροπίες και πρακτικές της οικογένειας είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα. Η επίδραση της φτώχειας για την ανάπτυξη ενός μικρού παιδιού είναι ισχυρότερη κατά τα πρώτα έτη. Μερικές έρευνες δείχνουν ότι, κατά την έναρξη του σχολείου, τα παιδιά από μειονεκτικό περιβάλλον θα μπορούσαν ήδη να είναι χρόνια πίσω από άλλα που είναι πιο ευνοημένα οικονομικά (Brooks-Gunn, Britto&Brady

1999). Αλλά αυτές οι επιδράσεις στη σχολική ετοιμότητα μεσολαβούνται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου του οικιακού περιβάλλοντος (Duncan&Brooks-Gunn, 1997).

Με δεδομένη την ισχυρή επιρροή του σπιτιού για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, η ανικανότητα των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα να τροποποιήσουν τις συνέπειες της φτώχειας μπορεί να αναστείλει τη σχολική ετοιμότητα. Τα παιδιά δεν μπορούν να λάβουν τη διέγερση που χρειάζονται ή να μάθουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τα προετοιμάσουν για το σχολείο (Hart&Risely 1995; UNICEF, 2009). Μπορεί να εμφανιστούν προβλήματα όταν απουσιάζει μια συνεπής καθημερινή ρουτίνα, η εποπτεία και φροντίδα για τα παιδιά (Heymann, 2006; McLoyd, 1998). Οι γονείς των παιδιών αυτών μπορεί επίσης να στερούνται υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των γονέων για τα παιδιά τους και οι πεποιθήσεις τους, η στάση και δέσμευση για εκπαίδευση, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία (Alexander, Entwisle&Bedinger, 1994). Τα παιδιά των μητέρων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο. Οι γονικές πεποιθήσεις και προσδοκίες θεωρούνται οι δύο εξηγήσεις για τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης της μητέρας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του παιδιού (Bornsteinetal., 2003; Haveman&Wolfe, 1995). Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το τι το παιδί τους θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει στην ηλικία έναρξης του σχολείου συχνά προσανατολίζονται προς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όπως η καταμέτρηση και η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου. Η γονική δέσμευση για την εξασφάλιση της έγκαιρης εγγραφής των παιδιών στο σχολείο έχει αναγνωριστεί ως η σημαντική πτυχή της επιτυχούς μετάβασης στο σχολείο (Perez&Gauvian, 2009).

Το μαθησιακό περιβάλλον που παρέχεται στο σπίτι - όπως προκύπτει από την εμπλοκή των γονέων με τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών, το παίξιμο παιχνιδιών - θεωρείται ότι είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της έτοιμης οικογένειας (Britto, Fuligni&Brooks-Gunn, 2002; Forget-Duboisetal., 2009, Bradley, Corwyn&Whiteside-Mansell, 1996).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα παιδιά που ζουν σε σπίτια με μεγαλύτερη διαπροσωπική συναλλαγή μέσω του λόγου, αλληλεπίδραση, ενθάρρυνση και υποστήριξη, έχουν καλύτερη πορεία στο σχολείο από εκείνα που στερούνται τον ίδιο βαθμό αλληλεπίδρασης (Hart&Risley 1995; Pianta, Smith&Reeve, 1991).

Μια άλλη πτυχή της οικογενειακής ετοιμότητας είναι το πώς ανταποκρίνονται οι γονείς στις ανάγκες και τα αιτήματα των παιδιών για προσοχή. Δεδομένα από αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά των οποίων οι μητέρες ανταποκρίνονται περισσότερο στις αναπτυξιακές τους ανάγκες έχουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο και καλύτερες γνωστικές δεξιότητες, ενθουσιασμό και επιμονή για μάθηση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν επιδεικνύουν τον ίδιο βαθμό ανταπόκρισης (Eshel et al., 2006). Οι υποστηρικτικές σχέσεις ανταπόκρισης μέσα στην οικογένεια είναι το στοιχείο που δομεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που απαιτείται για την επιτυχία στο σχολείο.

Όπως περιγράφεται παραπάνω, οι άμεσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των βασικών ενηλίκων που φροντίζουν το παιδί μέσα στην οικογένεια και των παιδιών έχουν μελετηθεί εκτενώς. Όμως, είναι λιγότερο γνωστά τα σχετικά με τους συνδέσμους ανάμεσα στη σχολική ετοιμότητα και την ψυχολογική προσαρμογή των μεμονωμένων μελών της οικογένειας, τα πρότυπα μετάδοσης διαμέσου των γενεών και τις σχέσεις των παιδιών με τα μεγαλύτερα αδέρφια (Cowan et al., 2005). Οι περισσότερες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην προσαρμογή των παιδιών με λιγότερο πολύπλοκα οικογενειακά λειτουργικά μοντέλα, όπου εξετάζονται οι συνδέσεις μεταξύ της σχολικής ετοιμότητας και των ενιαίων χαρακτηριστικών, όπως η ανατροφή των παιδιών ή η ψυχική υγεία της μητέρας. Οι συνδέσεις, ωστόσο, είναι πολύ πιο σύνθετες και περιλαμβάνουν διάφορους τομείς λειτουργίας εντός της οικογένειας, στρεσογόνους παράγοντες και στηρίγματα έξω από την οικογένεια, σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και της κοινότητας.

Αν και ο ρόλος της πρωτοβάθμιας φροντίδας σε όλο τον κόσμο συνήθως καλύπτεται από τη γυναίκα του νοικοκυριού, κατά κύριο λόγο τη μητέρα, η συμμετοχή του πατέρα στην πρώιμη παιδική ηλικία αναγνωρίζεται διαρκώς (Britto, Engle&Alderman, 2007; Cabrera et al., 2000). Οι πατέρες της

σημερινής εποχής ταξινομούνται σε ένα συνεχές από συγκατοικούντες βιολογικοί πατέρες μέχρι κοινωνικοί πατέρες ή πατρικές φιγούρες (Palm&Fagan, 2008; Roornarine, 2003). Η εμπλοκή του πατέρα στην ανάπτυξη του νεαρού παιδιού κυμαίνεται από παραδοσιακούς ρόλους, όπως ο κύριος προμηθευτής των εσόδων για την εκπαίδευση του παιδιού, σε πιο σύγχρονους ρόλους άμεσης φροντίδας, όπως το να κάνει το παιδί μπάνιο ή να το ταΐζει (Prueett, 2000). Η μεγαλύτερη συμμετοχή του πατέρα στην πρώιμη ανάπτυξη των παιδιών έχει συνδεθεί με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, τη γνωστική και ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (Cabreraetal., 2007; Downer, 2007; Flouri&Buchanan, 2004; Lamb, 2003). Αυτές οι τάσεις υποδεικνύουν την ανάγκη όχι μόνο για μεγαλύτερη διερεύνηση αυτού του συνδέσμου (Cabrera&GarciaColl, 2003), αλλά και την επιτακτική ανάγκη της αναγνώρισης της σημασίας των πατέρων κατά την εξέταση της οικογενειακής ετοιμότητας για το σχολείο.

11.1. Ο ρόλος των γονέων – φροντιστών στη σχολική ετοιμότητα

“Σχολική ετοιμότητα σημαίνει υποστήριξη και προστασία του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου με τέτοιο τρόπο ώστε ο εγκέφαλος να δημιουργεί ισχυρό φυσικό θεμέλιο για τη μάθηση ” (Petersen, 2012). Από την αρχή, οι γονείς και άλλοι φροντιστές ενισχύουν τις δυνατότητες που θα χρειαστούν τα παιδιά για να είναι έτοιμα για το σχολείο. Οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές χτίζουν το μυαλό των παιδιών. Οι ιδιότητες της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις μητέρες και τους πατέρες έχουν μετρήσιμο αντίκτυπο στη μελλοντική μάθηση (Cook, Roggman&Boyce, 2012; Dodici, Draper&Peterson, 2003). Αυτές περιλαμβάνουν τη ζεστασιά, την αμοιβαιότητα και τη γονεϊκή ευαισθησία στο παιχνίδι και τη συζήτηση του παιδιού. Οι αλληλεπιδράσεις με αυτές τις ιδιότητες οδηγούν σε κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια (Thompson, 2008). Για παράδειγμα, η γνωστική προσομοίωση από τις μητέρες και τους πατέρες στις παιγνιώδεις

αλληλεπιδράσεις κατά τη νηπιακή ηλικία σχετίζεται με τα επίπεδα αλφαριθμητισμού και μαθηματικών στην τρίτη και πέμπτη τάξη (Cooketal., 2012). Οι θερμές, δοτικές και συναισθηματικά ασφαλείς σχέσεις παρέχουν επίσης στα μωρά υγιή μοντέλα για μελλοντικές σχέσεις. Τα μικρά παιδιά που απολαμβάνουν συστηματικής φροντίδας είναι πιο πιθανό να διαμορφώσουν θετικές σχέσεις με τους ενήλικους και τους συνομηλίκους όταν εισέλθουν στο σχολείο (CenterontheDevelopingChild, 2010). Δύο μείζονα αναπτυξιακά επιτεύγματα της παιδικής και νηπιακής ηλικίας είναι κρίσιμα για τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού στο σχολείο:

1. Η αυτορρύθμιση, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί.
2. Η συνδυασμένη προσοχή (ικανότητα προσοχής στα όσα προσέχει ένας ενήλικος ή ένας άλλος ανήλικος): Η συνδυασμένη προσοχή συμβαίνει όταν ένας ενήλικας και ένα νήπιο ή παιδί παίζουν συνεργατικά με το ίδιο παιχνίδι, διαβάζουν μαζί ένα βιβλίο ή προσέχουν ένα γεγονός την ίδια στιγμή. Οι ικανότητες όπως η εστίαση της προσοχής και η μίμηση άλλων δομούνται εν μέρει μέσω της συνδυασμένης προσοχής. Η συνδυασμένη προσοχή στις αλληλεπιδράσεις γονέα – παιδιού σχετίζεται με καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και γλωσσική μάθηση, που είναι και τα δύο ουσιαστικά για τη σχολική επιτυχία (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth&Moore, 1998).

Η αυτορρύθμιση και η συνδυασμένη προσοχή δομούν τη βάση για τις δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά για την επιτυχία στο σχολείο και αργότερα στη ζωή. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν:

- την παρακολούθηση οδηγιών
- την αφοσίωση σε ένα έργο
- τον έλεγχο συναισθημάτων και συμπεριφορών προς συνομηλίκους και ενήλικους
- την προσαρμογή σε διαφορετικές προσδοκίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα
- την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο (CenterontheDevelopingChild, 2011).

Τα παιδιά γεννιούνται με την ικανότητα να αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους φροντιστές κατά τους πρώτους μήνες και χρόνια. Βέβαια, η γλώσσα και ο αλφαριθμητισμός κατά τα πρώτα τρία χρόνια είναι επίσης σημαντικά για τη σχολική ετοιμότητα. Η

ποσότητα γλωσσικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι σχετίζεται με τη μετέπειτα ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (Hart&Risley, 1995).

Στον *κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα* τη σχολική ετοιμότητα βοηθούν οι γονείς που δείχνουν αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και ζεστασιά. Διατηρούν ένα σταθερό σύστημα αξιών. Συζητούν και ακούν προσεκτικά τα προβλήματα των παιδιών και ενισχύουν την ανάγκη και επιθυμία των παιδιών για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμής τους (Coopersmith, 1959).

Ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας τονίζεται και από την ψυχανάλυση: Η φράση του Lacan «Το σύμπτωμα του παιδιού είναι σε θέση να απαντήσει σε ότι συμπτωματικό υπάρχει στη δομή της οικογένειας» μας κάνει να προβληματιστούμε για την αιτία των συμπτωμάτων του παιδιού. Είναι αλήθεια ότι το παιδί είναι ένα αντικείμενο παγιδευμένο στις ενορμήσεις, φαντασιώσεις και επιθυμίες του πατέρα και της μητέρας του. Αυτό το συνειδητοποιεί και το ίδιο μέσα από τις απαιτήσεις των γονιών, π.χ. «Φάε», «Γίνε όμορφος», «Να είσαι καθαρός, ευγενικός, επιμελής» κτλ. Μέσω αυτών των απαιτήσεων, το παιδί βάζει στον εαυτό του το ζήτημα της επιθυμίας του άλλου: «Μου ζητάει αυτό, όμως τι θέλει;». Αν το παιδί θυσιάσει μόνο για να ικανοποιήσει την επιθυμία του άλλου, κινδυνεύει να μείνει παγιδευμένο στην κατάσταση του αντικειμένου (Κορντιέ, 1995).

Ο Coopersmith (1959) και ο Rosenberg (1996) ύστερα από πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προϋποθέσεις που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει υψηλή αυτοαντίληψη είναι ένας συνδυασμός αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στη συμπεριφορά και της παροχής ενός σημαντικού βαθμού αυτονομίας.

Η εμπλοκή της οικογένειας κατά τα προσχολικά χρόνια συνδέεται με επιτυχία στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα (Graue, Clements, Reynolds&Niles, 2004).

Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια συνδέονται στενά με την ανάπτυξη των παιδιών. Παιδιά που τα πάνε καλά με συνομηλίκους και δασκάλους είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης, να απολαμβάνουν τη μάθηση και να μεταβαίνουν με επιτυχία από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Raver&Knitzer, 2002). Η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια συνεισφέρει

στην ακαδημαϊκή επιτυχία στην ανάγνωση και στα μαθηματικά μέχρι την έκτη τάξη (McClelland, Acock&Morrison, 2006). Η εμπλοκή των γονέων που επικεντρώνεται σε κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και μειώνει το άγχος και την τάση παραίτησης (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird&Kupzyk, 2010). Οι σχέσεις εντός της οικογένειας παραμένουν οι πιο κρίσιμες για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Προγράμματα παρέμβασης παράγουν σημαντικά αποτελέσματα όταν συνεργάζονται με τα μέλη της οικογένειας για να υποστηρίξουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Η αυτό-ρύθμιση και οι εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμήσεων, προσοχή, μνήμη και δεξιότητες σχεδιασμού) στα προνήπια διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σχολική ετοιμότητα (Blair&Razza, 2007). Οι δραστηριότητες οικογενειακής εμπλοκής μπορούν να ενθαρρύνουν τις οικογένειες να ενισχύσουν τις δεξιότητες των παιδιών. Μέσω της εμπλοκής του παιδιού σε κοινές δραστηριότητες αλφαριθμητισμού και σε θετικές συζητήσεις σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, οι γονείς προάγουν την επιτυχή μετάβαση στο σχολείο (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen&Sekino, 2004). Μια έρευνα δείχνει ότι, όταν οι μητέρες εμπλέκονται σε δραστηριότητες αλφαριθμητισμού μαζί με τα παιδιά τους και όταν είναι διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, το προ-νηπιακό λεξιλόγιο και οι δεξιότητες αλφαριθμητισμού είναι υψηλότερες (Rodriguez&Tamis-LeMonda, 2011). Υπάρχουν προγράμματα που εμπλέκουν τους γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας σε μαθησιακές δραστηριότητες και εκθέτουν τα παιδιά σε έντυπο υλικό στο σπίτι και στο σχολείο (Buhs, Welch, Burt&Knoche, 2011). Οι πατέρες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η εμπλοκή του πατέρα έχει σημαντικές συνέπειες στη γνώση και τη γλώσσα του παιδιού στους 24 και 36 μήνες καθώς και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στους 24, τους 36 μήνες και την προ-νηπιακή φάση (Cabreria, Shannon&Tamis-LeMonda, 2007). Παιδιά που είχαν στενή σχέση με τους πατέρες τους είχαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και μικρότερη τάση για κατάθλιψη (Dubowitzetal., 2001).

Η ψυχοδυναμική της οικογένειας είναι ένας ενισχυτικός ή ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη της υγιούς προσωπικότητας του παιδιού. Τα

παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη τείνουν να εργάζονται σκληρότερα και να εμμένουν σε αυτό που κάνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε σχέση με τα άτομα που έχουν αρνητική εικόνα εαυτού (Bandura, 1989).

Ο Hill (2001) βρήκε ότι η γονεϊκή συμπεριφορά είχε πολυδιάστατες επιδράσεις στα πρώιμα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά των γονέων, όπως η μητρική στοργή και η αποδοχή επηρέαζαν τις δεξιότητες ετοιμότητας των παιδιών. Έχει επίσης φανεί ότι τα γονεϊκά χαρακτηριστικά ασκούν ισχυρή επιρροή στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους (Lopez&Cole, 1999). Οικογενειακοί παράγοντες όπως το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο, μπορεί να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο να έχουν κακή σχολική ετοιμότητα (Janus&Duku, 2007; Lapointe, Ford&Zumbo, 2007). Επίσης, έχει προταθεί ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα μπορεί να διαμορφώνονται από την ανησυχία τους ότι το παιδί τους δε θα επιτύχει σε ένα φτωχό σε πόρους σχολείο, ειδικά στις μειονεκτούσες κοινότητες (Piotrkowski et al., 2000).

Η εμπλοκή των γονέων και η κατανόησή τους για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα έχει φανεί, επιπλέον, ότι έχουν σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή και σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Lopez&Cole, 1999). Οι ερευνητές σημειώνουν ότι αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται ασχέτως του αν αυτή η εμπλοκή έλαβε χώρα στο σχολείο ή στο σπίτι. Επιπρόσθετα, η γονεϊκή εμπλοκή έχει συνδεθεί με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως θετική αυτό-εικόνα και καλή συμπεριφορά στην τάξη (Wesley&Buyesse, 2003).

11.2. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάδυση του γραμματισμού

Ο γραπτός λόγος υπάρχει παντού σε μια ατέλειωτη ποικιλία μορφών. Τα ονόματα των δρόμων, τα σήματα, οι πινακίδες, οι αφίσες, οι λογότυποι στις συσκευασίες των προϊόντων, τα ονόματα των παιχνιδιών, οι λογαριασμοί είναι μερικά από τα γραπτά με τα οποία το παιδί της προσχολικής ηλικίας έρχεται

σε επαφή από τα πρώτα του χρόνια. Η διερεύνηση της συνεισφοράς του έντυπου λόγου στην ανάπτυξη του γραμματισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας από τη δεκαετία του '70 (McGee, Lomax&Head 1984, Goodman&Altwerger 1981, Παπαδοπούλου 2004, Γιαννικοπούλου 2001). Το συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τη μάρκα του χυμού που πίνουν, κάποιο παιχνίδι που χρησιμοποιούν κ.τ.λ. πριν πάνε στο σχολείο.

Έρευνες της τελευταίας εικοσαετίας (Hannon&Weinberger, 1995; Teale, 1986), δείχνουν ότι, παρόλο που οι δραστηριότητες γραμματισμού εμφανίζονται σε όλες τις οικογένειες ανεξαιρέτως, η ποιότητά τους είναι ανώτερη και η συχνότητά τους είναι μεγαλύτερη στις οικογένειες υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Με έμμεσο φυσικό τρόπο η ίδια η συμπεριφορά και οι στάσεις των γονέων και των μεγαλύτερων αδελφών αναγνωστών και γραφέων αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά (Παπαδοπούλου, 2004).

Παραδείγματος χάρη μια βόλτα για τα καθημερινά ψώνια περιλαμβάνει πάμπολλες δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης: από τη λίστα με τα ψώνια, την απόδειξη από τις αγορές κ.τ.λ. Επίσης η παροχή στα παιδιά ποικίλων υλικών γραφής (μαρκαδόρων, στυλό, μολυβιών, βιβλίων, περιοδικών, παιδαγωγικών παιχνιδιών) φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική για την καλή σχέση του παιδιού με τον γραπτό λόγο, εφόσον ο γονιός ασχολείται και δίνει αξία σε αυτές τις δραστηριότητες. Η παρουσία του γραπτού λόγου μέσα στο σπίτι με βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά βοηθούν το παιδί να μάθει χωρίς συστηματική προσπάθεια ότι υπάρχουν πράγματα που διαβάζονται και γράφονται και αυτή η διαδικασία ανάγνωσης και γραφής εξυπηρετεί κάποιο σκοπό (Παπαδοπούλου, 2004).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά αποτελεί μια από τις κύριες δραστηριότητες γραμματισμού που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας και συνεχίζονται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση αυτής της δραστηριότητας στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, στην ανάδειξη των δεξιοτήτων γραμματισμού και στη μετέπειτα θετική πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε έρευνα των Reese&Cox (1999) τα παιδιά, με χαμηλότερες γλωσσικές ικανότητες επωφελούνταν περισσότερο με συζήτηση γύρω από τις εικόνες ενός βιβλίου.

Στον τομέα της γλώσσας και της γνώσης, η αντίληψη πως οι προσχολικές εμπειρίες μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική ετοιμότητα υποστηρίζεται από νευρολογικά ευρήματα όσον αφορά την εγκεφαλική ανάπτυξη από τη γέννηση ως τα 5 χρόνια (Shonkoff&Phillips, 2000).

H Berger (2000) πιστεύει ότι «οι γονείς είναι η μόνη συνεχής δύναμη στην εκπαίδευση των παιδιών από τη γέννηση ως την ενηλικίωσή τους (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007). Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν θεμελιώδεις δεξιότητες, γνώσεις και αξίες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Εκτός από το να τους εξασφαλίζουν την τροφή, τη στέγαση, την ενδυμασία και να τους προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον, οι γονείς συνήθως παρέχουν στα παιδιά τις πρώτες εμπειρίες στη γλώσσα, στο αριθμητικό σύστημα, στις κοινωνικές σχέσεις και τη συμπεριφορά, καθώς και στην επίλυση προβλημάτων, στοιχεία απαραίτητα για να χτιστεί το οικοδόμημα των δεξιοτήτων που θα χρειαστούν τα παιδιά για το σχολείο (Henderson&Mapp, 2002). Επιπλέον, όταν τα παιδιά κάνουν τη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τους σχολικούς στόχους σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και με ποικίλους τρόπους. Με το να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με το να παρέχουν σπιτική θαλπωρή και με το να προσφέρουν στήριξη στις ανάγκες του παιδιού σε αυτή του την προσπάθεια (Connors&Epstein, 1999; Epstein, 2001). Έρευνες έδειξαν, επίσης, ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτορρύθμιση συναισθημάτων, που είναι αποφασιστικής σημασίας για τη σχολική ετοιμότητα. Ο Blair (2002) διατείνεται ότι αυτή η ικανότητα είναι αποτέλεσμα της ανταπόκρισης κατά τα νηπιακή ηλικία, η οποία μπορεί να οριστεί με τη μέτρηση του συναισθηματικού συγχρονισμού, ανάμεσα στη μητέρα και το νήπιο, κατά τη διάρκεια των πρόσωπο με πρόσωπο, πολύ πρώιμων αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά τα οποία έχουν εμπειρία ανεπαρκούς συναισθηματικού συγχρονισμού ενδέχεται να μην αναπτύξουν πλήρως τον αυτοέλεγχο και να χαρακτηριστούν από άποψη συμπεριφοράς ως

απροετοίμαστα για το σχολείο. Επίσης, η οικογένεια μπορεί να συνεισφέρει στη μαθησιακή εμπειρία του παιδιού μέσα από τις εμπειρίες που θα του προσφέρει. Για παράδειγμα, θετικές εμπειρίες σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή συσχετίζονται με την επιτυχία του παιδιού στο διάβασμα. Πρώιμες ευχάριστες αναγνωστικές εμπειρίες παρέχουν τη βάση για τη μετέπειτα επιθυμία του παιδιού για μάθηση (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

Ο γονιός διευκολύνει την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού όταν α) δίνει χρόνο στο παιδί να του δείξει τι το ενδιαφέρει. β) του δίνει ευκαιρίες για επικοινωνία. γ) όταν δε βομβαρδίζει το παιδί με ερωτήσεις κ.τ.λ. Ο λόγος της μητέρας είναι συχνά πλεονασματικός: εξηγεί, περιγράφει, σχολιάζει, διευκρινίζει, επαναλαμβάνει, περιμένει «απάντηση» από το παιδί, του δίνει την ευκαιρία να απαντήσει, το περιμένει. Συζητάει για γεγονότα και αντικείμενα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, ταυτίζει γλωσσική και μη γλωσσική εμπειρία για να δώσει συντακτική και σημασιολογική γνώση στο παιδί (Βλασσοπούλου και συνεργάτες, 2005).

Η ενεργός εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας είναι σημεία – κλειδιά για την επιτυχία στο Δημοτικό Σχολείο (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu&Easton, 2010; Mayer, Mullens&Moore, 2000). Μια ανασκόπηση 51 ερευνών (Henderson&Mapp, 2002) βρήκε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονταν με τη σχολική τους ζωή είχαν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, υψηλότερους βαθμούς, καλύτερη μετάβαση σε μεγαλύτερες τάξεις, λιγότερες απουσίες, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερη πιθανότητα να αποφοιτήσουν.

Έρευνες σχετικά με την εμπλοκή των γονέων από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων έδειξαν ότι αυτή συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αλφαριθμητισμού (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider&Simpkins, 2004). Όταν οι γονείς εμπλέκονταν σε μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι, τα παιδιά είχαν υψηλότερους βαθμούς στα μαθηματικά (Sheldon&Epstein, 2005). Μια έρευνα σε οικογένειες μεταναστών με παιδιά στο Δημοτικό σχολείο βρήκαν ότι η οικογενειακή εμπλοκή οδηγούσε σε καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες (St. Clair&Jackson, 2006).

Η ευημερία της οικογένειας, οι θετικές και προσανατολισμένες στο στόχο σχέσεις οικογένειας – σχολείου και το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας προάγουν τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού.

(α) Η ευημερία της οικογένειας.

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού επιδρά στην ετοιμότητά του για το σχολείο. Στρεσογόνα οικογενειακά περιβάλλοντα ενδέχεται να έχουν αντίκτυπο στην ικανότητα των γονέων να εμπλέκονται με τις δραστηριότητες μάθησης των παιδιών τους. Όταν η τροφή, ο ρουχισμός, η κατοικία και η κοινωνική υποστήριξη της οικογένειας είναι ανεπαρκείς, τα παιδιά είναι πιθανό ότι δεν θα μπορούν να συγκεντρωθούν στη μάθηση. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να παρεμβαίνουν στην αυτό-ρύθμιση των παιδιών, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη γλώσσα και τη γνωστική ανάπτυξη. Το στρες σε συνδυασμό με τη φτώχεια καθιστά δύσκολη για το γονέα την παροχή κατάλληλης φροντίδας (Ayoubetal., 2011).

(β) Οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου.

Οι θετικές στάσεις των γονέων προς το σχολείο βελτιώνουν την επίδοση των παιδιών (Morrison, Rimm-Kaufman&Pianta, 2003). Όμως, οι παρεξηγήσεις γονέων και σχολείου σχετικά με τον ρόλο του καθενός μπορεί να εμποδίσουν τη συνεργασία (Ferguson, Ramos, Rudo&Wood, 2008). Οι παρεξηγήσεις μειώνουν την εμπιστοσύνη και οδηγούν σε μικρότερη εμπλοκή των γονέων. Η καλή ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέων και προσωπικού του σχολείου, επομένως, ευνοεί την εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Porteretal., 2012).

(γ) Κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στη γνώση σχετικά με τους θεσμούς, όπως το σχολείο, που βοηθά τους γονείς να υποστηρίξουν το παιδί τους. Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στις σχέσεις που παρέχουν

πρόσβαση σε πόρους και δύναμη εντός της κοινότητας (Lee&Bowen, 2006). Όταν οι οικογένειες συνδέονται μεταξύ τους σε κοινές δραστηριότητες λήψης αποφάσεων, όπως είναι το σχολικό συμβούλιο, αναπτύσσουν κοινωνικό κεφάλαιο.

11.3. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών

Η συναισθηματική αγωγή προσφέρει ένα πλαίσιο το οποίο βασίζεται στη συναισθηματική επικοινωνία. Ο Ginott (1965) πίστευε ότι έχει μεγάλη σημασία να μιλάμε στα παιδιά όταν αυτά είναι συναισθηματικά φορτισμένα. Όταν οι γονείς δείχνουν στα παιδιά τους ενσυναίσθηση και τα βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως ο θυμός, η λύπη και ο φόβος, επικοινωνούν μαζί τους και τα παιδιά νιώθουν την αφοσίωση και τη στοργή τους. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), οι γονείς που εφαρμόζουν τη συναισθηματική αγωγή διαπλάθουν παιδιά «συναισθηματικά ευφυή» και η οικογενειακή ζωή είναι το πρώτο σχολείο της συναισθηματικής μάθησης. Στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη», λέει πως «Σε αυτό το οικείο και πολύ προσωπικό καζάνι, μαθαίνουμε τι αισθανόμαστε για τον εαυτό μας και πώς οι άλλοι θα αντιδρούσαν στα συναισθήματά μας. Μαθαίνουμε πώς να σκεπτόμαστε για τα συναισθήματα αυτά και τι επιλογές έχουμε να αντιδράσουμε, πώς να κατανοούμε και να εκφράζουμε τις ελπίδες και τους φόβους μας. Αυτό το συναισθηματικό σχολείο λειτουργεί όχι μόνο μέσα από αυτά που λένουν ή κάνουν άμεσα οι γονείς αλλά, επίσης, και με το προσωπικό τους παράδειγμα, όταν χειρίζονται τα συναισθήματά τους τόσο ως άτομα όσο και ως ζευγάρια» (σελ. 268).

Σύμφωνα με τον Gottman (2000), τα τέσσερα είδη διαπαιδαγώγησης είναι:

(Α) Οι «αποστασιοποιημένοι»: Οι γονείς που αποστασιοποιούνται αποφεύγουν και παραβλέπουν τα συναισθήματα των παιδιών τους. Αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα του παιδιού τους ως ασήμαντα.

Χρησιμοποιούν με χαρακτηριστικό τρόπο διάφορους περισπασμούς, προκειμένου να αναστείλουν τα συναισθήματα του παιδιού τους. Αισθάνονται άβολα, φοβούνται και πιέζονται. Δεν επιδιώκουν να επιλύσουν το πρόβλημα του παιδιού τους, μια και πιστεύουν ότι η λύση θα έρθει με τον χρόνο. Αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα συναισθήματα είναι λανθασμένα και ακατάλληλα.

(Β) Οι «*επικριτικοί – αποδοκιμαστικοί*» κρίνουν και επικρίνουν τις συναισθηματικές εκφράσεις του παιδιού τους. Θεωρούν ότι τα συναισθήματα αποδυναμώνουν τους ανθρώπους. Άποψή τους είναι ότι, για να επιβιώσουν τα παιδιά, θα πρέπει να είναι σκληρά. Έχουν δυσκολία στο χειρισμό των συναισθημάτων.

(Γ) Οι «*επιτρεπτικοί – παραχωρητικοί*» επιτρέπουν χωρίς να προσφέρουν καθοδήγηση. Αποδέχονται ελεύθερα την οποιαδήποτε συναισθηματική έκφραση του παιδιού τους. Δε μαθαίνουν στο παιδί τίποτα σχετικό με τα συναισθήματα. Είναι παραχωρητικοί και δε θέτουν όρια. Τα παιδιά αυτά δε μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να κάνουν φίλους.

(Δ) Οι «*συναισθηματικοί μέντορες*» εφαρμόζουν τη συναισθηματική αγωγή. Βλέπουν τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού ως μια ευκαιρία για επικοινωνία και οικειότητα. Έχουν επίγνωση και εκτιμούν τα δικά τους συναισθήματα. Αξιοποιούν τις στιγμές έκφρασης των συναισθημάτων για να ακούσουν τα παιδιά τους, να δείξουν ενσυναίσθηση, να προσφέρουν καθοδήγηση στον χειρισμό συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της συναισθηματικής αγωγής στα παιδιά είναι ότι μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους αλλά και να λύνουν τα προβλήματά τους. Αποκτούν αυτοεκτίμηση και ικανότητες μάθησης και έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους (Gottman, 2000).

12. Η ετοιμότητα του σχολείου

Η ετοιμότητα του σχολείου προσδιορίζεται με όρους των πλευρών εκείνων του σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν μια ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς

(Pianta&Kraft-Sayre, 2003). Αν και αυτό το στοιχείο αποτελεί την πιο πρόσφατη προσθήκη στο μοντέλο της σχολικής ετοιμότητας, έχει μεγάλη σημασία για μια σειρά από λόγους:

Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες πριν το Δημοτικό ποικίλουν από χώρα σε χώρα (UNESCO, 2007). Τα πιο πρώιμα προγράμματα φροντίδας και εκπαίδευσης παιδιών διαφέρουν πολύ ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία, το διδακτικό στυλ και τη δομή του σχολείου. Η δημιουργία μιας συνέχειας και η διατήρηση μαθησιακών προσδοκιών για τα παιδιά ανάμεσα στο στάδιο της πρώιμης μάθησης και στο περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των έτοιμων σχολείων (Lombardi, 2012). Όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα ανάμεσα στην πρώιμη φροντίδα του παιδιού και το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πρόκληση της μετάβασης για τα μικρά παιδιά. Συνολικά, είναι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος εκείνη που έχει συνδεθεί με υψηλότερο βαθμό διατήρησης του μαθητικού δυναμικού και χαμηλότερη σχολική εγκατάλειψη, ιδιαίτερα για τα κορίτσια (Lloyd, Mensch&Clark, 2000). Η ποιότητα ορίζεται από διάφορα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το σχολείο, που περιλαμβάνουν τον επαρκή χρόνο που αφιερώνεται στη μάθηση στην τάξη, την επαρκή προμήθεια μαθησιακού υλικού όπως βιβλίων και βοηθημάτων, αλλά και την αποτελεσματική διδασκαλία, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την επάρκεια του δασκάλου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι πιο θετικές στάσεις απέναντι στη δομή της τάξης και το συνολικό σχολικό περιβάλλον στην πρώτη τάξη συνδέεται με τη μεγαλύτερη ακαδημαϊκή εμπλοκή, που μεσολαβεί στην πρόληψη της μαθητικής διαρροής (Valeski&Stipek, 2001). Στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, όπου βρίσκεται η πλειοψηφία του παιδικού πληθυσμού της γης, εκτιμάται ότι μόνο το 65% όσων εγγράφονται στην Α' τάξη φτάνει μέχρι την Ε' (UNICEF, 2006). Μερικώς, αυτή η συνέπεια έχει συνδεθεί με κακής ποιότητας σχολικά περιβάλλοντα, ανεπαρκώς εκπαιδευμένους δασκάλους και φτωχές παροχές. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της ποιότητας είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το σχολείο για να χτίσει το πολιτιστικό όριο ανάμεσα στην κουλτούρα του σπιτιού και εκείνη του σχολείου (Shore, 1998). Αυτό το όριο είναι μεγαλύτερο για τα παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι αυτή του σχολείου. Η έρευνα σε διάφορες χώρες

έχει δείξει τη σημασία του μέσου της διδασκαλίας για τον καθορισμό της εκπαίδευσης ενός παιδιού και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολύγλωσσες και το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα του κράτους ως μέσο διδασκαλίας (UNESCO 2003, 2005). Σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από φτώχεια, τα προβλήματα μάθησης επιδεινώνονται όταν η γλώσσα του σχολείου δεν είναι η μητρική γλώσσα του παιδιού και η πιθανότητα μαθητικής διαρροής αυξάνεται ειδικά για παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ή προερχόμενα από μειονότητες (Auerbach 1989; Ladd, 1996). Σε χώρες με υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού, εάν το μέσο διδασκαλίας είναι μια γλώσσα που δεν ομιλείται στο σπίτι, οι πιθανότητες διαρροής αυξάνονται σημαντικά. Αυτά τα παιδιά βρίσκονται περισσότερο σε κίνδυνο φτωχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων εξαιτίας της αναντιστοιχίας ανάμεσα στις κουλτούρες του σχολείου και του σπιτιού (Jencks&Philips 1998; Lapointe, Ford&Zumbo 2007). Τα σχολεία μπορούν να γεφυρώσουν αυτό το χάσμα μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και της εισαγωγής πολιτιστικά κατάλληλων πρακτικών, όπως η χρήση της μητρικής γλώσσας του παιδιού (Villegas&Lucas, 2002). Τα έτοιμα σχολεία προωθούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη των κοινωνικών, ηθικών, συναισθηματικών, διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων (Shore, 1998). Οι συγκεκριμένες πλευρές της σχέσης παιδιού και δασκάλου διαφέρουν διαμέσου των πολιτισμών, όμως έχει προταθεί ότι μία διδασκαλία που αποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού και δείχνει αμοιβαίο σεβασμό αποτελεί πάντα κεντρικό στοιχείο για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Εν τέλει, τα φιλικά προς το παιδί σχολεία είναι παιδο-κεντρικά και εστιάζουν σε χαρακτηριστικά που είναι επωφελή για την ολιστική ανάπτυξη και την ολοκληρωμένη μάθηση. Είναι παιδοκεντρικά στη διδασκαλία και στη μάθηση, υγιεινά (ενσωματώνοντας προγράμματα διατροφής, απεντόμωσης και εμβολιασμού, παρέχοντας καθαρό νερό και υγιεινό περιβάλλον), ασφαλή, προστατευτικά και ευαίσθητα στο φύλο. Είναι συμπεριληπτικά, εκκινώντας από την αρχή ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και διασφαλίζοντας σχολικές πρακτικές που είναι διαφανείς και χωρίς διακρίσεις,

ώστε να αγγίξουν και τα πλέον περιθωριοποιημένα παιδιά. Αυτά τα σχολεία επιζητούν την εμπλοκή των οικογενειών και της κοινότητας.

12.1. Το νηπιαγωγείο:

Το νηπιαγωγείο χτίζει τα θεμέλια πάνω στα οποία θα τοποθετηθεί στα επόμενα χρόνια το οικοδόμημα της σχολικής επιτυχίας και θέτει τις βάσεις για την αυτοεκτίμηση και την ανάγκη για τη μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει τη θετική επίδραση της προσχολικής αγωγής, συγκρίνοντας παιδιά που έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο με παιδιά ίδιας ηλικίας που δεν έχουν φοιτήσει. Σε μια από τις μελέτες αυτές, έγινε σύγκριση μεταξύ 22 παιδιών νηπιαγωγείου και 22 παιδιών ίδιας ηλικίας που δε φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο. Τα νήπια αξιολογήθηκαν με βάση τη συμπεριφορά που παρουσίασαν στην αρχή του σχολικού έτους και 6 μήνες αργότερα. Διαπιστώθηκε ότι, κατά την περίοδο της έρευνας, τα παιδιά του νηπιαγωγείου ανέπτυξαν περισσότερη αυθορμησία και κοινωνικότητα, πρωτοβουλία και αυτονομία, αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Οι ερευνητές ερμήνευσαν τις μεταβλητές αυτές και τις διαφορές των παιδιών αυτών με εκείνα που δε φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο ως αποτέλεσμα της κοινωνικής επίδρασης που είχε η ευρύτερη ομάδα των νηπίων στην οποία τα παιδιά του νηπιαγωγείου είχαν ενταχθεί (Κακαβούλης, 1994).

Μια από τις αποστολές του νηπιαγωγείου είναι η προετοιμασία των νηπίων για την ομαλή ένταξη στην επόμενη σχολική βαθμίδα, το δημοτικό σχολείο. Το ερώτημα που τίθεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια είναι το πώς θα μπορούσε το νηπιαγωγείο να επηρεάσει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη όλων των παιδιών. Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο να εξελιχθούν σε ικανούς αυριανούς μαθητές που θα σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο και σε ικανούς ενήλικες που θα μπορούν να συνεργάζονται με τους άλλους και να συμβάλλουν θετικά στις οικογένειες τους και στην κοινωνία; Εξαιρετικά σημαντική σε αυτή την προοπτική, περισσότερο και από την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, θεωρείται η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση.

Όπως έχει γίνει γνωστό από πορίσματα σχετικών ερευνών τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και όταν έχουν συστηματικές ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που εφαρμόζονται στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, είναι εκείνες που σέβονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στο πλαίσιο που διαμορφώνεται καλλιεργείται ένα κλίμα αναγνώρισης και εμπιστοσύνης και προσφέρει στα παιδιά θετικά βιώματα και εμπειρίες.

- Προωθείται η αυτονομία, η συνεργασία, η επικοινωνία.
- Ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται.
- Ακούγεται η φωνή των παιδιών και λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.
- Χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως σημαντικός τρόπος μάθησης.
- Η προσέγγιση γνώσεων γίνεται με βιωματικό τρόπο.
- Εξατομικεύονται οι μαθησιακές διαδρομές και προσαρμόζονται στο ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.
- Συμμετέχουν οι γονείς στη μαθησιακή διαδικασία.
- Δίνεται έμφαση περισσότερο στη διαδικασία μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών και στο μαθησιακό αποτέλεσμα..

Είναι ένα λειτουργικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, που υποστηρίζει τον αναδυόμενο εγγραμματισμό όλων των παιδιών διαμορφώνοντας συνθήκες που έχουν νόημα για τα παιδιά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2008).

Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διαδικασία της μετάβασης είναι σημαντικός, όχι μόνο επειδή βοηθάει τα νήπια αλλά και επειδή αποφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στους γονείς και στους ίδιους τους νηπιαγωγούς:

Οφέλη για τα παιδιά:

1. Η συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους.
2. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.
3. Η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες.

4. Η ενίσχυση των σχέσεων με άλλα παιδιά ή εκπαιδευτικούς.
5. Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

Οφέλη για τους γονείς:

1. Αύξηση εμπιστοσύνης για την ικανότητα του παιδιού να επιτύχει στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου
2. Αίσθημα υπερηφάνειας και συμφωνίας για τη συνεχή εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
3. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της δικής τους ικανότητας να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς: Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναθεωρήσουν τα πιστεύω τους για τη μάθηση και την ανάπτυξη και τον τρόπο με τον οποίο τόσο η μάθηση όσο και η ανάπτυξη μπορούν να μεταφραστούν σε προσδοκίες γύρω από την ετοιμότητα του παιδιού να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Δημοτικού, να αναθεωρήσουν τα προγράμματα σχολικής ετοιμότητας ύστερα από τις αντιλήψεις και προσδοκίες των παιδιών, να αναπτύξουν προγράμματα μετάβασης σε συνεργασία με άλλους και να αναστοχαστούν επάνω σε ζητήματα σχέσεων και περιβάλλοντος. Να σέβονται τα παιδιά όποια κι αν είναι, όποιες αντιλήψεις και γνώσεις και αν έχουν. Να αποφεύγουν την ετικέτα «έτοιμος»-«μη έτοιμος»: Χαρακτηρισμοί αυτού του είδους επικεντρώνουν στο παρελθόν και όχι στο μέλλον και στο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού (Γουργιώτου, 2008).

Κατά τους Shonkoff και Phillips (2004), η πρώιμη εκπαίδευση που είναι ποιοτικά χαμηλή έχει οδηγήσει σε μεγάλο αριθμό παιδιών τα οποία φθάνουν στο νηπιαγωγείο χωρίς τις αναγκαίες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ικανότητες για τη σχολική επιτυχία. Μια διαδραστική θεώρηση της σχολικής ετοιμότητας, η οποία εστιάζεται στην πρόληψη, στην προώθηση της ισορροπημένης ψυχικής και σωματικής υγείας και της επάρκειας στον γενικό πληθυσμό, έχει προταθεί για να καλύψει όσο το δυνατόν περισσότερες και διαφορετικές ανάγκες των παιδιών που εισάγονται στο νηπιαγωγείο (Fantuzzo, McWayne&Bulotsky, 2003; Power 2003). Αυτή η διαδραστική προσέγγιση επικεντρώνει την ετοιμότητα του παιδιού για την είσοδό του στο σχολείο καθώς επίσης και στην ετοιμότητα του σχολείου να υποδεχθεί το παιδί και να

αντιμετωπίσει τις ατομικές ανάγκες που αφορούν στην ανάπτυξή του. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιεί δυναμικά μοντέλα αξιολόγησης και συνεργάζεται στενά με τους γονείς και τους δασκάλους για να επιτύχει θετικά αποτελέσματα (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

12.2. Το δημοτικό σχολείο - Η Σχέση Εκπαιδευτικού – μαθητή:

Οι Lewit&Baker (1995) έχουν επισημάνει το ρόλο του ίδιου του σχολείου στη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Με την είσοδο στο σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται μια εξέχουσα μορφή που επηρεάζει την ανάπτυξή του. Οι Birch&Ladd (1997) εξήγησαν ότι ο ρόλος του δασκάλου επηρεάζει τον τρόπο προσαρμογής του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Βρήκαν ότι παράγοντες που υπονόμειαν την ομαλή προσαρμογή ήταν η εξάρτηση του παιδιού από τον δάσκαλο, οι συγκρούσεις με αυτόν και η διαφορά φύλου ανάμεσα στον δάσκαλο και το παιδί.

Οι Holloway, Rambaud, Fuller&Eggers-Pierola (1995) βρήκαν ότι οι γονείς, ειδικά αυτοί με χαμηλότερο εισόδημα, πιστεύουν ότι το παιδί είναι έτοιμο να πάει στο σχολείο όταν φτάσει στην ανάλογη ηλικία και ότι ο δάσκαλος θα προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα οπωσδήποτε στις ανάγκες του παιδιού. Οι δάσκαλοι που απασχολούνται με το θέμα της ετοιμότητας του σχολείου προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες ομάδων παιδιών. Αυτή η δυναμική προσέγγιση επιτρέπει στο προσωπικό του σχολείου να μεριμνήσει για θέματα που θα επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (High/ScopeEducationalResearchFoundation, 2007).

Ο ερευνητής Hemackek (1971) παρατήρησε ότι οι περισσότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους λιγότερο αποτελεσματικούς στα παρακάτω:

- Έχουν μια θετικότερη αντιμετώπιση των άλλων μαθητών και συναδέλφων τους.
- Δε συνηθίζουν να βλέπουν τους άλλους επικριτικά παρά τους βλέπουν φιλικά και με αξία ιδιαίτερη.

- Βλέπουν με θετικότερο μάτι τις δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στην αίθουσα.
- Έχουν την ικανότητα να δουν τα πράγματα όπως φαίνονται στους άλλους, δηλαδή την ικανότητα να βλέπουν από την οπτική γωνιά του άλλου.
- Δε βλέπουν τους μαθητές ως άτομα "για τα οποία κάνεις κάτι" αλλά ως άτομα που μπορούν να δράσουν μόνο τους εάν τους δείξεις εμπιστοσύνη, σεβασμό και ότι αξίζουν.

12.3. Διαφοροποίηση εκπαίδευσης – Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει παιδιά από διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, με διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης και με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την παρουσία παιδιών από διάφορα πολιτιστικά υπόβαθρα, δημιουργούνται αρκετά θέματα που καλείται να λύσει το εκπαιδευτικό σύστημα. Εξαιτίας της διαπολιτισμικής πραγματικότητας, στις επικοινωνιακές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στη σχολική κοινότητα, τα ερεθίσματα που ανταλλάσσονται αποκωδικοποιούνται βάσει του τρόπου που έχει κατακτήσει ο καθένας στα πλαίσια της δικής του κοινωνίας. Το γεγονός αυτό οδηγεί τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στο να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα ερεθίσματα που δέχεται ο ένας από τον άλλο. Οι αντιλήψεις που σχηματίζονται έχουν ως αποτέλεσμα προσδοκίες, δηλαδή προβλέψεις για μελλοντικές συμπεριφορές που αναμένεται να εμφανιστούν. Οι αντιλήψεις και προσδοκίες, με τη σειρά τους, φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική πορεία του μαθητή. Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα νέα προβλήματα, καθώς μέσω αυτής προάγεται μια παιδαγωγική που σέβεται τη διαφορετικότητα και αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη των κοινωνικά διαφορετικών και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους (Γεωργογιάννης, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους απαιτήσεις και

να έχουν υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1995).

Ένα παράδειγμα αλλαγών που μπορεί να συμβούν για να εξυπηρετηθούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών παρέχει ο Butzin (2004) με την καινοτόμο προσέγγιση της «*τριγωνικής μάθησης*» (*triangulated learning*) (σελ. 308). Αυτή χρησιμοποιεί μια ομαδοσυνεργατική στρατηγική με ομάδες των τριών ατόμων, από τρεις διαφορετικές τάξεις. Αυτή η απομάκρυνση από το παραδοσιακό μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας είναι χρήσιμη στο να υποστηρίζει μαθητές που μεταβαίνουν για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία των δασκάλων της Α' τάξης, των νηπιαγωγών και των γονιών, όπου αυτό είναι δυνατό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτόν τον σκοπό.

Τα σχολεία που είναι έτοιμα να ανοίγουν τις πόρτες τους στους γονείς και που αποδίδουν αξία στο χτίσιμο σχέσεων με τους γονείς βλέπουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους (Eldridge, 2001). Οι Pianta&Kraft-Sayre (1999) τόνισαν τη σημασία των ανοιχτών συνδέσμων επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, από την αρχή ήδη της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή και να καταστήσουν την επαφή με το σχολείο μια ευχάριστη εμπειρία για εκείνον. Οι σχολικές περιφέρειες που έχουν εφαρμόσει ένα μεταβατικό πρόγραμμα από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό κατά το σχολικό έτος που προηγείται της έναρξης της φοίτησης στην Α' τάξη έχουν αναφέρει θετικά αποτελέσματα. Τέτοια προγράμματα αποτελούν το σημείο έναρξης για γονείς και δασκάλους ώστε να γίνουν «ισχυροί και αποτελεσματικοί υποστηρικτές και συνεργάτες στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών» (Meier&Schafran, 1999, σελ. 46).

Στη «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» στόχος είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2004).

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού περιγράφεται ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των Ελλήνων εκπαιδευτικών» (Κοσσυβάκη, 2007).

Σύμφωνα με τον Banks (2001) για μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιβάλλεται πέραν της πολιτείας ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει.

5. στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας.
6. στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό του άλλου.
7. στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Κατά τον Bernstein (1998) η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και οι οικογένειες που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις αναπτύσσουν δομικά διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας.

12.4. Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας:

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge&Colker, 1998, Dombey&MeekSpencer, 2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας με τους γονείς θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς και οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge&Colker, 1998).

Ο Montaigne (1980) στο δοκίμιό του για την «Τέχνη του Συζητείν» έγραφε: «Οι αντιθέσεις, λοιπόν, των απόψεων δε με θίγουν, ούτε με

δυσανεστούν· με διεγείρουν μονάχα και με εξασκούν. Δε θέλουμε να μας διορθώνουν, ενώ θα έπρεπε να παρέχουμε και να προσφέρουμε τον εαυτό μας στη διόρθωση, ιδίως όταν γίνεται με τη μορφή συζήτησης και όχι διδασκαλίας. Σε κάθε αντίρρηση που μας προβάλλουν, δεν κοιτάμε αν είναι σωστή αλλά, πώς, δίκαια ή άδικα, θα την αντικρούσουμε. Αντί να απλώνουμε τα χέρια, δείχνουμε τα νύχια μας. Θα ανεχόμουν να με αντικρούσουν ανηλεώς οι φίλοι μου: 'Είσαι ένας ανόητος, ονειρεύεσαι'. Μ' αρέσει, ανάμεσα στους ευγενείς ανθρώπους, να εκφράζεται κανείς θαρρετά και οι σκέψεις του να εκφράζουν την πραγματική του σκέψη».

Η ετοιμότητα του σχολείου για τους μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Η ετοιμότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεωρούνται τα πρόσωπα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών ιδιομορφιών.

Θεωρούνται τα άτομα με: α) νοητική υστέρηση, β) προβλήματα όρασης, γ) με νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα δ) όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης ε) προβλήματα λόγου και ομιλίας, στ) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία), ζ) σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Ειδικά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πολύπλοκη και περιλαμβάνει προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό (Brault, 2005; Pianta&Walsh, 1996; Rosekoetter, Whaley, Hains&Pierce, 2001). Ένα σχέδιο μετάβασης απαιτείται να παρέχει κατάλληλο χρόνο στα παιδιά και στους γονείς για τη μάθηση και εξάσκηση σε δεξιότητες και ρουτίνες που θα διευκολύνουν μια ομαλή προσαρμογή. Για την εκπαίδευσή τέτοιων παιδιών προβλέπονται ανάμεσα στα άλλα, ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα «τμήματα ένταξης» που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (2817/100 άρθρο 1 παρ. II). Σκοπός τους η διδακτική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η προσφορά της MariaMontessori στη θεραπευτική παιδαγωγική είναι σημαντική. Στόχος της είναι να εξασφαλίσει μια αισθητηριοκινητική εκπαίδευση στο παιδί για να μπορεί να κινείται στον χώρο άνετα και να συμβάλλει στην ψυχοδιανοητική εξέλιξή του, ώστε να αποκτήσει η ζωή του νόημα. Οι πιο βασικές παιδαγωγικές αρχές είναι οι εξής:

1. Η αρχή της κλιμάκωσης και απομόνωσης των δυσκολιών. Π.Χ. στους κυλίνδρους πρώτα διακρίνουμε το ύψος και μετά προχωράμε στις υπόλοιπες διαστάσεις.
2. Η αρχή της αξιολόγησης: Η αξιολόγηση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Έτσι ενισχύει την αυτοπεποίθησή του βρίσκοντας το λάθος και διορθώνοντάς το.
3. Η αρχή της δραστηριοποίησης: Το μοντεσσοριανό υλικό είναι φτιαγμένο έτσι ώστε να είναι από τη φύση του ελκυστικό.
4. Η αρχή της συγκεκριμενοποίησης και της εποπτείας: Η δουλειά να γίνεται με συγκεκριμένο υλικό και κάθε παιδί να διαλέγει μόνο του το υλικό που θα το οδηγήσει σε μια διανοητική τάξη και σε μια συγκροτημένη σκέψη.
5. Η αρχή της αισθητικής: Το μοντεσσοριανό υλικό προέρχεται από το περιβάλλον του παιδιού και είναι ελκυστικό.

Στρατηγικές παρέμβασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι η αρχή των μικρών βημάτων, η εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας, το εκπαιδευτικό κλίμα, η επιστημονική επάρκεια, ο σεβασμός στον μαθητή με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ικανότητές του (Δράκος, 2002).

Για την αντιμετώπιση τόσο θεμάτων χρειάζεται διεπιστημονική συνεργασία, συνεργασία εκπαιδευτικών, οικογένειας και πολιτείας. Για παράδειγμα αναφέρουμε:

Ένας δάσκαλος καλός και ευαίσθητος παρατηρητής μπορεί να αντιμετωπίσει τις λεκτικές αδυναμίες ενός μαθητή του. Προφανώς δεν μπορεί να προσδιορίσει τον τύπο και την έκτασή τους. Όμως οφείλει να κοινοποιήσει τη διαπίστωσή του στους γονείς του παιδιού και να τους παροτρύνει να επισκεφτούν ένα κέντρο ψυχικής υγείας ή μια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, για να έχουν λογοπεδική εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού. Ο έγκαιρος

εντοπισμός, η έγκαιρη διάγνωση της μορφής και του τύπου των γλωσσικών ελλειμμάτων και η έγκαιρη αντιμετώπισή τους εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότερη αποκατάσταση των ελλειμμάτων αλλά και την πρόληψη των συνεπειών τους στη σχολική μάθηση και στην εν γένει νοητική συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Βλασσοπούλου & Σίνη, 2005).

12.5. Η ετοιμότητα του σχολείου για τους χαρισματικούς μαθητές

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994) η ένταξη που αφορά μόνο όσους μειονεκτούν θεωρείται απαρχαιωμένη για τον επιπλέον λόγο ότι οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται πια σε σχέση με την αναπηρία αλλά και με τις εξαιρετικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Ο Sternberg (1995) τονίζει τρεις όψεις της διανοητικής χαρισματικότητας: ανωτερότητα των πνευματικών διαδικασιών που σχετίζονται με την ευφυΐα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, ανωτερότητα στη συμπεριφορά με σχετική καινοτομία και ανωτερότητα στην εφαρμογή διανοητικής σύλληψης για τη λειτουργία σε γενικά πλαίσια του πραγματικού κόσμου.

Η σημασία της διαρκούς καλλιέργειας της ανάπτυξης, υπογραμμίζεται από καθένα από τους αναπτυξιακούς θεωρητικούς καθώς και η φύση του χαρακτηριστικού της χαρισματικότητας. Προικισμένα άτομα χαρακτηρίζονται εκείνα που μπορούν να διακρίνονται συνήθως σε ένα χώρο, υπό τον όρο και την απαραίτητη προϋπόθεση ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιτρέπουν αυτό το ιδιαίτερο φυσικό πλεονέκτημα να εκδηλωθεί.

Σύμφωνα με τον Gardner (1983), όλα τα κανονικά άτομα έχουν αναπτυγμένες επτά μορφές διανοητικών χαρισμάτων: γλωσσικές, μουσικές, λογικές, μαθηματικές, αντίληψης του χώρου, αισθησιοκινητικές, διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές.

Σύμφωνα με το Bloom(1989) για να διατηρηθεί το ταλέντο πάνω από μια δεκαετία χρειάζεται ενίσχυση από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Σε μια κρατική έκθεση για την κατάσταση της εκπαίδευσης των πιο ταλαντούχων μαθητών των ΗΠΑ φαίνεται πως το σχολείο αγνοεί τους ταλαντούχους μαθητές και δεν εκμεταλλεύεται πλήρως τις ικανότητές τους, αφού δεν βρίσκονται σε ανταγωνιστική άμιλλα.

Η έκθεση δείχνει ότι τα ταλαντούχα παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικονομικά οικογένειες ή είναι μέλη μειονότητας είναι περισσότερο παραμελημένα. Πολλά από αυτά δεν θα συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις τους χωρίς κάποια μεσολάβηση (Καραμπάτσος, 2000).

12.6. Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και να επηρεάσει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με τους ενήλικες. Το μέγεθος της σχολικής αίθουσας, οι χρωματισμοί, η επίπλωση, ο φωτισμός επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών (Candini, 2000).

12.7. Η επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων

Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται ή θα έπρεπε να παρέχονται στα πανεπιστημιακά τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική επάρκεια είναι η αναγκαία συνθήκη για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δραστηριοποιείται στον εκπαιδευτικό του χώρο, να έχει «εκπαιδευτική ετοιμότητα». Με τον όρο αυτό εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις που αποκτά ο εκπαιδευτικός στις πανεπιστημιακές του σπουδές, πρέπει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών του γνώσεων στη σχολική πράξη (Γεωργογιάννης, 2008). Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι, για να μπορούν να προσφέρουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις, πρέπει να συνενώσουν όλες τις ικανότητες σε ένα διδακτικό στυλ, άνετο και μοναδικό, που να εμπνέει, να καθοδηγεί και να πείθει. Πρέπει να ενστερνίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά που δηλώνουν ανθρωπισμό, αμεροληψία, παρώθηση και καθοδήγηση (Καραμπάτσος, 2000).

Η βελτίωση των προσόντων των δασκάλων, η απαιτούμενη συνεχής εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας, η τεχνική στήριξη και η συνεργασία με άλλες υπηρεσίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Gilliam&Ripple, 2004).

12.8. Αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού

Σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (1989), η αξιολόγηση πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: να είναι αξιόπιστη, να καταλήγει στο ίδιο αποτέλεσμα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, είτε γίνεται ταυτόχρονα από διαφορετικούς ειδικούς, να είναι έγκυρη, να καταλήγει δηλαδή στη μέτρηση του φαινομένου για το οποίο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιείται, να έχει κλινική χρησιμότητα, να παρέχει, δηλαδή, ενδείξεις για την τελική της έκβαση (πρόγνωση) ώστε να σχεδιαστεί επακριβώς η πορεία της θεραπευτικής παρέμβασης. Γι αυτόν τον λόγο, η αξιολόγηση των παιδιών συνεπάγεται τη συλλογή πληροφοριών μέσω πλήθους εργαλείων και ποικίλων τύπων μέτρησης και διαδικασιών. Συγκεκριμένα, έχουμε το ιστορικό των παιδιών, συνέντευξη, χορήγηση τεστ ή ερωτηματολογίων και άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Σύμφωνα με τις Βλασσοπούλου & Ρότσικα (2007, σελ. 122), υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην εκτίμηση του τι θεωρείται δεδομένο στην παιδική ανάπτυξη σε συνομήλικα παιδιά. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στο περιβάλλον κάθε παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του και το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στη σχολική ετοιμότητα. Επίσης, διαφορετικά σχολεία έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές προσδοκίες και παιδιά τα οποία ενδεχομένως θεωρηθούν «έτοιμα» από κάποια σχολεία ίσως κριθούν ανέτοιμα από κάποια άλλα. Για να εκτιμηθεί σωστά η σχολική ετοιμότητα, χρειάζεται να πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- Να υπάρχει συνεργασία δασκάλων και γονιών και τα τεστ να είναι αξιόπιστα και έγκυρα.
- Η εκτίμηση να είναι μακροπρόθεσμη και να εμπεριέχει πολλούς τομείς.

- Η ηλικία κατά την οποία γίνεται η εκτίμηση να είναι η κατάλληλη προκειμένου να υπάρχει χρόνος για δραστηριότητες αναπλήρωσης πιθανών αναπτυξιακών κενών στην προσχολική ηλικία.

- Ανάμεσα στην εκτίμηση της σχολικής ετοιμότητας και την είσοδο στο σχολείο να μεσολαβεί περίπου ένας χρόνος, αφού αυτό είναι το ελάχιστο αναγκαίο διάστημα για να ολοκληρωθούν με επιτυχία οι σημαντικότερες δραστηριότητες αναπλήρωσης.

- Να οργανώνεται συστηματική παρέμβαση για να επανορθώνονται οι δυσκολίες που έρχονται στην επιφάνεια.

- Να υπάρχει εξατομικευμένη διάγνωση, προκειμένου να προσδιοριστούν τα σημεία στα οποία απαιτείται παρέμβαση.

- Τα παιδιά να παραπέμπονται για περαιτέρω διερεύνηση εάν παρουσιαστεί ανάγκη.

- Οι δάσκαλοι να είναι εκπαιδευμένοι για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

- Να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς για να αναπτυχθεί το πιο κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη του παιδιού.

- Οι γονείς να είναι σωστά ενημερωμένοι για τη στάση που πρέπει να έχουν απέναντι στη μέτρηση, γιατί συχνά οι γονείς αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας σαν εξέταση και φοβούνται τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματά της (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

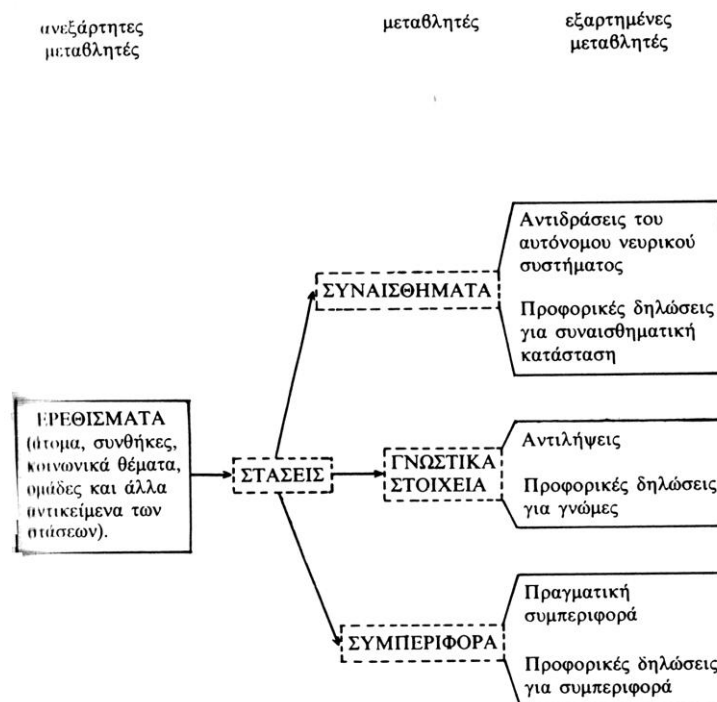
12.9. Οι στάσεις

Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους δημιουργεί κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος. Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου επειδή όπως η προσωπικότητα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου στις συναλλαγές με τον συνάνθρωπό του, με την οικογένειά του, με το χώρο εργασίας και γενικά με όλους τους φορείς της κοινωνίας.

Ο Allport (1955) έδωσε τον εξής ορισμό στην έννοια στάση: «... νοερή και οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες σχετίζεται». (Γεώργας, 1999).

Η έννοια στάση θεωρείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς ψυχολόγους ως τρισδιάστατη αποτελούμενη από το γνωστικό στοιχείο το συναισθηματικό στοιχείο και την συμπεριφορά του ατόμου.

Στο σχήμα 3 απεικονίζεται η τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων των Rosenberg και Hovland (1960).



Εικόνα 1:
Θεωρία των στάσεων του Rosenberg

Οι τέσσερις παράμετροι που συμβάλλουν στην αλλαγή των στάσεων είναι η πηγή του μηνύματος (η εμπιστοσύνη, η εμπειρία και η γνώση, τα μέσα επικοινωνίας), τα μηνύματα (προθέσεις της πηγής, φόβοι, συνθήκες (η οικογένεια, η ομάδα, η κοινωνία) και οι στόχοι (η νοημοσύνη, η προσωπικότητα, η αντίσταση στην αλλαγή).

Σύμφωνα με τον Triandis (1971), η αντίληψη του ανθρώπου, οπτική, ακουστική, απτική κ.ο.κ. δεν περιορίζεται στην αντίληψη μεμονωμένων ερεθισμάτων, για παράδειγμα στο άσπρο ή μαύρο χρώμα ή στο τετράγωνο σχήμα. Αντιθέτως, οργανώνει τα ερεθίσματα κατά τη θεωρία της μορφής σε σύνολα. Εκτός από την οργάνωση των ερεθισμάτων, η αντίληψη του ανθρώπου κατηγοριοποιεί τα ίδια ερεθίσματα σε ενιαία σύνολα. Επίσης, η ανθρώπινη νόηση έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες ως κατηγορίες. Ωστόσο, η γνωστική κατηγοριοποίηση έχει το μειονέκτημα ότι τοποθετεί στην ίδια κατηγορία φαινόμενα που ενδέχεται να διαφέρουν ουσιαστικά. Αγνοεί, δηλαδή, τις ατομικές διαφορές. Για παράδειγμα, όταν κάποιος πει «μου αρέσουν οι Πορτογάλοι» είναι σα να υποθέτει ότι όλοι οι Πορτογάλοι είναι ίδιοι.

Ορισμένες στάσεις είναι πιο ουσιαστικές, πιο κεντρικές και πιο βαθιά ριζωμένες στο εγώ του ανθρώπου. Εκτός από το γνωστικό περιεχόμενο, το συναισθηματικό στοιχείο αποτελεί τη δεύτερη διάσταση των στάσεων. Η κάθε στάση ενδέχεται να διεγείρει θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο. π.χ. η λέξη «μητέρα» προκαλεί έντονη συναισθηματική φόρτιση.

Η τρίτη διάσταση των στάσεων αφορά στη συμπεριφορά. Εάν κάποιος έχει μια συγκεκριμένη στάση, για παράδειγμα μια δεδομένη πολιτική τοποθέτηση, τότε (α) η γνωστική διάσταση αποτελείται από τα χαρακτηριστικά που αποδίδει στην πολιτική του παράταξη (β) η συναισθηματική διάσταση αποτελείται από τη θετική συναισθηματική φόρτιση που συνδέεται με τη γνωστική κατηγορία και (γ) υπάρχει η επακόλουθη συμπεριφορά του ατόμου. Δηλαδή, όταν κάποιος δηλώνει μία στάση, είτε τη δηλώνει προφορικά είτε συμπληρώνει κάποιο ερωτηματολόγιο, αναμένεται να συμπεριφερθεί κατ' αναλογία με τη δηλωμένη του στάση.

Ένα μεγάλο πρόβλημα που αφορά στη μελέτη των στάσεων έχει σχέση με την ασυνέπεια μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Ajzen&Fishbein (1980), η στάση του ατόμου προς το θέμα, το τι πιστεύει ο ίδιος, δεν είναι αρκετό για να προβλεφθεί η πραγματική του συμπεριφορά. Η πραγματική του συμπεριφορά προβλέπεται ακριβέστερα τόσο από τη στάση του προς την έκβαση της συμπεριφοράς όσο και από την εκτίμησή του κατά πόσο η ομάδα του θα τον αποδοκιμάσει ή επιδοκιμάσει.

Στη θεωρία του Triandis (1971), η προβλεπόμενη συμπεριφορά του ατόμου βρίσκεται σε συνάρτηση με τις: (α) τάσεις συμπεριφοράς (π.χ. κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας) (β) τις συνήθειες (οι συνήθειες του ατόμου στο παρελθόν το ωθούν να συμπεριφερθεί με ανάλογο τρόπο) (γ) την ψυχολογική διέγερση του ατόμου (όταν ο οργανισμός του ατόμου, το αυτόνομο νευρικό σύστημα, είναι σε κατάσταση διέγερσης, τότε το άτομο ενδέχεται να εκδηλώσει την αντίστοιχη με τη στάση συμπεριφορά) και (δ) τις συνθήκες του περιβάλλοντος (εάν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, τότε το άτομο ενδέχεται να αλλάξει συμπεριφορά, αντίθετα αν δεν είναι ευνοϊκές, τότε μπορεί να μην τις εκδηλώσει).

12.10. Αλλαγή των στάσεων

Σύμφωνα με τους Freedman, Sears&Carlsmith (1978), υπάρχουν πέντε συγκεκριμένες τεχνικές που έχουν παρατηρηθεί ως ψυχολογικοί μηχανισμοί στην αλλαγή των στάσεων: (α) η χρήση λογικών επιχειρημάτων (β) η προσπάθεια εξευτελισμού ή εξύβρισης ή μείωσης της κύρους της πηγής (γ) η διαστρέβλωση του μηνύματος (υπάρχει μια τάση στον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται τα φαινόμενα υποκειμενικά) (δ) η χρήση μηχανισμών άμυνας (ε) η κατηγορηματική απόρριψη του μηνύματος από το άτομο. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται το άτομο είναι, επίσης, μια άλλη καθοριστική παράμετρος σε σχέση με την αλλαγή των στάσεων. Αυτό που ο Lewin (1951) περιγράφει ως ψυχολογικό χώρο-χρόνο και «ξένο κέλυφος». Οι προσπάθειες, δηλαδή, αλλαγής των στάσεων του ατόμου γίνονται μέσα σε κάποιον ψυχολογικό χώρο-χρόνο ο οποίος επηρεάζει είτε άμεσα είτε έμμεσα το άτομο για να αλλάξει τις στάσεις του.

Η πηγή του μηνύματος ενδέχεται να επηρεάσει την αλλαγή των στάσεων. Όσο περισσότερο ειδικός είναι ο ομιλητής, τόσο ευκολότερα μπορεί να αλλάξει τις στάσεις μας για κάποιο θέμα. Έχουμε εμπιστοσύνη στη γνώμη του ειδικού, αλλά και σε κάποιον φίλο ή συγγενή και κάποια ομάδα. Ωστόσο, και κάποιος ξένος μπορεί να αλλάξει τις στάσεις μας εάν μας αρέσει ως προσωπικότητα.

Επίσης, τα MME και ειδικά η τηλεόραση αποτελούν ένα ισχυρό μέσο για την αλλαγή των στάσεων.

ε) Η συμβολή της πολιτείας στη σχολική ετοιμότητα

Η πολιτεία συμβάλλει στη σχολική ετοιμότητα με τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων πρόληψης – πρώιμης ανίχνευσης, αντισταθμιστικής αγωγής, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ερευνητικών μελετών, με τη δημιουργία σχολείων κατάλληλων για την ανάπτυξη των παιδιών.

12.11. Αναλυτικό πρόγραμμα

Οι Κουτσοβάνου & Χρυσάφιδης (2006) πιστεύουν πως υπάρχει ένα μόνο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών και αυτό είναι η ζωή σε όλες τις εκδηλώσεις της.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αναπτύσσει την αίσθηση της αμφιβολίας, δηλαδή να το θεωρήσουμε ως ένα αντικείμενο μελέτης. Πρέπει συνεχώς να κάνουμε στον εαυτό μας την ερώτηση για το πώς δομείται η γνώση και για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και πως οι αντιλήψεις μας για το τι ξέρουν και τι αξίζει να μάθουν εξαρτώνται από τις πεποιθήσεις μας, για τον τρόπο με τον οποίο κάποιος δομεί και κατακτά τη γνώση. Κάθε μαθητής δημιουργεί τη δική του μαθησιακή εμπειρία βάσει των επιλογών του και των προηγούμενων εμπειριών του. Σε τι βαθμό αυτό εγκρίνεται, ενθαρρύνεται ή προγραμματίζεται; (Κουτσοβάνου & Χρυσάφιδης, 2006).

Οι Roopnarine, και Johnson (2006) θεωρούν ότι τα κριτήρια του Εθνικού Οργανισμού για την εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYS) (1998) για την πιστοποίηση των Εκπαιδευτικών αναγνώρισε μια σειρά γνωρισμάτων. Μεταξύ των ικανοτήτων που επισημαίνονται είναι η κατανόηση των κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και πολιτικών δεδομένων που επηρεάζουν την προσχολική ηλικία καθώς και η κριτική εξέταση εναλλακτικών οπτικών και εφαρμογή στην πράξη θεωρητικών γνώσεων και ερευνητικών δεδομένων (Κουτσοβάνου & Χρυσάφιδης, 2006).

13. Η ετοιμότητα της επιστημονικής κοινότητας

Σύμφωνα με τη Βρετανική Αρχή Υγείας και Εκπαίδευσης (BritishHealthEducationAuthority), η ψυχική υγεία είναι η συναισθηματική και διανοητική εκείνη κατάσταση που επιτρέπει στα άτομα να χαίρονται τη ζωή και να αντεπεξέρχονται στις απογοητεύσεις αλλά και στις δύσκολες συνθήκες. Είναι το θετικό συναίσθημα της ψυχολογικής ευεξίας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η ψυχική υγεία δεν αφορά μόνο στην απουσία κάποιας ψυχικής διαταραχής αλλά περιγράφει την κατάσταση ευημερίας κατά την οποία κάποιος αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τις ικανότητές του, είναι ικανός να αντιμετωπίζει το καθημερινό στρες, να εργάζεται παραγωγικά και να μπορεί να συνεισφέρει στην κοινότητά του. Τόσο η σωματική όσο και η ψυχική υγεία αποτελούν βασικά συστατικά της ποιότητας ζωής, μαζί με την υλική ευημερία, την εργασία, το οικιστικό περιβάλλον, τον ελεύθερο χρόνο, την κοινωνική ένταξη και την ψυχαγωγία. Παλιότερα η έμφαση δινόταν μόνο στη σωματική υγεία. Η σύγχρονη αντίληψη της ιατρικής αρχίζει και αλλάζει προς την κατεύθυνση της ψυχικής υγείας και αναγνωρίζονται οι ψυχικές ασθένειες, π.χ. κατάθλιψη, σχιζοφρένεια. Μπορεί κάποιος να πάσχει από μια ψυχική ασθένεια ή να έχει επηρεαστεί η ψυχική του υγεία λόγω έντονων στρεσογόνων γεγονότων (σεισμός, πόλεμος, θάνατος) ή λόγω ελλιπών κοινωνικών δεξιοτήτων (απομόνωση). Σύμφωνα με την οπτική της ψυχικής υγείας, ο άνθρωπος αυτός χρειάζεται φροντίδα για τη βελτίωση της κατάστασης της υγείας του και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του.

Για την επιτυχή είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίζουν κάποιοι ειδικοί επιστήμονες κλάδων οι οποίοι σχετίζονται με την ψυχική και σωματική υγεία και, πιο συγκεκριμένα, την υγεία του παιδιού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εργάζεται ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ΕΕΠ) ένα σύνολο επιστημόνων, το οποίο παρέχει υπηρεσίες σε δομές κυρίως της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ειδικά Σχολεία, ΚΕΔΔΥ, ΕΔΕΑΥ). Επίσης, εργάζονται στις παραπάνω δομές, καθώς και στους θεσμούς των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης εκπαιδευτικοί ειδικευμένοι στην Ειδική Αγωγή (ειδικοί παιδαγωγοί). Η δική τους συμβολή στην ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας. Για τον λόγο αυτό, μπορούμε να προσθέσουμε μια επιπλέον

διάσταση στη σχολική ετοιμότητα, πέρα από την ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού, του σχολείου και της οικογένειας: την ετοιμότητα της επιστημονικής κοινότητας ή τουλάχιστον του μέρους της επιστημονικής κοινότητας που εργάζεται στη γενική και ειδική εκπαίδευση.

Ο *λογοθεραπευτής* ή *λογοπεδικός* ή *παθολόγος του λόγου και της ομιλίας* είναι ο εξειδικευμένος επιστήμονας που έχει την ευθύνη της πρόληψης, αξιολόγησης, θεραπείας και επιστημονικής μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας και των διαταραχών που συνδέονται με αυτή. Η ανθρώπινη επικοινωνία περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες που έχουν σχέση με την κατανόηση και την έκφραση του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς επίσης και με όλες τις κατάλληλες μορφές μη-λεκτικής επικοινωνίας.

Ο *ψυχίατρος* είναι ο ειδικός που μελετά, διαγιγνώσκει και θεραπεύει τις ψυχικές διαταραχές. Αυτές περιλαμβάνουν ποικίλες ανωμαλίες που σχετίζονται με το συναίσθημα, τη συμπεριφορά, τη διάνοηση και την αντίληψη. Το διαγνωστικό μέσο είναι συνήθως το ICD-10 (Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας). Ο *παιδοψυχίατρος* καλείται να διαχειριστεί δυσκολίες που αφορούν σε παιδιά και εφήβους μέχρι την ηλικία των 18 ετών. Παρεμβαίνει σε συνάρτηση με την ανάπτυξη του παιδιού και το οικογενειακό πλαίσιο. Ανταποκρίνεται κυρίως σε αιτήματα που αφορούν στο σχολείο και την οικογένεια. Εστιάζει τη θεραπευτική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία, αφήνοντας, συνήθως, σα δεύτερη επιλογή τη χορήγηση φαρμάκων. Εργάζεται συζητώντας πάνω σε συμπεριφορές και ασχολείται με προβλήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη, όπως αυτισμός, ΔΕΠΥ, εξάρτηση από ουσίες, χρόνια προβλήματα υγείας.

Ο *ψυχολόγος* ασχολείται με τη μελέτη και την έρευνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, από τη φυσιολογική μέχρι την παθολογική. Με ειδικές δοκιμασίες αξιολογεί τις ικανότητες και τη στάση του ατόμου και διερευνά τα προβλήματα του στον νοητικό και συναισθηματικό τομέα και στη συμπεριφορά. Επίσης, παρέχει ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς.

Ο *ειδικός παιδαγωγός* ασχολείται με άτομα που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες, με απώτερο στόχο την ακαδημαϊκή και μετέπειτα επαγγελματική τους επιτυχία. Τέτοια είναι άτομα με νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής,

όρασης, αναπτυξιακές διαταραχές, κινητικές αναπηρίες, γενετικά σύνδρομα, σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία), ΔΕΠΥ κ.α. Ο ειδικός παιδαγωγός είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και τη μάθησή του, στους γονείς και τις προσδοκίες τους απέναντι στο σχολικό σύστημα και τους φορείς αυτού, ανάμεσα στο παιδί και την ίδια του την οικογένεια. Ο ρόλος του είναι παιδαγωγικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Σε κάθε περίπτωση, λαμβάνει υπόψη τα εξελικτικά στάδια του παιδιού.

Ο *εργοθεραπευτής* βοηθά τα άτομα να επιτύχουν το μέγιστο επίπεδο λειτουργικότητας και ανεξαρτησίας σε όλες τις πλευρές της ζωής τους. Η παιδιατρική εργοθεραπεία απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν φυσικά, αναπτυξιακά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα. Παρεμβαίνει και δίνει λύσεις σε προβλήματα που αφορούν σε βασικούς άξονες της φυσιολογικής ανάπτυξης. Ακόμη, συμβάλει στην πρόληψη εμφάνισης δυσκολιών. Μέσω της θεραπευτικής πράξης η εργοθεραπεία συντελεί στην ανάπτυξη, ωρίμανση και βελτίωση της λειτουργικότητας του παιδιού, ώστε να αλληλεπιδρά λειτουργικά με το περιβάλλον του στην καθημερινότητά του, στο σπίτι και στο σχολείο.

Ο *κοινωνικός λειτουργός* προλαμβάνει ή αντιμετωπίζει ανθρώπινες ανάγκες και κοινωνικά προβλήματα, συμβάλλοντας στην άμβλυση και επίλυση διαπροσωπικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και συναφών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειες τους και επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή τους. Εστιάζεται ιδιαίτερα σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες.

Ο *παιδίατρος* παρακολουθεί την υγεία και τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από τη γέννησή του ως το 15^ο έτος της ηλικίας του. Ασχολείται με τη διάγνωση και τη θεραπεία παθήσεων και ασθενειών, αλλά και την πρόληψή τους, προβαίνοντας σε τακτά χρονικά διαστήματα στους απαραίτητους εμβολιασμούς.

14. Τα οφέλη της σχολικής ετοιμότητας

Η έρευνα έχει δείξει ότι η σχολική ετοιμότητα συνδέεται με τη μάθηση, την ολοκλήρωση του σχολείου, τη μετέπειτα ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και τη μη-ακαδημαϊκή επιτυχία (Arnold, 2004; Jaramillo & Tietjen, 2001; Kagitcibasi, Sunar & Bekman, 2001; Pianta&McCoy, 1997; Reynolds, 2000; Rouse, Brooks-Gunn&McLanahan, 2005). Τα παιδιά που εισέρχονται σχολείο «Έτοιμα να μάθουν» είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο σχολείο, να παραμείνουν στο σχολείο και να κατακτήσουν τη γνώση (ConsultativeGrouponEarlyChildhoodCareandDevelopment, 2008).

Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρέμβασης για τη σχολική ετοιμότητα σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες καταδεικνύουν μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης. Για παράδειγμα, η κυβέρνηση της Καμπότζης διεξήγαγε ένα πρόγραμμα σχολικής ετοιμότητας κατά τους δύο πρώτους μήνες της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, το οποίο επέδειξε θετικά αποτελέσματα για την εκμάθηση και τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης (Nonoyama-Tarumi & Bredenberg, 2009). Το πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της μάθησης, σύμφωνα με τη μέτρηση μέσω ενός σταθμισμένου τεστ. Στη Μιανμάρ, η εγγραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 13% για τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν συμμετάσχει (SavetheChildren, 2004). Στο Νεπάλ, η συμμετοχή σε προγράμματα σχολικής ετοιμότητας συνδέθηκε με έναν σημαντικά χαμηλότερο ρυθμό επανάληψης της Α' τάξης σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο (SavetheChildren, 2003).

Δεδομένα από πολλές μελέτες σε αναπτυσσόμενες χώρες, συμπεριλαμβανομένων της Γουατεμάλας και της Νότιας Αφρικής, έχουν δείξει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας εισόδου στο σχολείο και της ακαδημαϊκής επίδοσης στο Δημοτικό καθώς και της μετέπειτα ακαδημαϊκής επίδοσης (Stith, Gorman & Choudhury, 2003).

Τα σχολικά προγράμματα ετοιμότητας έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση είναι αυτοί που κάνουν την πιο δραματική βελτίωση από τα προγράμματα σχολικής ετοιμότητας (Arnold et al., 2007). Στη Βραζιλία, τα κορίτσια από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα που φοιτούν σε κοινοτικής βάσης προγράμματα προσχολικής ηλικίας είναι δύο φορές πιο πιθανό να φθάσουν στην Ε' τάξη και τρεις φορές περισσότερο πιθανό να φτάσουν στην Η' τάξη, σε σύγκριση με τα κορίτσια που δε φοιτούν σε νηπιαγωγείο. Στο Νεπάλ, η εφαρμογή του Early Childhood and Care Education (ECCE), πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο προωθούσε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης για παιδιά 3-5 ετών για την ανάπτυξη των κινήτρων και των νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αύξησε την αναλογία κοριτσιών προς αγόρια στο σχολείο από 0,6 σε 1 στην Α' τάξη (Arnold et al., 2007). Όσον αφορά στο γυμνάσιο και την ακαδημαϊκή επίδοση σε αυτό, η συσχέτιση με τη σχολική ετοιμότητα έχει επίσης τεκμηριωθεί (Rouse, Brooks-Gunn & McLanahan, 2007). Δεδομένα από αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Βραζιλία, η Τζαμάικα και οι Φιλιππίνες, δείχνουν μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των πρώιμων δεξιοτήτων και της μετέπειτα ολοκλήρωσης του λυκείου, ελέγχοντας μια σειρά από τρίτους παράγοντες, όπως το οικογενειακό εισόδημα και η εκπαίδευση (Grantham-McGregor et al. 2007). Αυτά τα αποτελέσματα εμπλέκουν την πρώιμη παιδική ηλικία και τις παρεμβάσεις σχολικής ετοιμότητας στα διαρκή θετικά επιτεύγματα σχολικών αποτελεσμάτων. Οι υψηλής ποιότητας εμπειρίες προσχολικής ηλικίας έχουν συνδεθεί με βελτιωμένα ποσοστά αποφοίτησης από το λύκειο (Reynolds et al., 2001).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση, τα παιδιά που δεν πάνε καλά στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό είναι πιο πιθανό να μην πάνε καλά στο Λύκειο και να μην αποφοιτήσουν (Nagin & Tremblay, 2001; Brooks-Gunn, Rouse & McLanahan, 2007).

Όσον αφορά στην ενηλικίωση, παρόμοια έρευνα κατέστησε σαφές ότι τα παιδιά που εισάγονται στο σχολείο έτοιμα να μάθουν μεταβαίνουν ομαλά στο νέο περιβάλλον μάθησης και είναι πιο πιθανό να βρουν δουλειά ως ενήλικες (Rouse, Brooks-Gunn & McLanahan 2005). Αυτά τα διαχρονικά

δεδομένα έχουν διαμορφωθεί από προγράμματα πρώιμης παιδικής και προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν δείξει ότι οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της οικονομικής παραγωγικότητας και η καλή υγεία στην ενήλικη ζωή συνδέονται με τη σχολική ετοιμότητα (Schweinhart et al., 2004). Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται ακόμη πιο ισχυρά όταν λαμβάνεται υπόψη ο πληθυσμός που συμμετείχε σε αυτά τα προγράμματα: παιδιά από χαμηλού εισοδήματος οικογένειες, αφροαμερικανικής καταγωγής, που είχε εκτιμηθεί ότι διέτρεχαν υψηλό κίνδυνο αποτυχίας στο σχολείο και, μακροπρόθεσμα, φτωχών αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Η προσχολική παρέμβαση απέδειξε τη δύναμη της σχολικής ετοιμότητας μέσω της βελτίωσης της εκπαίδευσης και των οικονομικών επιδόσεων. Έτσι, δεν αντισταθμίζονται μόνο οι συνέπειες της φτώχειας, αλλά μπορεί επίσης να διευκολυνθεί η ανάσχεση της διαγενεακής φτώχειας (Arnold και συν., 2007).

14.1. Πλεονεκτήματα της σχολικής ετοιμότητας για την οργάνωση της κοινωνίας

Ως κεντρικός μηχανισμός για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την εθνική οικονομική ανάπτυξη, οι οικονομικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τη Μεγάλη Ύφεση και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο της παραγωγής και του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου περισσότερο παρά του φυσικού ή δομικού κεφαλαίου (Azariadis & Drazen, 1990; Lucas 1988; Nelson & Phelps, 1966; Mankiw, Romer & Weil, 1992). Το ανθρώπινο κεφάλαιο εκφράζεται κυρίως στο συνδυασμό δύο παραγόντων: της υγείας και της εκπαίδευσης, που συνδέονται στενά. Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο κεφάλαιο υγείας βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα - καθώς η υγεία των παιδιών είναι ένας από τους κύριους δείκτες πρόβλεψης της σχολικής ετοιμότητας (Grantham-McGregor, 1995; Pascoe et al., 2007) – καθώς και την απόδοση των επενδύσεων - ως αποτέλεσμα ενός μορφωμένου εργατικού δυναμικού. Με το ίδιο επιχείρημα, το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο βελτιώνει την έκβαση της υγείας επειδή η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων για την υγεία και για

την κατάρτιση του υγειονομικού προσωπικού. Επιπλέον, οι δημογραφικές τάσεις δείχνουν ότι χώρες με χαμηλό επίπεδο υγείας και εκπαίδευσης κεφαλαίου είναι, επίσης, μεταξύ των λιγότερο ανεπτυγμένων στον κόσμο.

Η απόδοση των επενδύσεων μπορεί να υπολογιστεί για παράγοντες όπως η μείωση του κόστους της εκπαίδευσης, η αύξηση της ανθρώπινης παραγωγικότητας και τα έσοδα και οφέλη για την κοινωνία. Η επένδυση στη σχολική ετοιμότητα έχει συνδεθεί με την εσωτερική αποτελεσματικότητα των δαπανών εκπαίδευσης του Δημοτικού σχολείου (ConsulativeGroup, 2008).

Όσον αφορά στο εισόδημα, την παραγωγικότητα και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία με την ιδιότητα του πολίτη, η απόδοση των επενδύσεων στη σχολική ετοιμότητα σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι πολύ σημαντική για τις αναπτυσσόμενες χώρες. Για παράδειγμα, το εισόδημα βρίσκεται σε γραμμική συσχέτιση με τα επίπεδα της αύξησης εκπαίδευσης, αφού ληφθεί υπόψη το άμεσο και έμμεσο κόστος. Τα εισοδηματικά κέρδη από τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης έχουν συσταθεί στον αναπτυσσόμενο κόσμο (Psacharopoulos, 1994). Μελέτες από 51 χώρες αποδεικνύουν ότι, για κάθε επιπλέον χρόνο σχολικής εκπαίδευσης, αυξάνεται ο μισθός κατά 9,7% μεσοσταθμικά (Grantham-McGregor et al., 2007). Η σχολική ετοιμότητα οριοθετεί με σαφήνεια την πορεία των ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που οδηγεί σε μεγαλύτερα εισοδήματα. Ένας αριθμός πολιτών που κερδίζουν περισσότερα χρήματα συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Αλλά και κάποια κοινωνικά οφέλη έχουν επίσης επισημανθεί με βάση τη σχολική ετοιμότητα. Δεδομένα από τρεις από τις μεγαλύτερες αναπτυσσόμενες περιοχές του κόσμου, την υποσαχάρια Αφρική, την Ασία και τη Λατινική Αμερική, επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά απόδοσης των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Αυτές οι κοινωνικές αποδόσεις των επενδύσεων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή, τα οφέλη για την κοινωνία που προέρχονται από τις δημόσιες δαπάνες εκπαίδευσης, είναι 24% για την υποσαχάρια Αφρική, 20% για την Ασία και 18% για τη Λατινική Αμερική σε σύγκριση με 14% για τον ανεπτυγμένο κόσμο (Psacharopoulos, 1994).

14.2. Συνέπειες για τα άτομα

Για τους σκοπούς της κατανόησης των αποτελεσμάτων της σχολικής ετοιμότητας, διατυπώνονται τρία σενάρια, που αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς βαθμούς δράσης και απραξίας. Τα προβλεπόμενα μονοπάτια για τα σενάρια προέρχονται από την εμπειρική έρευνα και τα δεδομένα (Heckman & Masterov, 2007). Τα τρία σενάρια αφορούν στην πρόσβαση σε υπηρεσίες πρώιμης παιδικής ηλικίας, την παροχή προγραμμάτων για τα παιδιά που εφαρμόζονται από πριν τη γέννηση και μέχρι και τη μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο και την ποιότητα αυτών.

Το Σενάριο 1 προβλέπει ελάχιστη πρόσβαση σε τέτοιες υπηρεσίες, μικρή παροχή προγραμμάτων και χαμηλή ποιότητα). Το Σενάριο 2 προβλέπει έγκαιρες υπηρεσίες υγείας σε κάποιο βαθμό, αλλά μικρότερο από τον κατάλληλο βαθμό πρόσβασης, παροχής και ποιότητας υπηρεσιών. Τέλος, το σενάριο-Στόχος προβλέπει κατάλληλη πρόσβαση, παροχή και ποιότητα των υπηρεσιών από πριν τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών.

Το Σενάριο 1 είναι συχνά η συνήθης περίπτωση στα περισσότερα μέρη του κόσμου, όπου η παροχή υπηρεσιών, η πρόσβαση και η ποιότητα είναι ελάχιστη για τα πρώτα χρόνια της ζωής (UNESCO, 2007). Λιγότερο από το 50% των χωρών έχουν κάποιο επίσημο σύστημα για τη φροντίδα και την ανάπτυξη των παιδιών κάτω των 3 χρόνων, στα πλαίσια της σχολικής ετοιμότητας. Λόγω αυτής της ελάχιστης, χαμηλής ποιότητας παροχής υπηρεσιών και της υψηλής φτώχειας, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο υποσιτισμένα και καχεκτικά (Grantham-McGregor et al. 2007), συχνά με ανεπαρκή ανάπαυση, επειδή φροντίζουν τα αδέρφια τους (Heymann, 2006) και με άλλους παράγοντες κινδύνου. Τα παιδιά αυτά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για να επωφεληθούν από το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή δεν είναι έτοιμα για το σχολείο. Αυτή η κατάσταση απέχει πολύ από το ιδανικό. Επιπλέον, τα σχολεία στο Σενάριο 1, δεν είναι συχνά έτοιμα για τα παιδιά, η εκπαίδευση παρεμποδίζεται από υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας, την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, τους απροετοίμαστους ή απόντες εκπαιδευτικούς και τις μακρινές αποστάσεις από τα σπίτια των μαθητών.

Όσον αφορά στην ετοιμότητα των οικογενειών για το σχολείο σύμφωνα με το Σενάριο 1, ισχύει ότι πολλές οικογένειες στερούνται πληροφοριών σχετικά με τη σημασία των πρώιμων χρόνων της ηλικίας ενός παιδιού και της σχολικής ετοιμότητας για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Γενικότερα, το Σενάριο 1 βρίσκεται πολύ μακριά από τη βέλτιστη κατάσταση σχολικής ετοιμότητας. Η αδράνεια, με τη μορφή της έλλειψης των υπηρεσιών και της χαμηλής ποιότητας των υπηρεσιών, θέτει τα παιδιά σε μειονεκτούσα πορεία ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η έλλειψη προγεννητικής φροντίδας, η κακή διατροφή, το μικρό βάρος και η έλλειψη εμβολιασμών ρουτίνας έχει συνδεθεί με φτωχότερη σχολική έκβαση και χειρότερες επιδόσεις (Grantham-McGregor, 1995; Gross, Brooks-Gunn & Spiker, 1992). Η αδράνεια, με τη μορφή της έλλειψης πρόσβασης σε προγράμματα σχολικής ετοιμότητας, οδηγεί τα παιδιά στο να εισέρχονται στο σχολείο χωρίς να είναι επαρκώς προετοιμασμένα να συμμετάσχουν σε ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες και στην τάξη. Αυτό επηρεάζει αρνητικά την επίτευξη της μάθησης τους και την ολοκλήρωση του σχολείου και συνδέεται και με προβλήματα συμπεριφοράς (Ladd et al., 1999).. Η αδράνεια συχνά οδηγεί τα παιδιά να ενταχθούν σε σχολεία καθυστερημένα ή να εγκαταλείψουν τη φοίτηση (Nonoyama, Loaiza & Engle, 2006), καταλήγοντας σε μια φθίνουσα οικονομική και κοινωνική πορεία κατά την ενήλικη ζωή.

Η κατάσταση που περιγράφει το Σενάριο 1 είναι μια τάση που θα μπορούσε να αντιστραφεί με επαρκή προετοιμασία για τη μετάβαση στο σχολείο, ενισχυμένα από προγράμματα υγείας για την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα στοιχεία για την εν λόγω πρόβλεψη κυρίως προέρχονται από πειραματικά προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με κίνδυνο για δυσμενή έκβαση της εκπαίδευσης και της ενήλικης ζωής. Υψηλής ποιότητας προγράμματα ήταν σε θέση να διορθώσουν μια αρνητική πρώιμη έναρξη και να θέσουν τα παιδιά σε ανοδική τροχιά.

Σε μια τυχαίοποιημένη κλινική δοκιμή, παιδιά με χαμηλό βάρος κατά τη γέννηση που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα αλληλεπίδρασης επέδειξαν παρατεταμένα οφέλη στη γνώση και την ακαδημαϊκή επίδοση, κατά τη διάρκεια της πρώτης χρόνιας του Δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με την

ομάδα ελέγχου (Brooks-Gunn et al., 1994). Άλλο εύγλωττο παράδειγμα είναι το High/Scope Perry Preschool Program, όπου 40 χρόνια αργότερα, τα αποδεικτικά στοιχεία εξακολουθούν να υποδηλώνουν τις ανοδικές τάσεις στην ενήλικη ζωή (Schweinhart et al., 2004). Πιο πρόσφατα θετικά παραδείγματα προέρχονται από το Μπαγκλαντές (Aboud, 2006; Aboud, Hossain & O'Gara, 2008; Moore, Akhter & Aboud, 2008) και την Καμπότζη, όπου η συμμετοχή σε προσχολικά προγράμματα βελτίωσε την απόδοση στο σχολείο (Nonoyama-Tarumi & Brendenberg, 2009; UNICEF, 2006).

Το Σενάριο 2 εφαρμόζεται σε πολλά μέρη του κόσμου, όπου υπάρχει ένα ισχυρό εθνικό σύστημα πρώιμης φροντίδας και ανάπτυξης για τα παιδιά μέχρι περίπου την ηλικία των 3 ετών, αλλά στη συνέχεια ελάχιστη προσοχή δίνεται στα παιδιά μέχρι να εισέλθουν στο Δημοτικό σχολείο, αφήνοντας ένα κενό στον τομέα των υπηρεσιών. Αν και η ποιότητα των υπηρεσιών κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής δεν έχει εξεταστεί εκτενώς, φαίνεται να είναι επαρκής όσον αφορά στην πρόσβαση και την παροχή. Η πρώιμη παρέμβαση θέτει τα παιδιά σε μια ανοδική πορεία. Αλλά όταν στη συνέχεια οι υπηρεσίες χάνονται, αυτά τα παιδιά μπορεί να εισέλθουν στο σχολείο απροετοίμαστα για τη μετάβαση.

Τέτοια εκπαιδευτικά συστήματα στερούνται συνέχειας μεταξύ προσχολικής φροντίδας και Δημοτικού σχολείου. Σε μια τέτοια περίπτωση, το βάρος της μετάβασης πέφτει στα παιδιά και τις οικογένειες. Η πρόκληση του μέλλοντος είναι η δημιουργία αυτής της συνέχειας, με τον εντοπισμό υπηρεσιών ή την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων για τα παιδιά (Shonkoff & Phillips, 2000). Η έλλειψη συνέχειας στην παροχή υπηρεσιών μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη του σχολείου, επειδή οι οικογένειες και τα παιδιά μπορεί να είναι απροετοίμαστα για το σχολικό σύστημα. Η ανάλυση των ποσοστών φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνει ότι, ακόμη και αν αυξάνει ο αριθμός των εγγραφών συνολικά, τα ποσοστά των εγγραφών παιδιών από περιθωριοποιημένες κοινότητες παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα (UNESCO 2007). Μια βαθύτερη ανάλυση δείχνει ότι η πολιτιστική, κοινωνική και γλωσσική διαφορά μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου θα μπορούσε να ευθύνεται για αυτά τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής και φοίτησης. Για παράδειγμα, η γλώσσα

διδασκαλίας στο σχολείο ενδέχεται να μην είναι η γλώσσα της πατρίδας των παιδιών. Όμως, η γλώσσα διδασκαλίας είναι ένας βασικός παράγοντας για τις μαθησιακές εμπειρίες. Τα παιδιά στο σπίτι των οποίων η γλώσσα είναι η ίδια με αυτή του σχολείου έχουν καλύτερες επιδόσεις (Auerbach, 1989; Boyd, Brock & Rozendal, 2004; Ogbu, 1981). Ως εκ τούτου, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την αναντιστοιχία μεταξύ της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας τους και εκείνης του σχολείου βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

14.3. Συνέπειες για την κοινωνία

Οι κυβερνήσεις, κατά μέσο όρο, επενδύουν λιγότερο από το 5% των συνολικών δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των πρωτοβάθμιων χρόνων. Αν και καταγράφεται ένα μεγάλο εύρος μεταξύ των κρατών, σε ορισμένες χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και της Κοινοπολιτείας Ανεξαρτήτων Κρατών, συμπεριλαμβανομένης της Λευκορωσίας και της Δημοκρατίας της Μολδαβίας, επενδύεται το 20% ή περισσότερο. Ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής και της υποσαχάριας Αφρικής, όπως η Σενεγάλη και η Νότιος Αφρική, επενδύουν λιγότερο από 2% του δημοσίου χρήματος στην προσχολική εκπαίδευση (UNESCO 2007). Επιπλέον, ο μέσος όρος των δημοσίων δαπανών ανά παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι 85% από αυτό που δαπανάται για κάθε παιδί στο Δημοτικό σχολείο.

Οι κυριότερες περιοχές απόδοσης της επένδυσης είναι η δημόσια εξοικονόμηση λόγω χαμηλότερου κόστους για τα συστήματα απονομής δικαιοσύνης και πρόνοιας (Klein & Prentice, 2004). Τα παιδιά που φοιτούν σε πρώιμη παιδική ηλικία σε προγράμματα τα οποία τα προετοιμάζουν για το σχολείο είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο σχολείο και κερδίζουν μεγαλύτερα εισοδήματα ως ενήλικες, πληρώνοντας και την αντίστοιχη φορολογία. Η οικονομική επένδυση στην πρώιμη παιδική ηλικία αποδίδει σε αυξημένη οικονομική δραστηριότητα και ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου των ενηλίκων (Heckman & Kruger, 2003).

Η αδράνεια όσον αφορά στις επενδύσεις κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας οδηγεί σε αναποτελεσματικά οικονομικά συστήματα. Στα

δεδομένα που υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ του υποσιτισμού και της μάθησης και της ανάπτυξης, οι δείκτες της πρώιμης εκμάθησης της παιδικής ηλικίας υποδηλώνουν μια απώλεια 22% στο εισόδημα των ενηλίκων. Το οικονομικό κόστος είναι ακόμη υψηλότερο - έως και 30% απώλεια εισοδήματος σε ορισμένες χώρες, όπως η Νότια Αφρική (GranthamMcGregoretal., 2007).

14.4. Οφέλη για την παγκόσμια ανάπτυξη

Σύμφωνα με τα διεθνή πλαίσια ανάπτυξης, η ισότητα στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση είναι ένα διέξοδο από τη φτώχεια. Ωστόσο, οι χώρες αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις για την επίτευξη αυτών των στόχων. Τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής στο σχολείο, η εγγραφή σε μεγαλύτερη ηλικία, η μικρή συμμετοχή και τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και επανάληψης τάξεων πλήττουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (UNESCO 2007).

Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές υψηλού επιπέδου σε θέση να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις. Η Πρωτοβουλία Fast Track, η «Παγκόσμια Σύμπραξη για την Εκπαίδευση» (GPE) και η Πρωτοβουλία Κατάργηση της Σχολικής Χρέωσης είχαν ανάμεικτα αποτελέσματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν οδηγήσει σε αύξηση των ποσοστών εγγραφής, αλλά στη συνέχεια, σε εξίσου υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και επανάληψης τάξεων. Το 1999, για παράδειγμα, 98 εκατομμύρια παιδιά δεν εγγράφηκαν στο σχολείο σε όλο τον κόσμο. Οι πρωτοβουλίες μείωσαν τον αριθμό αυτό σε 67 εκατομμύρια το 2011. Αυτή η βελτίωση των ποσοστών εγγραφής, όμως, δεν αντικατοπτρίζεται στο ποσοστό των παιδιών που φοιτούν και ολοκληρώνουν το σχολείο. Υπολογίζεται ότι 200 εκατομμύρια παιδιά του δημοτικού σχολείου στις αναπτυσσόμενες χώρες δυσκολεύονται να διαβάσουν ακόμη και τις βασικές λέξεις (GPE 2011).

Η σχολική ετοιμότητα προτείνεται ως μια τεκμηριωμένη συμπληρωματική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων για την

επίτευξη αυτών των διεθνών στόχων. Τα δεδομένα της σχολικής ετοιμότητας καταδεικνύουν μια ισχυρή σύνδεση με την πρωτοβάθμια σχολική επίδοση και την επιτυχία (Pianta&Laparo, 2003). Αυτός ο σύνδεσμος ήταν επίσης εμφανής στις αναπτυσσόμενες χώρες. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά τα προσχολικά προγράμματα ήταν πιο πιθανό να γραφτούν στο σχολείο και να επιτύχουν σε αυτό, συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους που δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα (Arnold at al., 2006).

Μάλιστα, σε χώρες με χαμηλά επίπεδα πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση, οι παρεμβάσεις σχολικής ετοιμότητας της UNICEF είχαν μια βαθιά επίδραση στα κορίτσια και σε άλλα ευάλωτα παιδιά (UNICEF, 2011). Ο ισχυρισμός αυτός βασίζεται σε περαιτέρω αποδεικτικά στοιχεία από μια πολυεθνική μελέτη που εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ της εγγραφής στην προσχολική εκπαίδευση και της ολοκλήρωσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Jaramillo & Mingat, 2003). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι πάνω από τα δύο τρίτα των παιδιών που παρακολούθησαν κάποια μορφή προσχολικού προγράμματος ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με περίπου τα μισά παιδιά από όσα δεν παρακολούθησαν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν για το βαθμό επανάληψης. Λιγότερα παιδιά από εκείνα που συμμετείχαν σε προγράμματα σχολικής ετοιμότητας χρειάστηκε να επαναλάβουν μια τάξη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δε συμμετείχαν.

15. Πρώιμη πρόληψη – Ανίχνευση - Παρέμβαση

Είναι δυνατό να προληφθούν η σχολική αποτυχία και οι ελλείψεις στους διάφορους τομείς (γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό κ.τ.λ.) της σχολικής ετοιμότητας. Η πρόληψη αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες που αποσκοπούν σε «ελάττωση της εμφάνισης μιας ασθένειας σε έναν πληθυσμό».

Στο πλαίσιο της πρωτογενούς πρόληψης είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονιών εκπαιδευτικών και

κοινότητας για τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών και τη σπουδαιότητά τους για τη σχολική ετοιμότητα.

Για τη δευτερογενή πρόληψη έχει σημασία να εντοπιστούν έγκαιρα παιδιά που έχουν δυσκολία σε κάποιον τομέα της ανάπτυξής τους ή οικογένειες που δεν μπορούν να βοηθήσουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Η τριτογενής πρόληψη αφορά την παρέμβαση και την αντισταθμιστική αγωγή.

Η πρώιμη ανίχνευση μπορεί να γίνει με την παρατήρηση, με ερωτηματολόγια, με εργαλεία (tests).

Η παρέμβαση πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη: τα αναπτυξιακά δεδομένα, τη διάγνωση και τις ειδικές ανάγκες του παιδιού. Επίσης τη διαθεσιμότητα των ειδικών, τις δυνατότητες και τη συνεργασία της οικογένειας. (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών 2003).

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών τα οποία «δεν είναι ακόμη έτοιμα» είναι να μην εγγραφούν στο σχολείο για ένα χρόνο ακόμη. Η αναβολή μπορεί να μην είναι ένδειξη της ετοιμότητας του παιδιού καθώς μπορεί να είναι ένδειξη της δυνατότητας του σχολείου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του.

Επίσης τα παιδιά που έχουν μείνει απ' έξω μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα αν νιώθουν «πολύ μεγάλοι» για τους συμμαθητές τους. Από την άλλη οι απαιτήσεις του σχολικού συστήματος είναι άκαμπτες και οδηγούν πολλά παιδιά να παλεύουν με τη σχολική ύλη και συνεχώς να δοκιμάζουν μια αίσθηση αποτυχίας. Συνεπώς η ευθύνη πρέπει να μετατοπιστεί στην πολιτεία μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Είναι ευθύνη της πολιτείας να καταστήσει τα σχολεία ικανά να ανταποκριθούν σε μια διαφοροποιημένη κλίμακα δυνατοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007).

15.1. Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης για την απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας

Οι Roopnarine&Johnson (2006) παρουσίασαν ένα δείγμα από τα αναρίθμητα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν ήδη

αναπτυχθεί. Ωστόσο, είναι αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους και επισημαίνουν την ποικιλία των αρχών και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σε πολλά μέρη του κόσμου. Γίνεται, έτσι, φανερό ότι δεν υπάρχει ένα και μόνο καλύτερο εκπαιδευτικό μοντέλο προσχολικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά σε όλες τις χρονικές στιγμές της ζωής τους ή για όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις υπάρχουσες επιλογές. Κάθε εκπαιδευτικός θα δώσει το δικό του στίγμα μέσα από τις γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και επιλογές. Κάθε μαθητής δημιουργεί τη δική του μαθησιακή εμπειρία βάσει των επιλογών και των προηγούμενων εμπειριών του (Κουτσουβάνου & Χρυσάφιδης, 2006).

15.2. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το έργο του Pestalozzi (1900) θεμελιώθηκε στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Πλάτωνα (427-347 π.Χ.) σύμφωνα με την οποία η προσχολική ηλικία αντιμετωπιζόταν ως χρόνος κατά τον οποίο πλάθεται και εκφράζεται η εσωτερική καλοσύνη αλλά και του Comenius (1592-1670), οι ιδέες του οποίου για την εκπαίδευση ξεπερνούσαν την εποχή του. Ο Comenius (1953) συνηγορούσε υπέρ της αγωγής των αισθήσεων, πιστεύοντας ότι έφεραν τις ενδόμυχες ιδέες στην επιφάνεια της συνείδησης. Ο Pestalozzi ανέπτυξε το σύστημα το οποίο αποκαλούσε Δημοτική Εκπαίδευση και ήταν σχεδιασμένο να συνυφαίνει τη σωματική, νοητική και ηθική ανάπτυξη μέσα από την εξάσκηση της αισθητηριακής παρατήρησης και της στοχαστικότητας. Πίστευε στην έμφυτη καλοσύνη της ανθρώπινης φύσης και ότι το μαθησιακό περιβάλλον έπρεπε να θυμίζει «σπίτι» για τη βιωματική μάθηση των παιδιών, επειδή έτσι θα δημιουργούσε ένα αίσθημα ασφάλειας. Για τον εκπαιδευτικό, θεωρούσε ότι έπρεπε να είναι ικανός να συνταιριάζει το αναλυτικό πρόγραμμα με το επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού.

Ο Froebel (1896) ξεκίνησε έναν «κήπο για τα παιδιά», χρησιμοποιώντας πολλές από τις ιδέες του Pestalozzi. Πίστεψε στην αυτενέργεια του παιδιού και στο δημιουργικό παιχνίδι. Το έργο του είχε σκοπό να σέβεται και να

ενισχύει τη σχέση ανάμεσα στην προσχολική αγωγή και σε εκείνη που παρέχεται στο σπίτι.

Ο Dewey (1900) εξέδωσε το «Σχολείο και Κοινωνία», στο οποίο ζητούσε από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να παρέμβουν και να παράσχουν στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν από τα πραγματικά αντικείμενα και τις παραγωγικές εμπειρίες που προηγουμένως παρέχονταν στο σπίτι. Η τάξη του Dewey χαρακτηριζόταν από έντονη δραστηριότητα, καθώς η κοινωνική διαπραγμάτευση αποτελούσε στόχο του αναλυτικού προγράμματος. Το οικοδομικό και φανταστικό παιχνίδι συνδυασμένα με την αναπτυσσόμενη γλώσσα και τις κοινωνικές δεξιότητες διαμόρφωσαν τη βάση της παιδαγωγικής του. Για τον εκπαιδευτικό πίστευε ότι έπρεπε να παρέχει ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον. Τα υλικά ήταν εκείνα που αντιστοιχούσαν σε μια συνεργατική οικιακή κοινότητα (ξυλουργική, ύφανση στον αργαλειό, μαγειρική και τοπική γεωγραφία).

Η Montessori(1912)στο “CasadeiBambini” δίνει αξία στη σκόπιμη δραστηριότητα ως μια εξαιρετική δύναμη για τα μικρά παιδιά και προτείνει την οικοδόμηση ενός ταξινομημένου ευχάριστου περιβάλλοντος. Πίστευε ότι η αλληλουχία στο εξωτερικό περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να οργανώσουν τις συχνά χαοτικές αντιλήψεις τους για τον έξω κόσμο και να οικοδομήσουν μια αίσθηση προβλεψιμότητας και ασφάλειας. Αντίληψή της ήταν ότι τα παιδιά χρειαζόταν να επιλέγουν μόνα τους τα υλικά και να φέρουν την ευθύνη για το συμμάζεμα της τάξης, ώστε να γίνονται υπεύθυνα. Η νηπιαγωγός, για τη Montessori (1936), έπρεπε να λειτουργεί με άξονα τρεις αρχές: προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον, στάση ταπεινότητας και σεβασμός στην ατομικότητα των παιδιών.

Ο Piaget (1969) διατύπωσε την άποψη ότι τα παιδιά προχωρούν προοδευτικά μέσα από παγκόσμιες και σταθερές αλληλουχίες ανάπτυξης, όπου το κάθε στάδιο σηματοδοτείται από έναν χαρακτηριστικό τρόπο οργάνωσης της σκέψης και της δραστηριότητας. Ο Vygotsky (1967) προσθέτει στο μοντέλο αυτό τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου για τη μάθηση των παιδιών.

Η *κονστρουβιστική θεωρία* επηρεάστηκε από τις απόψεις του Piaget και του Vygotsky. Βασίζεται στην υπόθεση ότι τα παιδιά οικοδομούν νοητικά τη

γνώση σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν επιλογές και να επιδιώκουν το παιχνίδι με τους συμμαθητές τους.

Θα παρουσιάσουμε με λίγα λόγια μερικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που κατά τη γνώμη μας ενισχύουν τη σχολική ετοιμότητα και αναλύονται στον συλλογικό τόμο «Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης» (Roopnarine&Johnson, 2006).

15.3. Το πρόγραμμα High-Score (Weikart&Schweinhart, 2006)

Το αναλυτικό πρόγραμμα High-Score είναι ένα ανοιχτό πλαίσιο εργασίας, εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών το οποίο βασίζεται στη φυσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε για να βοηθηθούν τα παιδιά που προέρχονταν από μη προνομιούχες οικογένειες. Για την καλύτερη αποτελεσματικότητά του, η κατάρτισή του πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην ομάδα των παιδιών που εμπλέκονται.

Το πρόγραμμα HighScore είναι βασισμένο στις ιδέες του Piaget και Inhelder (1969) και αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενεργούς μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα από τις δραστηριότητες που οι ίδιοι σχεδιάζουν και διεξάγουν.

Εμπειρίες – κλειδιά για την ανάπτυξη του παιδιού

Οι εμπειρίες-κλειδιά αποτελούν έναν τρόπο να βοηθηθεί ο δάσκαλος να κατανοήσει, να υποστηρίξει και να επεκτείνει τη δραστηριότητα που οργανώνει το παιδί, ώστε οι αναπτυξιακά κατάλληλες εμπειρίες και ωρίμανση να είναι διαρκώς διαθέσιμες σε εκείνο. Η πρόοδος του παιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα High-Score οργανώνεται γύρω από ένα σύνολο βασικών εμπειριών που έχουν αναπτυχθεί από τα ευρήματα της έρευνας και των θεωριών της ανάπτυξης του παιδιού. Παρότι η αλληλουχία σχεδιάζω-δρω-ανασκοπώ που διεξάγεται μέσα σε μια σταθερή καθημερινή ρουτίνα αποτελείτο ορόσημο του Αναλυτικού Προγράμματος High/Score για το παιδί, οι εμπειρίες αυτές αποτελούν το κεντρικό χαρακτηριστικό για το δάσκαλο. Αποτελούν έναν τρόπο να βοηθηθεί ο δάσκαλος, να κατανοήσει, να υποστηρίξει και να επεκτείνει τη δραστηριότητα που οργανώνει το παιδί, ώστε οι αναπτυξιακά κατάλληλες εμπειρίες και η ωρίμανση να είναι διαρκώς

διαθέσιμες στο παιδί. Οι εμπειρίες αυτές καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες ή και στην ευρύτερη ομάδα.

Οι εμπειρίες-κλειδιά είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης σε όλα τα παιδιά του κόσμου ανεξάρτητα από το έθνος ή την κουλτούρα. Οι εμπειρίες-κλειδιά για την προσχολική εκπαίδευση έχουν προσδιοριστεί ότι είναι οι ακόλουθες:

Προσχολικές:

Προσχολικές εμπειρίες – κλειδιά αποτελούν οι εξής: Δημιουργική Αναπαράσταση, Γλώσσα και αλφαριθμητισμός, Πρωτοβουλία και κοινωνικές σχέσεις, κίνηση, μουσική, ταξινόμηση, σειροθέτηση, αριθμός, χώρος, χρόνος κ.α.

Δημιουργικής Αναπαράστασης:

Εμπειρίες – κλειδιά στη Δημιουργική Αναπαράσταση αποτελούν οι εξής: Αναγνώριση αντικειμένων ανάλογα με την όψη, τον ήχο, την αφή, τη γεύση και την οσμή, μίμηση πράξεων και ήχων, συσχετισμός μοντέλων, εικόνων και φωτογραφιών με πραγματικά μέρη και αντικείμενα, παιχνίδια προσποίησης και ρόλων, δημιουργία μοντέλων με πηλό, τουβλάκια και άλλα υλικά, σχέδιο, ζωγραφική κ.α.

Κίνησης:

Οι εμπειρίες – κλειδιά στην κίνηση συνίστανται στις εξής: Δράση με οδηγίες κίνησης, περιγραφή κίνησης, κίνηση του σώματος χωρίς μετακίνηση, κίνηση του σώματος με μετακίνηση, κίνηση με αντικείμενα, έκφραση της δημιουργικότητας στην κίνηση, αίσθηση και έκφραση του σταθερού ρυθμού, κίνηση με αλληλουχίες σε ένα σταθερό ρυθμό.

Οι μαθησιακές εμπειρίες της τάξης δεν αποκλείουν η μια την άλλη και οποιαδήποτε δραστηριότητα θα περιλαμβάνει αρκετούς τύπους βασικών εμπειριών. Η προσέγγιση αυτή δίνει στον ενήλικο ένα ξεκάθαρο εργαλείο για να σκεφτεί για το πρόγραμμα και να παρατηρεί τα μικρά παιδιά.

Από την εκκίνηση της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος High-Score, η συμμετοχή των γονέων έχει αποτελέσει ένα από τα ορόσημά του. Το κλειδί για την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων είναι η πεποίθηση ότι τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια είναι αμφότεροι ειδικοί στους δικούς τους τομείς για την επιτυχία του προγράμματος.

15.4. Reggio Emilia: Μια προσέγγιση ή μια στάση ζωής (New, 2006).

O Malaguzzi (1993) πίστευε στις δυνατότητες των συλλογικών προσπαθειών προς όφελος των μικρών παιδιών. Το όραμά του και οι προσπάθειές του για υψηλής ποιότητας φροντίδα στην προσχολική εκπαίδευση επηρέασαν την πορεία και την προσέγγιση του Reggio Emilia. Το προσχολικό πρόγραμμα του Reggio Emilia συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Το σύστημα απαρτίζεται από αρκετές δεκάδες asilini (κέντρα βρεφών προνηπιών) και scuole dell' infanzia (νηπιαγωγεία) στην Ιταλία που είναι γνωστά εκτός Ιταλίας:

Το περιβάλλον ως Πολιτισμικό πλαίσιο

Η αναγκαιότητα μιας κεντρικής πλατείας σε κάθε κοινότητα. Τα σχολεία είναι οργανωμένα ώστε να εδραιώνουν την κοινωνική δραστηριότητα, να κατευθύνουν την προσοχή στις λεπτομέρειες καθώς και στην αισθητική, να αξιολογούν την περιέργεια και την εξερεύνηση και να προωθούν μια αντίληψη της ιστορίας μιας κοινότητας.

Το σχολείο είναι χώρος για παιχνίδι και στοχασμό

Ο χώρος της εισόδου είναι γεμάτος με φωτογραφίες των παιδιών που παίζουν, των γονέων σε συνεδρίαση, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των εκπαιδευτικών και του προσωπικού σε αστείες πόζες.

Σε ένα κεντρικό χώρο που λειτουργεί ως κεντρική πλατεία ένα χώρο που ο καθένας, έχει την ευκαιρία να δει και να χαιρετήσει τους άλλους. Η πλατεία περιλαμβάνει φυσικό φωτισμό. Τα έπιπλα αποτελούνται από υλικά που αντανακλούν το φως, υπάρχουν καθρέφτες σε σχήμα λίμνης στο πάτωμα κ.τ.λ..

Ο χώρος ως ο τρίτος παιδαγωγός

Η Candini (1998) μίλησε για το χώρο ως τον «τρίτο παιδαγωγό». Το περιβάλλον όχι μόνο ενθαρρύνει τα παιδιά να δουν πιο προσεκτικά τα όσα βρίσκονται γύρω τους αλλά και τους υπενθυμίζει όσα εκείνα και άλλα παιδιά έχουν ήδη κάνει. Το ελεύθερο παιχνίδι θεωρείται πηγή της ανάπτυξης του παιδιού και του στοχασμού του ενήλικου.

Οι περισσότερες τάξεις έχουν μεγάλα παράθυρα που ανοίγουν προς τα έξω επιτρέποντας στις σκιές, στο φως του ήλιου, αλλά και στις δραστηριότητες της γειτονιάς να συμβάλλουν στο άρωμα.

Σχολική εκπαίδευση ως σύστημα σχέσεων

Το φυσικό περιβάλλον είναι δομημένο και εξασφαλισμένο με ένα τρόπο που να διασφαλίζει ότι τα παιδιά και ο ενήλικας θα έχουν λόγο και περιστάσεις για να είναι μαζί.

Η αρχική περίοδος μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο αντιμετωπίζεται με πολλή προσοχή και σεβασμό στην Ιταλία. Έχουν εφεύρει χαρακτηριστικούς τρόπους εξασφάλισης ότι τα παιδιά, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πολλές ευκαιρίες να γνωριστούν μεταξύ τους (Bove, 1999).

- Είναι αποδεκτό ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα, ικανότητες και ενδιαφέροντα που αξίζουν την αναγνώριση και το σεβασμό.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ικανοί τόσο να διδάσκουν όσο και να μαθαίνουν για τα παιδιά.
- Οι γονείς θεωρούνται πλήρως συμμετέχοντα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Οι πολίτες στην κοινότητά τους είναι πρόθυμοι να αναλογιστούν σοβαρά τις δικές τους ευθύνες, τόσο ατομικές όσο και συλλογικές, για τα δικά τους παιδιά και τα παιδιά των άλλων.

15.5. Εκπαίδευση για όλα τα παιδιά

Το JowonioSchool λειτουργούσε στη δεκαετία του '60 ως ένα πρότυπο προσχολικό πρόγραμμα της κοινότητας στη Νέα Υόρκη για παιδιά με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες (Barnes&Lehr, 2006). Σε αυτό οι αποφάσεις λαμβάνονταν συνεργατικά και έδιναν έμφαση σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για το παιδί ως σύνολο συμπεριλαμβάνοντας τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Η φιλοσοφία του είναι:

- *Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν*

Τα παιδιά που υστερούν στην ανάπτυξη έχουν τεράστιες δυνατότητες αν οι ενήλικοι μπορούν να τα βοηθήσουν να βρουν τρόπους να εκφράσουν εκείνα που ξέρουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους.

- *Δικαίωμα στη συμμετοχή*

Σε μια δημοκρατία όχι μόνο θα πρέπει όλοι οι πολίτες να έχουν πρόσβαση στις κυρίαρχες δομές αλλά η διαφορετικότητα και η ετερογένεια θα πρέπει να έχουν την αξία τους. Από την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά δεν ωφελούνται μόνο οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες. Ωφελούνται εξίσου και οι άλλοι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, μέσω της επαφής και την αλληλεπίδρασης (Odom & Diamond, 1998).

- *Μάθηση μέσω των αλληλεπιδράσεων*

Γινόμαστε δεκτικοί στη μάθηση όταν βρισκόμαστε σε συνθήκες εμπιστοσύνης με τους άλλους. Η ανάπτυξη της γλώσσας και των κατάλληλων, κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί και πρότυπα αλλά και εξάσκηση (Guralnick 1980; Jenkins, Odom&Speltz, 1989).

- *Τάξεις που βασίζονται στην επικοινωνία (Λεκτική ή μη)*

Όσον αφορά στα μικρά παιδιά, ισχύει ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από το παιχνίδι (Johnson, Christie&Yawkey, 1999).

- *Συνεργασία Γονιών – Εκπαιδευτικών*

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θεμελιώνουν διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες.

Συμπερασματικά οι αποδεκτές αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση (Bredenkamp&Coppie, 1997) και οι αποδεκτές πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση είναι συναφείς. Ο στόχος είναι να δημιουργήσουμε μια κοινότητα, στην οποία όλα τα παιδιά και οι ενήλικοι μπορούν να μάθουν και να νιώθουν ότι έχουν αξία.

**15.6. Πλαίσιο εργασίας για
εκπαίδευση, πολιτισμικά
σχετική, πολυπολιτισμική και
ενάντια στις προκαταλήψεις
(Sparks & Ramsey, 2006)**

Τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα κόσμο αντιφάσεων. Διδάσκουμε στα παιδιά για την ισότητα, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη όμως κάθε μέρα γίνονται μάρτυρες της αδικίας και των διακρίσεων.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες για τις αντιδράσεις των παιδιών στη φυλή, στις διαφορές της κοινωνικής τάξης, στην κουλτούρα, στις διαφορές φύλου, στις ικανότητες και τις αναπηρίες.

Σε όλες τις διαστάσεις της διαφορετικότητας τα παιδιά απορροφούν τις εικόνες τα στερεότυπα και τις υποθέσεις που «βρίσκονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον».

Διγλωσσία / Διαπολιτισμικότητα

Μια θεμελιώδης υπόθεση της προσέγγισης αυτής είναι ότι τα παιδιά μπορούν και θα έπρεπε να μαθαίνουν να είναι αποτελεσματικά μέλη τόσο της δικής τους πολιτισμικής ομάδας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Το πρόθεμα «δι» αναφέρεται στις δύο γλώσσες και τους δύο πολιτισμικούς τρόπους ύπαρξης. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της άμεσης και της έμμεσης διδασκαλίας από τους γονείς, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και μέσω της επαφής με τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά μέσα. Οι στόχοι αυτής της προσέγγισης είναι να διασφαλιστεί η δίκαιη ατομική συμμετοχή σε όλες τις πλευρές της κοινωνίας και να δοθεί στους ανθρώπους η δυνατότητα να διατηρήσουν τον δικό τους πολιτισμό ώστε να ζήσουν όλοι μαζί σε μια κοινή κοινωνία. Από αυτήν την οπτική, τα σχολεία έχουν την ευθύνη να διδάσκουν στα παιδιά όχι μόνο να σέβονται τον εαυτό τους και να δημιουργούν σχέσεις με ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων αλλά και να εργαστούν προς την κατεύθυνση της εξάλειψης της προκατάληψης. Σε μια κοινωνία στην οποία οι θεσμικές δομές δημιουργούν και διατηρούν τον σεξισμό, τον ρατσισμό, τον αναπηρισμό, δεν είναι επαρκές το να μην έχει κανείς προκαταλήψεις, ούτε είναι επαρκές το να είναι κανείς παρατηρητής. Είναι απαραίτητο για το κάθε άτομο να παρεμβαίνει ενεργά και να έρχεται αντιμέτωπο με τις προσωπικές

και θεσμικές συμπεριφορές που διαιωνίζουν την καταπίεση. Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα πρέπει να έχει τους ακόλουθους στόχους:

(α) οικοδόμηση μιας γεμάτης γνώση και αυτοπεποίθηση έννοιας του εαυτού και ταυτότητας ομάδας σε κάθε παιδί.

(β) προώθηση μιας γεμάτης ενσυναίσθηση αλληλεπίδρασης του παιδιού με ανθρώπους από διαφορετική προέλευση.

(γ) εδραίωση της κριτικής σκέψης όλων των παιδιών σχετικά με τις προκαταλήψεις, που οδηγεί στην ανάπτυξη των παιδιών ώστε να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα, σχόλια (πειράγματα, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς) και συμπεριφορές (διάκριση) που κατευθύνονται στους ίδιους και σε άλλους (φύλο, φυλή, εθνικότητα, αναπηρία, κοινωνική τάξη βάρους κτλ) (Appleton, 1983; Banks, 1994).

Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που αντανακλούν αυτό τον προσανατολισμό εδραιώνουν την ικανότητα των παιδιών, να μιλούν και να μαθαίνουν, τη γλώσσα και την κουλτούρα του σπιτιού τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κανόνες της κυρίαρχης κουλτούρας.

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση ενάντια στις προκαταλήψεις

Η Walker (1989)πρέσβευε: «Να θυμάστε πάντα το παρόν που δημιουργείτε. Θα πρέπει να είναι το μέλλον που θέλετε». Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ζουν αποτελεσματικά και να είναι ενεργοί πολίτες σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία διαφορετικότητας.

Η πολυπολιτισμική εργασία ενάντια στις προκαταλήψεις είναι συναισθηματικά απαιτητική. Καθώς οι άνθρωποι μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους και λαμβάνουν ρίσκα, συχνά πρέπει να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές συνέπειες της σύγκρουσης και της απομόνωσης (Alvarado, Derman-Sparks, Hoffman, Jimenez, Labyzon, Ramsey, Unten, και συν., 1999; Derman – Sparks, 1998).

15.7. Το πρόγραμμα Head Start (Powell, 2006)

Ο Hunt (1961) υποστήριξε ότι η νοημοσύνη, αντί να αποτελεί ένα πάγιο χαρακτηριστικό, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργοποίησή της στην προσχολική ηλικία. Ο Bloom (1964), ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες,

οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι ο ιδανικός χρόνος για την προαγωγή της νοητικής ανάπτυξης. Πάνω σε αυτές τις διαπιστώσεις και στο κίνημα των πολιτών για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους δημιουργήθηκε το πρόγραμμα HeadStart. Εφαρμόστηκαν διαφορετικά μοντέλα για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που τα παιδιά στερούνταν από το σπίτι τους και το περιβάλλον της κοινότητάς τους. Οι δεξιότητες αυτές, όπως η τυπική αγγλική γλώσσα και η αναγνώριση των συμβόλων θεωρούνταν θεμελιώδεις για το Δημοτικό Σχολείο.

Ένα σχετικό μοντέλο ήταν το παραδοσιακό παιχνιδοκεντρικό πρόγραμμα νηπιακής εκπαίδευσης. Μέρος του συνόλου επιλογών των προγραμμάτων HeadStart αποτελούσε και ένα μοντεσσοριανό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, η θετική αυτοεικόνα θεωρείτο η βάση της μάθησης. Οι σταθερές του προγράμματος αναγνώριζαν ότι τα παιδιά έχουν ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης καθώς και ατομικά ενδιαφέροντα, ιδιοσυγκρασία, γλώσσα, πολιτισμικό υπόβαθρο και πολιτιστικό στυλ. Τα προγράμματα HeadStart όφειλαν να εντάσσουν τα παιδιά με αναπηρίες και να καλλιεργούν ένα περιβάλλον αποδοχής που σέβεται τις διαφορές στο φύλο, την κουλτούρα, τη γλώσσα, την εθνικότητα και τη σύνθεση της οικογένειας.

15.8. Τάξεις για γονείς και μικρά παιδιά - Το μοντέλο του οικογενειακού κέντρου φροντίδας (Segal, 2006).

Τα προγράμματα γονέων παιδιών, στα οποία οι γονείς και τα βρέφη παίζουν και μαθαίνουν μαζί έχουν τις ρίζες τους στα προγράμματα αντισταθμιστικού μοντέλου στα τέλη της δεκαετίας του 1960 για τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης των προγραμμάτων γονέων – παιδιών είναι οι κοινωνικές μεταβολές, δηλαδή ο αυξημένος αριθμός των μητέρων και των γιαγιάδων που επιστρέφουν στην εργασία και η απώλεια της συνοχής στις γειτονίες, όπου οι γονείς μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες τους. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν ένα έτοιμο σύστημα υποστήριξης, μια πηγή ιδεών και συμβουλευτικής. Ένας δεύτερος

παράγοντας που συμβάλλει στη δημοτικότητα των προγραμμάτων αυτών είναι οι έρευνες για τη σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της ζωής για την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Οι συνάψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του παιδιού.

Οι πρόσφατες έρευνες για το σημαντικό ρόλο που παίζει η φροντίδα του βρέφους για την ανάπτυξη του εγκεφάλου ενισχύουν την αξία της εκπαίδευσης των γονέων που παρέχει ευκαιρίες στους γονείς και τα βρέφη να λαμβάνουν μέρος σε παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις (Hallet&Proctor, 1980;Newberger, 1997; StartingPoints, 1994). Τα προγράμματα αυτά που υποστηρίζουν τους γονείς κατά τη διάρκεια της μάθησης μέσω του παιχνιδιού βοηθούν να αναπτυχθούν οι στάσεις των γονέων, οι αξίες και οι συμπεριφορές που συμβάλλουν θετικά στη συνεχιζόμενη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

**15.9. Η Κονστρουκτιβιστική
προσέγγιση στην Προσχολική
Εκπαίδευση: Εφαρμογές στα
παιδικά μουσεία
(Forman&Landry, 2006).**

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε από τον Piaget (1969). Για τον κονστρουκτιβιστή, το να γνωρίζει κανείς σημαίνει να έχει οργανώσει τα δεδομένα σε ένα σύνολο σχέσεων. Τα παιδιά φέρουν μαζί τους στο παιχνίδι ή στη μελέτη της επιστήμης προϋπάρχουσες ιδέες, ορισμένες από τις οποίες αποκαλούνται απλοϊκές θεωρίες, εναλλακτικά πλαίσια δράσης ή παρανοήσεις σχετικά με το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Οι θεωρίες αυτές αναπτύσσονται με τον χρόνο και γίνονται αρκετά ισχυρές και επεξεργασμένες. Πεποίθηση του κονστρουκτιβισμού αποτελεί ότι τα παιδιά που εφευρίσκουν εκ νέου τους κανόνες όχι μόνο θα τους κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και θα εφεύρουν κανόνες όμοιους με αυτούς που βρίσκονται στο βιβλίο, διότι οι κανόνες είναι απαραίτητες συνέπειες της κοινωνικής λογικής, του δίκαιου και αποτελεσματικού παιχνιδιού.

Μία εφαρμογή αυτής της προσέγγισης αφορά στις επισκέψεις σε παιδικό μουσείο. Η έκθεση στο μουσείο είναι πρωτίστως το όχημα για τη

μάθηση. Η πρόκληση συνίσταται στον σχεδιασμό εκθέσεων που λειτουργούν σαν «σκαλωσιά» (scaffold) ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν στο παιδί να ελέγχει την εμπειρία: Ορισμένες από τις προτάσεις για την αντιμετώπιση της πρόκλησης αυτής είναι οι εξής: 1) Ξεκινάμε από εκεί που βρίσκεται το παιδί 2) Προωθούμε τη μεταγνώση 3) Παρέχουμε πλαίσια που να έχουν νόημα για το παιδί 4) Εμπεδώνουμε τη μάθηση στο παιχνίδι 5) Ζητάμε από τα παιδιά να μας εξηγήσουν τις ιδέες τους 6) Κάνουμε την εμπειρία πιο ορατή 7) Ενθαρρύνουμε την πρόβλεψη 8) Σχεδιάζουμε τη συνεργατική μάθηση. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια σύγχρονη θεωρία που συνεχίζει να επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική.

15.10. Το πρόγραμμα Portage

Το πρόγραμμα Portage αποτελεί μια διεθνή κατ' οίκον προσέγγιση για την έγκαιρη παρέμβαση στα μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους (Shearer, 2006).

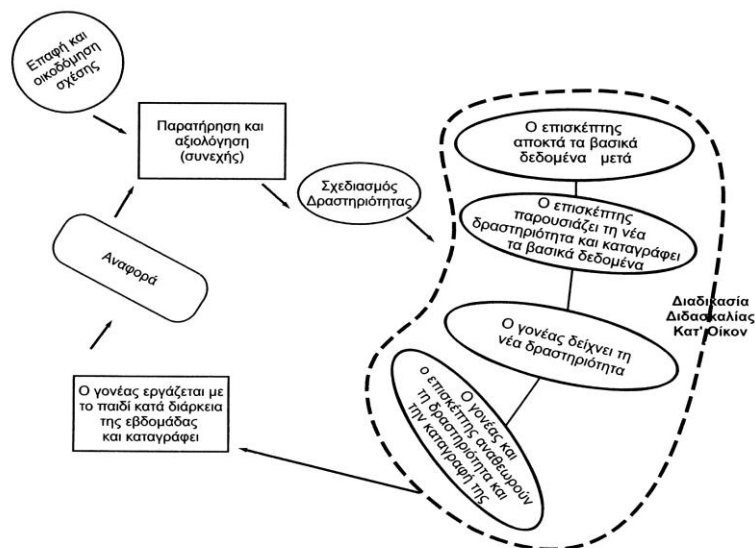
Το μοντέλο Portage βρίσκεται σε χρήση από το 1969.

Τα τρία πρωταρχικά συστατικά που το αποτελούν είναι:

- 1) Η συμμετοχή των γονέων.
- 2) Ο προγραμματισμός με βάση το σπίτι.
- 3) Η διδασκαλία και η παροχή προτύπου από την κατ' οίκον εκπαιδευτικό βοηθούν το γονιό και το παιδί να αναπτύξουν ένα αποτελεσματικό διδακτικό συλ.

Μια από τις προϋποθέσεις - κλειδιά ενός αποτελεσματικού προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης είναι η έντασή του (Blair, Ramey&Hardin, 1995).

Η χρήση των μεθόδων «ακριβούς» διδασκαλίας. Η μέθοδος περιλαμβάνει ένα σύνολο απλών αλλά αποτελεσματικών διαδικασιών που οι κατ' οίκον εκπαιδευτικοί ακολουθούν για να αναγνωρίσουν, να παρακολουθήσουν και να λάβουν αποφάσεις για τις κρίσιμες δεξιότητες ή συμπεριφορές, που το παιδί πρέπει να αποκτήσει (Lindsley, 1968).



Εικόνα 2:
Το μοντέλο των επισκέψεων κατ' οίκου του Portage
 (Πηγή: Roornarine & Johnson, 2006)

Αξιολόγηση του μοντέλου Portage: Μια πρόσφατη αξιολόγηση του μοντέλου Portage διεξήχθη σε παιδιά με αναπτυξιακό κίνδυνο που εξυπηρετούνταν από τη SocietyfortheCareofthe Handicapped στη Λωρίδα της Γάζας.

Μετά από ένα τριετές πρόγραμμα Portage, τα παιδιά στην πειραματική ομάδα, σε αντίθεση με εκείνα της ομάδας ελέγχου, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής, ακαδημαϊκής προσαρμοστικής, κινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης όπως μετρήθηκε με το DevelopmentProfile II (Alpern – Boll&Shearer, 1980) και το BatelleDevelopmentInventor (Newborg, Stock&Wnek, 1988). Κεντρική για την επιτυχία του μοντέλου Portage είναι η έμφυτη απαίτηση ότι εκείνοι που εφαρμόζουν το μοντέλο θα πρέπει να έχουν μια λεπτομερειακή κατανόηση των αξιών και των κορμών του πληθυσμού ή της κουλτούρας στην οποία εφαρμόζεται.

15.11. Ένα παράδειγμα σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος πρώιμης αντιμετώπισης στην κοινότητα:

Η αμφίδρομη σχέση θεωρίας και πράξης.

1. Αξιολόγηση αναγκών

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση ενός προγράμματος πρώιμης αντιμετώπισης περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις.

- **τη διερεύνηση της δυνατότητας** για πραγματοποίηση. Είναι ανάγκη να διερευνηθούν και να εκτιμηθούν οι ανάγκες της κοινότητας και να διαφανεί η στάση της στο υπό μελέτη πρόγραμμα. Ενημέρωση της κοινής γνώμης.

- **την προϋπάρχουσα υποδομή** για την υποστήριξη ενός προγράμματος παροχής υπηρεσιών, όπως κτιριακές εγκαταστάσεις, οικονομική υποστήριξη, διαθέσιμο προσωπικό.

- **τη θεωρία.** Ένα πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται σε ένα γερό θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς το οποίο θα μπορεί να αξιολογηθεί.

2. Στόχοι του προγράμματος

3. Σχεδιασμός του προγράμματος

4. Αξιολόγηση προγράμματος (Βλασσοπούλου & Τσίπρα, 2004).

15.12. Ένα πρόγραμμα πρώιμης αντιμετώπισης (Π.Π.Α) των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου και της κίνησης της Παιδοψυχιατρικής Υπηρεσίας του Κέντρου Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής (Κ.Κ.Ψ.Υ) Βύρωνα – Καισαριανής.

Είναι μία από τις υπηρεσίες του Τμήματος Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων του Κέντρου Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα – Καισαριανής. Λειτουργεί από το 1984 ως σήμερα και είναι στελεχωμένο από διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, λογοπεδικό, εργοθεραπευτή κ.α.). Παρέχει διάγνωση, αξιολόγηση και θεραπευτική αντιμετώπιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

που παρουσιάζουν ειδική αναπτυξιακή διαταραχή. Στόχος του προγράμματος είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η ομαλή ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο, η κοινωνική του προσαρμογή και η καλή εξέλιξη στον ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα. Η συμβολή των γονιών θεωρείται απαραίτητη για την όσο το δυνατόν καλύτερη έκβαση της θεραπείας του παιδιού.

Στην αρχική φάση δίνεται έμφαση στην εκτεταμένη ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας από τους ειδικούς του ΚΚΨΥ. Γίνεται εκτίμηση αναγκών στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία της περιοχής. Το προσωπικό ενημερώνεται για θέματα πρώιμης αντιμετώπισης και την ανάγκη δημιουργίας μιας τέτοιας υπηρεσίας στην κοινότητα.

Στόχος του είναι η πρώιμη αντιμετώπιση (Π.Π.Α) των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών (Ε.Α.Δ) του Κέντρου Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής (Κ.Κ.Ψ.Υ) Βύρωνα – Καισαριανής. Οι δραστηριότητες είναι οι εξής: κλινικές, κοινοτικές, εκπαιδευτικές και ερευνητικές. Η οργάνωση και η υλοποίησή του είναι αποτέλεσμα της στενής συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία αποτελείται από λογοπεδικό, εργοθεραπεύτρια και ψυχολόγο. Η λειτουργία του υποστηρίζεται από το σύνολο των λοιπών ειδικοτήτων (κοινωνικό λειτουργό, ψυχοπαιδαγωγό και παιδοψυχίατρο) της Παιδοψυχιατρικής Υπηρεσίας. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 0-7 ετών.

Το κλινικό έργο του Π.Π.Α περιλαμβάνει τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Είναι δυνατόν ο γονέας, ο εκπαιδευτικός ή ο παιδίατρος να παρατηρήσει ότι το παιδί παρουσιάζει μια βραδυπορία σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάπτυξής τους (λόγο, κίνηση, αντίληψη, συγκέντρωση και προσοχή). Στον τομέα του λόγου, οι δυσκολίες μπορεί να είναι πιο εμφανείς και ο εντοπισμός γίνεται από την ηλικία των 2 ετών. Όσο νωρίτερα γίνει η αξιολόγηση του παιδιού και τεθεί η διάγνωση, τόσο πιο πιθανό είναι να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και μακροπρόθεσμα οι δυσκολίες του. Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εμμένουν και στη σχολική ηλικία αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα. Η διάγνωση συμπεριλαμβάνει τη λήψη ατομικού, αναπτυξιακού, ιατρικού και οικογενειακού ιστορικού, τη νοητική εκτίμηση, την εκτίμηση του λόγου και της

επικοινωνίας, την εκτίμηση της λεπτής και αδρής κινητικότητας και οπτικής αντίληψης, την εκτίμηση των συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων, ακοολογικό έλεγχο, οφθαλμολογικό έλεγχο, νευρολογική εξέταση.

Η διαγνωστική εργασία γίνεται με τη συνεργασία ειδικών και χρησιμοποιούνται η συνέντευξη, η κλινική παρατήρηση και εξέταση και τα αξιολογικά εργαλεία (τεστς). Διερευνώνται τόσο οι διαταραχές του παιδιού όσο και οι δυνατότητές του. Η θεραπευτική αντιμετώπιση απευθύνεται στο παιδί, στην οικογένεια και στο σχολικό πλαίσιο. Η θεραπεία βασίζεται στα δεδομένα της εκτίμησης, στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες του κάθε παιδιού και της οικογένειας. Εστιάζεται στις επιμέρους διαταραχές αλλά και στο σύνολο της λειτουργικότητας του παιδιού. Χρησιμοποιείται ως μέσο θεραπείας και το παιχνίδι.

Η θεραπεία γίνεται ατομικά ή ομαδικά (4-5 παιδιά) και περιλαμβάνει λογοθεραπεία και εργοθεραπεία, με συχνότητα δύο συνεδριών την εβδομάδα και διάρκεια δύο ετών. Η θεραπεία αποσκοπεί: (α) στην απόκτηση ή βελτίωση δεξιοτήτων στους εξής τομείς: λόγου και ομιλίας, αδρή και λεπτή κίνηση, οπτική αντίληψη, νοητικές ικανότητες, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προσοχή και συγκέντρωση, συμπεριφορά και (β) στην ανάπτυξη στρατηγικών, ώστε το παιδί να μεγιστοποιήσει όλο το δυναμικό του. Υπάρχει στενή συνεργασία με την οικογένεια, ατομικά ή σε ομάδες. Στόχος είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων δυσκολιών και αναγκών του παιδιού, η βελτίωση της επικοινωνίας και αποδοχής του, η καθοδήγηση και η εκπαίδευση των γονέων, ώστε μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων του παιδιού να ενισχύεται το θεραπευτικό πρόγραμμα. Επίσης, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, εφαρμόζεται το πρόγραμμα Portage, που απαιτεί την παρουσία του γονέα στη θεραπευτική συνεδρία. Υπάρχει, ακόμη, συστηματική συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο) στο οποίο φοιτά το παιδί. Μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, τα παιδιά παρακολουθούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (followup) με στόχο την επανεκτίμηση της εξέλιξής τους.

Το κοινοτικό έργο του Π.Π.Α περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

(α) τον εντοπισμό (screening) παιδιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο ή που ήδη παρουσιάζουν ειδική αναπτυξιακή διαταραχή ή κάποια άλλη διαταραχή και φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς ή νηπιαγωγεία της περιοχής.

(β) τη συνεργασία ειδικών και εκπαιδευτικών, την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ενδείξεις που αφορούν στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών με διαταραχές, την εκπαίδευσή τους για την αντιμετώπιση και την ενσωμάτωση τέτοιων παιδιών μέσα στην τάξη και την ενίσχυση της σχέσης εκπαιδευτικού – γονιού.

(γ) την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση γονέων για θέματα της προσχολικής ηλικίας όπως τα όρια μέσα στην οικογένεια, το παιχνίδι, η σχολική ετοιμότητα.

(δ) την ενημέρωση των παιδιάτρων και ιατροκοινωνικών φορέων της κοινότητας.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η διαχρονική παρακολούθηση παιδιών μέσα από συστηματική έρευνα έδειξε ότι: Τα παιδιά που ξεκίνησαν τη θεραπεία πριν από την ηλικία των 5 ετών είχαν καλύτερη σχολική επίδοση και πιο ικανοποιητική κοινωνική ένταξη από τα υπόλοιπα. Τα παιδιά που είχαν συστηματική θεραπεία ανέπτυξαν «στρατηγικές» που τους επέτρεπαν να παρακάμπτουν τις δυσκολίες που έθεταν οι διαταραχές τους. Είχαν καλύτερη ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη και μεγαλύτερη αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον (Βλασσοπούλου & Τσίπρα, 2004).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

1. Στόχοι της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει τη σημασία που αποδίδουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (τόσο δάσκαλοι όσο και νηπιαγωγοί) αλλά και οι ειδικοί επιστήμονες ψυχικής υγείας που ασχολούνται με παιδιά σε κάθε τομέα της σχολικής ετοιμότητας. Αναλυτικότερα, η έρευνα αποσκοπεί να ανιχνεύσει σε ποιους τομείς εστιάζουν περισσότερο γονείς, ειδικοί και εκπαιδευτικοί καθώς και αν συμφωνούν μεταξύ τους ως προς την αξιολόγηση των τομέων. Περαιτέρω, η έρευνα εξετάζει την επίδραση σημαντικών δημογραφικών παραμέτρων στη σημασία που αποδίδεται στους τομείς της σχολικής ετοιμότητας. Συγκεκριμένα, τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

- Διαφέρουν οι εκτιμήσεις για τη σημασία του κάθε παράγοντα της σχολικής ετοιμότητας ανάμεσα σε ειδικούς ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικούς και γονείς;
- Διαφέρουν οι εκτιμήσεις των ατόμων ανάλογα με το φύλο; Υπάρχει αλληλεπίδραση ιδιότητας (γονέας-δάσκαλος-νηπιαγωγός-ειδικός) και φύλου; Με βάση προηγούμενες έρευνες (Lewit&Baker, 1995; Παπαδήμα, 2011), αναμένεται ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τη σημασία που αποδίδουν σε κάθε παράγοντα σχολικής ετοιμότητας.
- Συμφωνούν μεταξύ τους οι ειδικοί επιστήμονες που εκπροσωπούν διαφορετικές ειδικότητες ως προς τις δικές τους αξιολογήσεις για τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας;
- Τα έτη προϋπηρεσίας των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών επιδρούν στις αξιολογήσεις τους για τους τομείς της σχολικής ετοιμότητας;
- Το επάγγελμα που ασκούν οι γονείς επιδρά στις αξιολογήσεις τους;
- Διαφέρουν οι εκτιμήσεις μεταξύ των ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων;
- Πώς ιεραρχούν οι ερωτώμενοι ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και γονείς τη σημασία δέκα διαφορετικών προτάσεων για τη σχολική ετοιμότητα; Υπάρχει διαφορεική προτίμηση για ορισμένες προτάσεις;

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Η ομάδα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 402 άτομα, 105 ειδικούς ψυχικής υγείας, 104 δασκάλους, 93 νηπιαγωγούς και 100 γονείς, οι οποίοι κατοικούν και εργάζονται στην Ελλάδα. Από τους ειδικούς, οι 14 (13,3%) είναι άνδρες, οι 83 (79,0%) γυναίκες και οι 8 (7,6%) δε δήλωσαν φύλο. Από τους δασκάλους, οι 24 (23,1%) είναι άνδρες, οι 77 (74,0%) είναι γυναίκες και οι 3 (2,9%) δε δήλωσαν φύλο. Από τους νηπιαγωγούς, 2 (2,2%) είναι άνδρες και 91 (97,8%) γυναίκες. Από τους γονείς, 29 (29%) είναι άνδρες, 64 (64%) γυναίκες και 7 (7%) δε δήλωσαν φύλο. Στο σύνολο, υπάρχουν 69 άνδρες (17,2%) και 315 γυναίκες (78,36%) (Βλ. Πίνακα 1).

Από τους ειδικούς, οι 5 (4,8%) είναι εργοθεραπευτές, οι 58 (55,2%) ειδικοί παιδαγωγοί, οι 5 (4,8%) κοινωνικοί λειτουργοί, οι 12 (11,4%) λογοθεραπευτές, οι 18 (17,1%) ψυχολόγοι και οι 7 (6,7%) ψυχίατροι.

Από τους γονείς, οι 16 (16%) είναι άνεργοι, οι 23 (23%) ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι 9 (9%) δημόσιοι υπάλληλοι, οι 6 (6%) γυμναστές, οι 6 (6%) εκπαιδευτικοί, οι 6 (6%) νοικοκυρές, οι 6 (6%) στρατιωτικοί, οι 4 (4%) βρεφονηπιοκόμοι και άλλα επαγγέλματα ασκούν οι 19 (19%), ενώ 5 (5%) δε δήλωσαν επάγγελμα.

Επίσης, 97 (24,1%) από τους ερωτώμενους ήταν μεταξύ 25 και 34 ετών, 155 (38,6%) ήταν μεταξύ 35 και 44 ετών και 141 (35,1%) ήταν άνω των 45 ετών, ενώ 9 (2,2%) δε δήλωσαν ηλικία (Βλ. Πίνακα 2).

Οι ειδικοί προέρχονταν από κέντρα ψυχικής υγείας, ειδικά σχολεία, γενικά σχολεία, νοσοκομεία και ιδιωτικές δομές. Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί προέρχονταν από σχολεία της Αθήνας, της Γλυφάδας, των Μελισσίων, της Κηφισιάς, του Παπάγου, του Χαλανδρίου, της Αργυρούπολης, της Ελευσίνας, της Δάφνης, της Νέας Ιωνίας και του Ζωγράφου.

. Για την διευκόλυνση της διεξαγωγής της έρευνας και επειδή ο καθορισμός των ορίων του πληθυσμού και η απαρίθμηση των μελών του δεν ήταν πρακτικά εφικτή, χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας με συμπτωματική δειγματοληψία. Αυτό σημαίνει ότι δεν ορίστηκε πρώτα ο πληθυσμός και ελήφθη από αυτόν ένα τυχαίο δείγμα, αλλά μια ομάδα υποκειμένων ορίστηκε απευθείας ως δείγμα. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμό ο οποίος έχει χαρακτηριστικά όμοια με το δείγμα. Οι ερωτώμενοι συμμετείχαν εθελοντικά. Υπήρξαν 38 περιπτώσεις συμμετεχόντων που αρνήθηκαν από την αρχή να συμμετάσχουν στην έρευνα και 16 ερωτηματολόγια τα οποία δεν ήταν συμπληρωμένα με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αποκλείστηκαν. Επίσης, αποκλείστηκαν μερικώς από τη στατιστική ανάλυση (μόνο ως προς την ερώτηση ιεράρχησης που δεν ήταν συμπληρωμένη με τον ενδεδειγμένο τρόπο), 36 ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, επρόκειτο για 13 ειδικούς, 7 δασκάλους, 5 νηπιαγωγούς και 11 γονείς.

Πιν. 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 105 ειδικών, 104 δασκάλων, 93 νηπιαγωγών και 100 γονέων ως προς το φύλο

	Άνδρες		Γυναίκες		Δε δήλωσαν φύλο	
	f	%	f	%	f	%
Ειδικοί	14	13,3	83	79	8	7,6
Δάσκαλοι	24	23,1	77	74	3	2,9
Νηπιαγωγοί	2	2,2	91	97,8	0	0
Γονείς	29	29	64	64	7	7

Πίνακας 2:

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 105 ειδικών, 104 δασκάλων, 93 νηπιαγωγών και 100 γονέων ως προς την ηλικιακή ομάδα

	25-34 ετών		35-44 ετών		45+ ετών		Δε δήλωσαν	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ειδικοί	49	46,7	25	23,8	30	28,6	1	1,0
Δάσκαλοι	16	15,4	26	25	58	55,8	4	3,8
Νηπιαγωγοί	22	23,7	39	41,9	30	32,3	2	2,2
Γονείς	10	10	65	65	23	23	2	2

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πενήντα έξι ερωτήσεις.

Απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε είναι πενταβάθμια τύπου Likert (Καθόλου – Λίγο – Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ σημαντικό). Κάναμε ερωτήσεις για το πόσο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες ορισμένες δεξιότητες, ικανότητες, δραστηριότητες κ.τ.λ. παιδιών, γονιών, εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα. Οι ερωτήσεις, αφορούσαν στους εξής τομείς: γλωσσικό (ερωτήσεις 1, 8, 9, 11, 13, 14, 23, 29, 30), συναισθηματικό (ερωτήσεις 2, 31, 32, 36), οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό (3, 4, 12, 17, 19, 21, 27, 40), συμπεριφορά (5, 7, 10, 22), οικογενειακό περιβάλλον (6, 18, 35, 38, 47, 50, 52, 55), κοινωνικό (15, 16, 42, 43), σχολικό περιβάλλον (20, 33, 41, 45, 46, 49, 51, 53), γνωστικό (24, 26, 34, 44, 48, 54, 56) και προσοχή-συγκέντρωση (25, 28, 37, 38). Για τη δημιουργία του βασιστήκαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στην εμπειρία και τα δεδομένα από την προηγούμενη έρευνα (Παπαδήμα, 2011) και στα αποτελέσματα μιας προκαταρκτικής χορήγησης. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχική μορφή του ερωτηματολογίου υπήρχαν 56 ερωτήσεις. Η προκαταρκτική χορήγηση έγινε σε δείγμα 10 ατόμων, 8 δασκάλων και 2 νηπιαγωγών. Μία από τις ερωτήσεις τροποποιήθηκε με βάση τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής χορήγησης, επειδή κρίθηκε δυσνόητη.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται και μια ερώτηση ιεράρχησης, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να κατατάξουν μια σειρά από προτάσεις σχετικές με τη σχολική ετοιμότητα από τη λιγότερο προς την περισσότερο σημαντική κατά τη γνώμη τους. Οι προτάσεις αυτές αφορούν (1) στον ενθουσιασμό και την περιέργεια του παιδιού (2) στη συλλαβική και φωνημική επίγνωση (3) στις ομαδικές δεξιότητες (4) στην προσοχή-συγκέντρωση (5) στον συναισθηματικό αυτοέλεγχο (6) στις προσχολικές εμπειρίες που προσφέρει η οικογένεια (7) στην ικανότητα του εκπαιδευτικού (8) στο αναλυτικό πρόγραμμα (9) στην ικανότητα του παιδιού να διηγείται και (10) στη λεπτή κινητικότητα του παιδιού.

2.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ατομικά ή σε μικρές ομάδες σε γονείς, ειδικούς και εκπαιδευτικούς μέσα σε σχολεία, γυμναστήρια, παιδικούς σταθμούς, κέντρα ψυχικής υγείας και νηπιαγωγεία. Κάποια από τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν μέσα στους χώρους των σχολείων. Η ερευνήτρια πρώτα ενημέρωνε τους συμμετέχοντες ότι πρόκειται για διδακτορική διατριβή με αντικείμενο τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών. Στη συνέχεια αφού έδινε σύντομες οδηγίες επισημαίνοντας την ανάγκη να απαντούν αυθόρμητα και ειλικρινά στην κάθε ερώτηση, χορηγούσε τα ερωτηματολόγια και οι συμμετέχοντες τα συμπλήρωναν κατ' οίκον και τα επέστρεφαν έπειτα στην ερευνήτρια. Κάποια ερωτηματολόγια εστάλησαν και σε ηλεκτρονική μορφή (pdf). Σημειώνεται ότι στην πρώτη σελίδα κάθε ερωτηματολογίου υπήρχε επιστολή (ξεχωριστή για ειδικούς, γονείς και εκπαιδευτικούς), η οποία ενημέρωνε για τους σκοπούς της έρευνας, επεσήμαινε την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, ευχαριστούσε για τη συμμετοχή και κοινοποιούσε στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Οι ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία προηγούνταν στο ερωτηματολόγιο και ακολουθούσαν οι ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας, σε τυχαία όμως σειρά. Το ποσοστό επιστροφής

(ελλιπώς ή πλήρως) συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 100%. Ωστόσο, σε δύο Δημοτικά Σχολεία (1^ο και 9^ο Χαλανδρίου) τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους διευθυντές αλλά εκείνοι παρέλειψαν να τα διανείμουν στους εκπαιδευτικούς. Ο μέσος χρόνος επιστροφής των ερωτηματολογίων ήταν περίπου μία εβδομάδα και γενικά ο αντίστοιχος χρόνος κυμάνθηκε από δύο ημέρες μέχρι τρεις εβδομάδες. Τα δεδομένα από τους 402 συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2013-2016.

3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

3.1. Σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα Likert από 0 (καθόλου σημαντικό) έως 4 (πάρα πολύ σημαντικό). Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ειδικών επιστημόνων, δασκάλων, νηπιαγωγών και γονέων σε καθέναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Ο κοινωνικός τομέας, το σχολικό περιβάλλον και η προσοχή-συγκέντρωση συγκεντρώνουν μέσο όρο βαθμολογίας πάνω από 3 και για τις τέσσερις ομάδες. Τον χαμηλότερο μέσο όρο και για τις τέσσερις ομάδες συγκεντρώνει ο γλωσσικός τομέας.

Πίνακας 3:

Μέσοι όροι \bar{X} και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 402 συμμετεχόντων, 105 ειδικών, 104 δασκάλων, 93 νηπιαγωγών και 100 γονέων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου

Παράγοντας	Ειδικοί N=105		Δάσκαλοι N=104		Νηπιαγωγοί N=93		Γονείς N=100	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Γλωσσικός	2,52	0,81	2,41	0,68	2,71	0,65	2,64	0,66
Συναισθηματικός	2,92	0,61	3,01	0,65	3,22	0,45	3,06	0,59
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητικός	2,84	0,67	2,83	0,63	3,17	0,52	2,88	0,62
Συμπεριφορά	2,96	0,62	3,05	0,60	3,48	0,46	3,02	0,58
Οικογενειακός	3,03	0,51	3,14	0,54	3,15	0,51	2,98	0,49
Κοινωνικός	3,14	0,62	3,12	0,61	3,42	0,46	3,18	0,58

Σχολείο	3,21	0,62	3,25	0,57	3,36	0,54	3,09	0,60
Γνωστικός	2,84	0,67	2,77	0,68	3,17	0,61	3,00	0,66
Προσοχή – Συγκέντρωση	3,05	0,60	3,03	0,67	3,39	0,54	3,09	0,68

Έγινε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για να συγκριθούν οι μέσοι όροι μεταξύ των 4 ομάδων. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 4 ομάδες σε κανέναν από τους παράγοντες σχολικής ετοιμότητας (Πίνακες 4-12).

Πίνακας 4:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	640,04	3	213,35	0,32
Εντός ομάδων	263096,2	398	661,05	
Ολικό	263736,2	401		

Πίνακας 5:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή

Μεταξύ ομάδων	947,16	3	315,72	0,34
Εντός ομάδων	371218,1	398	932,71	
Ολικό	372165,3	401		

Πίνακας 6:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό – αντιληπτικό - κινητικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	860,40	3	286,80	0,33
Εντός ομάδων	341891,8	398	859,02	
Ολικό	342752,2	401		

Πίνακας 7:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	993,46	3	331,15	0,34
Εντός ομάδων	389809,7	398	979,42	
Ολικό	390803,1	401		

Πίνακας 8:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «οικογενειακό περιβάλλον» των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	993,52	3	331,17	0,35
Εντός ομάδων	378393,6	398	950,74	
Ολικό	379387,1	401		

Πίνακας 9:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1036,28	3	345,43	0,33
Εντός ομάδων	413092,6	398	1037,92	
Ολικό	414128,9	401		

Πίνακας 10:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
-----------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------	--------

Μεταξύ ομάδων	1081,39	3	360,46	0,34
Εντός ομάδων	416451,9	398	1046,36	
Ολικό	417533,3	401		

Πίνακας 11:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	844,64	3	281,55	0,32
Εντός ομάδων	345305,8	398	867,60	
Ολικό	346150,5	401		

Πίνακας 12:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής – συγκέντρωσης των ερωτώμενων που ανήκουν στις τέσσερις διαφορετικές ομάδες (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	983,55	3	327,85	0,33
Εντός ομάδων	393420,5	398	988,49	
Ολικό	394404,1	401		

3.2. Συγκρίσεις ως προς ιδιότητα και φύλο

Για να διερευνηθεί η πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ ιδιότητας και φύλου έγινε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ιδιότητα και το φύλο. Στην ανάλυση αυτή, οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί ενοποιήθηκαν σε μία ενιαία κατηγορία («εκπαιδευτικοί»), λόγω μικρής αντιπροσώπευσης των ανδρών στην ομάδα των νηπιαγωγών (μόνο 3 άτομα). Οι μέσοι όροι για κάθε κατηγορία παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13:

Μέσοι όροι \bar{X} και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 384 συμμετεχόντων, 14 ανδρών ειδικών, 83 γυναικών ειδικών, 26 ανδρών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), 168 γυναικών εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών), 29 ανδρών γονέων και 64 γυναικών γονέων, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου

Παράγοντας	Ειδικοί				Εκπαιδευτικοί				Γονείς			
	Άνδρες		Γυναίκες		Άνδρες		Γυναίκες		Άνδρες		Γυναίκες	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Γλωσσικός	2,25	0,47	2,54	0,87	2,52	0,77	2,55	0,67	2,47	0,73	2,71	0,63
Συναισθηματικός	2,64	0,74	2,97	0,59	2,98	0,74	3,14	0,54	3,07	0,62	3,08	0,60
Οπτικό-Αντιλ.- Κιν.	2,65	0,88	2,84	0,64	2,87	0,77	3,01	0,57	2,79	0,75	2,90	0,57
Συμπεριφοράς	2,72	0,70	3,00	0,60	3,09	0,69	3,28	0,56	2,93	0,63	3,09	0,56
Οικογένεια	3,15	0,62	3,03	0,48	3,12	0,58	3,14	0,52	2,89	0,56	3,04	0,45
Κοινωνικός	2,80	0,68	3,22	0,60	3,25	0,66	3,27	0,55	3,08	0,66	3,23	0,54
Σχολείο	3,13	0,57	3,23	0,64	3,10	0,72	3,33	0,53	2,98	0,65	3,15	0,58

Γνωστικός	2,70	0,67	2,86	0,69	2,70	0,80	3,00	0,65	2,93	0,66	3,04	0,67
Προσοχή- Συγκέντρ.	2,79	0,79	3,09	0,57	2,85	0,68	3,26	0,61	2,95	0,67	3,19	0,66

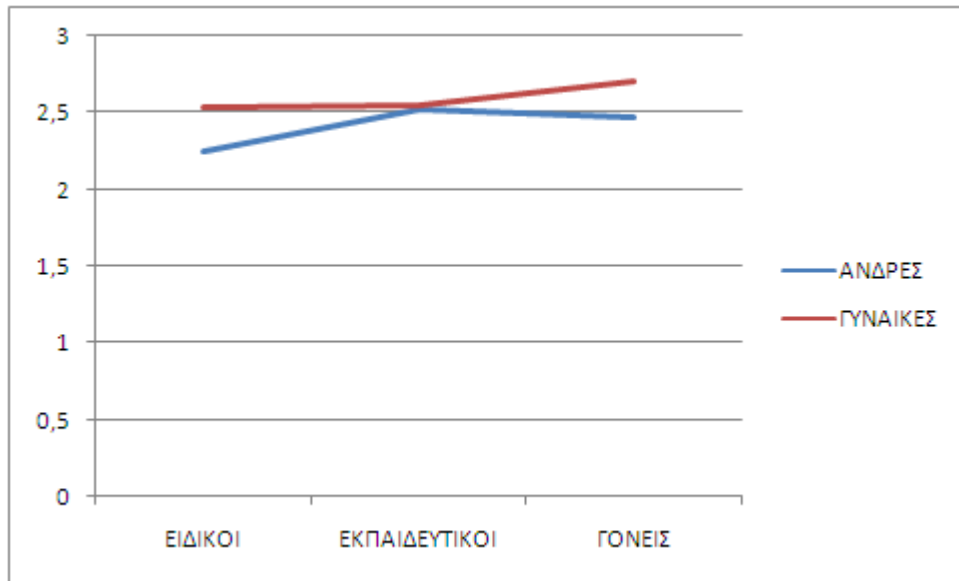
Στον γλωσσικό τομέα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς το φύλο, δηλαδή οι γυναίκες φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον τομέα αυτό σε σύγκριση με τους άνδρες (Πίνακας 14 και Σχήμα 4).

Πίνακας 14:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	3,72	5	0,74	1,46
Μεταξύ ιδιοτήτων	1,30	2	0,65	1,28
Μεταξύ φύλων	1,77	1	1,77	3,47*
Αλληλεπίδρασης	0,64	2	0,32	0,63
Εντός ομάδων	193,18	378	0,51	

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%



Εικόνα 3:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο.

Στον συναισθηματικό τομέα, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιοτήτων και μεταξύ φύλων, αλλά όχι και σημαντική αλληλεπίδραση ιδιότητας και φύλου. Από τις δυαδικές συγκρίσεις μεταξύ των τριών ιδιοτήτων, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ειδικών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ ειδικών και γονέων, ενώ δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Επομένως, οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα αυτό σε σύγκριση με τους άνδρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποδίδουν σε αυτόν μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τους ειδικούς (Πίνακες 15 και 16, Σχήμα 5).

Πίνακας 15:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	5,27	5	1,05	3,03*

Μεταξύ ιδιοτήτων	3,06	2	1,53	4,40*
Μεταξύ φύλων	1,38	1	1,38	3,95*
Αλληλεπίδρασης	0,83	2	0,41	1,20
Εντός ομάδων	131,48	378	0,35	

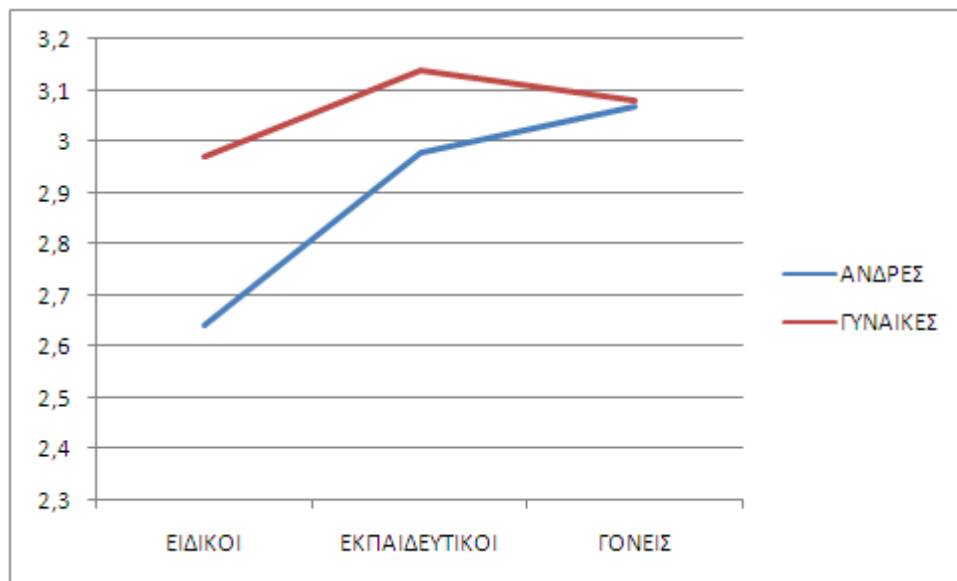
*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

Πίνακας 16:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον συναισθηματικό τομέα (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)

Ιδιότητα	Ειδικός	Εκπαιδευτικός
Ειδικός	-	
Εκπαιδευτικός	-7,19**	-
Γονέας	-7,69**	-0,50

**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%



Εικόνα 4:

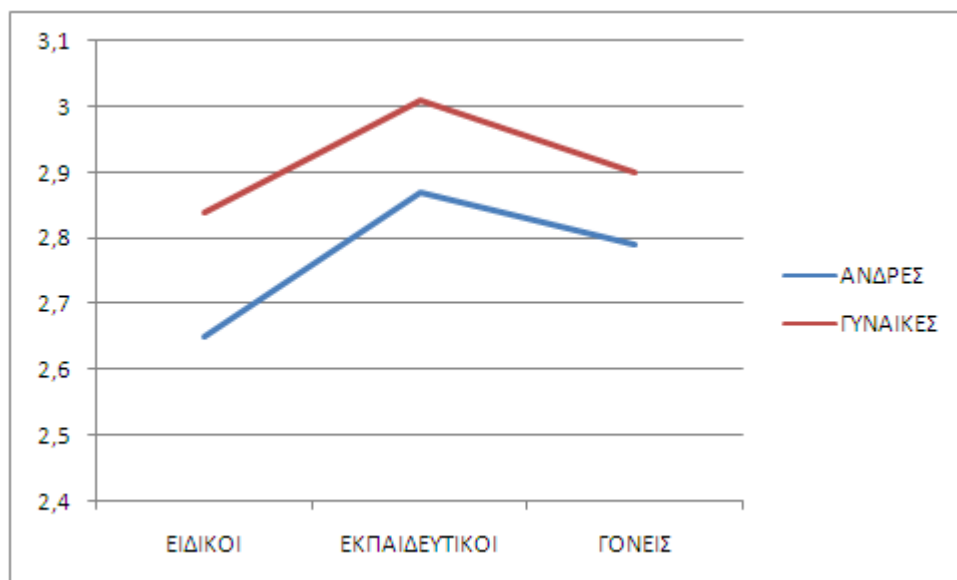
Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο.

Ως προς τον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς ιδιότητα και φύλο, ούτε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (Πίνακας 17 και Σχήμα 6).

Πίνακας 17:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον οπτικό- αντιληπτικό-κινητικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	2,53	5	0,51	1,28
Μεταξύ ιδιοτήτων	1,38	2	0,69	1,74
Μεταξύ φύλων	1,09	1	1,09	2,76
Αλληλεπίδρασης	0,06	2	0,03	0,07
Εντός ομάδων	149,40	378	0,39	



Εικόνα 5:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Στον τομέα της συμπεριφοράς παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιδιότητα και το φύλο, αλλά χωρίς στατιστικά σημαντική

αλληλεπίδραση. Από τις δυαδικές συγκρίσεις, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα και στις τρεις ιδιότητες (ειδικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς). Έτσι, οι γυναίκες φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη συμπεριφορά σε σχέση με τους άνδρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτή μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τους γονείς και τους ειδικούς ενώ και οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τους ειδικούς (Πίνακες 18 και 19, Σχήμα 7).

Πίνακας 18:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	5,98	5	1,20	3,45**
Μεταξύ ιδιοτήτων	3,63	2	1,82	5,24**
Μεταξύ φύλων	2,23	1	2,23	6,43*
Αλληλεπίδρασης	0,12	2	0,06	0,17
Εντός ομάδων	131,03	378	0,35	

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

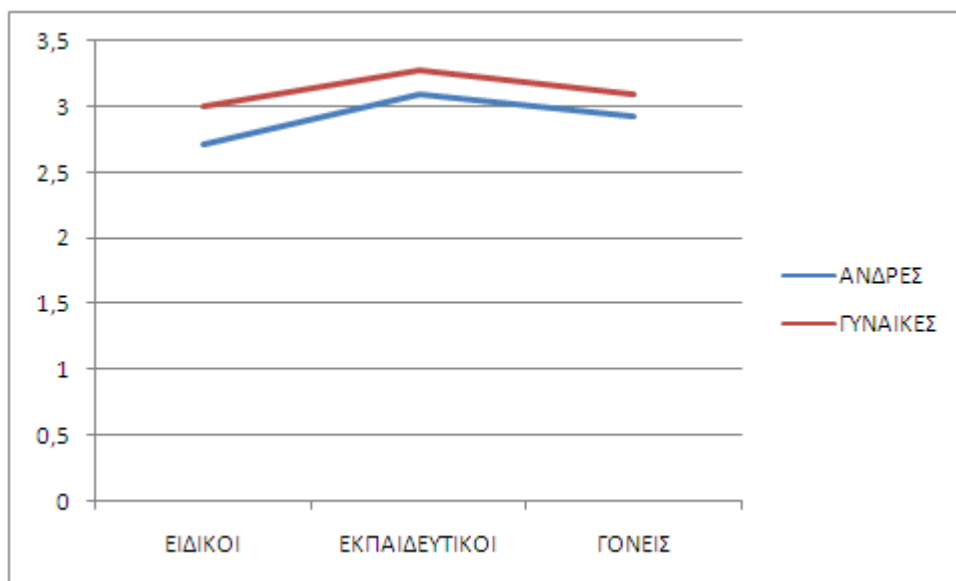
**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

Πίνακας 19:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον τομέα της συμπεριφοράς (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)

Ιδιότητα	Ειδικός	Εκπαιδευτικός
Ειδικός	-	
Εκπαιδευτικός	-9,37**	-
Γονέας	-4,35**	5,02**

**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%



Εικόνα 6:

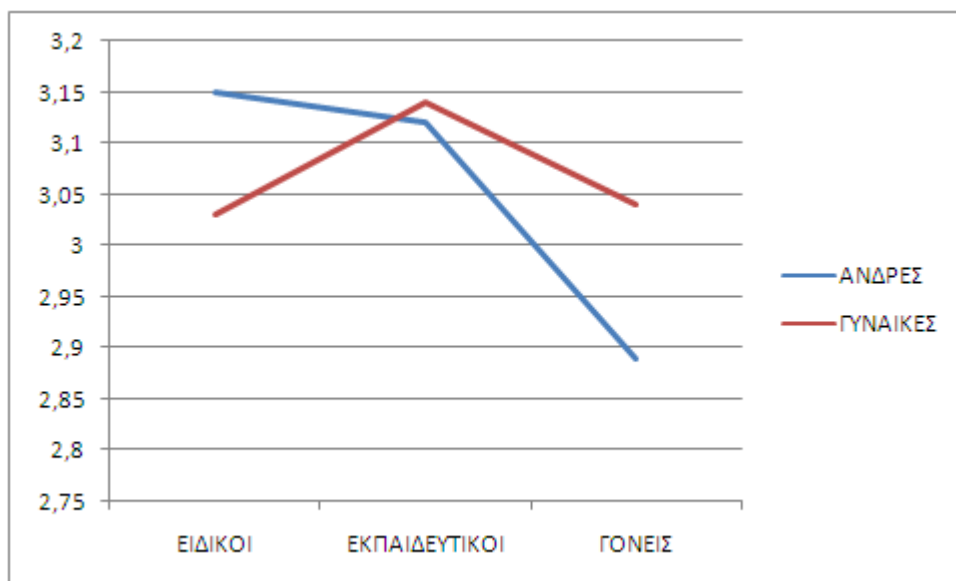
Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο.

Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ιδιότητες και στα φύλα, ούτε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ιδιότητας και φύλου, για τον παράγοντα του οικογενειακού περιβάλλοντος (Πίνακας 20 και Σχήμα 8).

Πίνακας 20:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	1,63	5	0,33	1,24
Μεταξύ ιδιοτήτων	0,98	2	0,49	1,86
Μεταξύ φύλων	0,02	1	0,02	0,06
Αλληλεπίδρασης	0,64	2	0,32	1,22
Εντός ομάδων	99,20	378	0,26	



Εικόνα 7:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο

Αντίθετα, για τον κοινωνικό τομέα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ιδιοτήτων και των δύο φύλων. Όμως, ούτε σε αυτόν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών. Οι δυαδικές συγκρίσεις φανέρωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών ιδιοτήτων. Επομένως, παρατηρείται ότι: (α) οι γυναίκες αποδίδουν στον κοινωνικό τομέα μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τους άνδρες (β) οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες (γ) οι γονείς βρίσκονται στο ενδιάμεσο των άλλων δύο ομάδων, καθώς αποδίδουν, μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τους ειδικούς, αν και μικρότερη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (δ) οι ειδικοί αποδίδουν τη μικρότερη σημασία σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες (Πίνακες 21 και 22 και Σχήμα 9).

Πίνακας 21:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές

Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	5,43	5	1,09	3,22**
Μεταξύ ιδιοτήτων	2,12	2	1,06	3,14*
Μεταξύ φύλων	1,97	1	1,97	5,84*
Αλληλεπίδρασης	1,35	2	0,67	2,00
Εντός ομάδων	127,43	378	0,34	

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

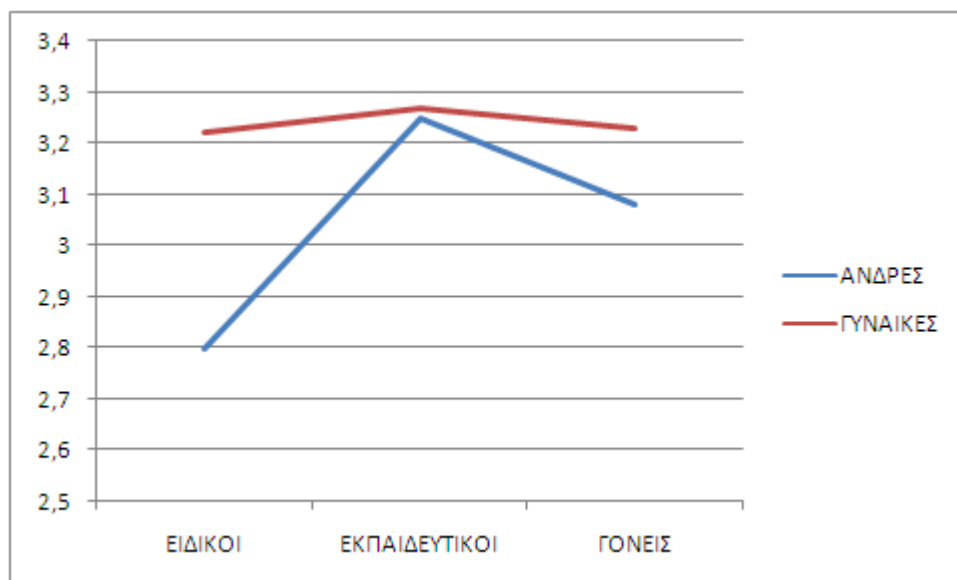
Πίνακας 22:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των δυαδικών συγκρίσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ειδικών, εκπαιδευτικών, γονέων) ως προς τους μέσους όρους στον κοινωνικό τομέα (Θ-τιμές και στατιστική σημαντικότητα)

Ιδιότητα	Ειδικός	Εκπαιδευτικός
Ειδικός	-	
Εκπαιδευτικός	-7,13**	-
Γονέας	-4,15**	2,98*

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%



Εικόνα 8:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο

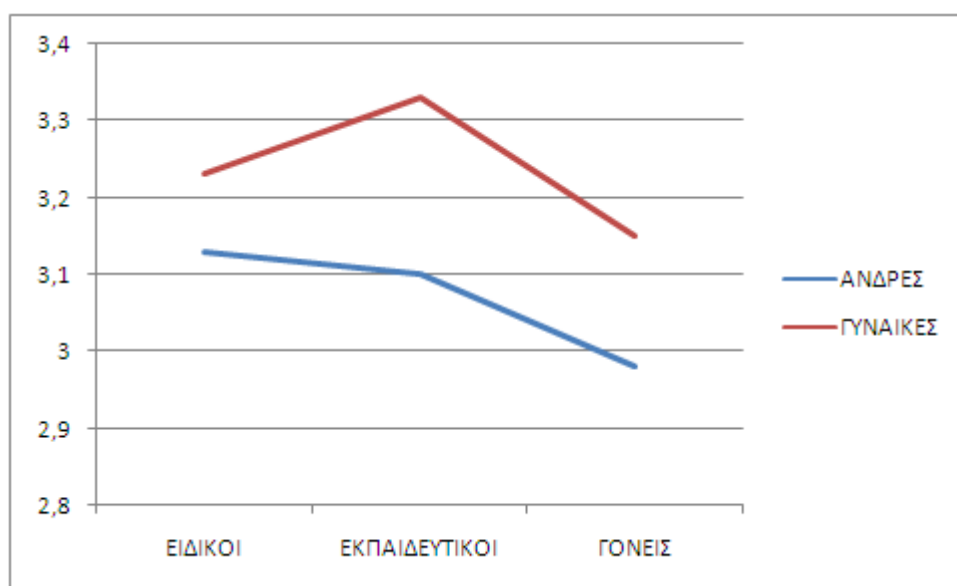
Στον τομέα του σχολικού περιβάλλοντος, επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτόν σε σύγκριση με τους άνδρες. Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ιδιότητες, ούτε σημαντική αλληλεπίδραση (Πίνακας 23 και Σχήμα 10).

Πίνακας 23:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	2,26	5	0,45	1,31
Μεταξύ ιδιοτήτων	0,79	2	0,40	1,15
Μεταξύ φύλων	1,34	1	1,34	3,89*
Αλληλεπίδρασης	0,13	2	0,06	0,18
Εντός ομάδων	130,59	378	0,35	

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%



Εικόνα 9:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο

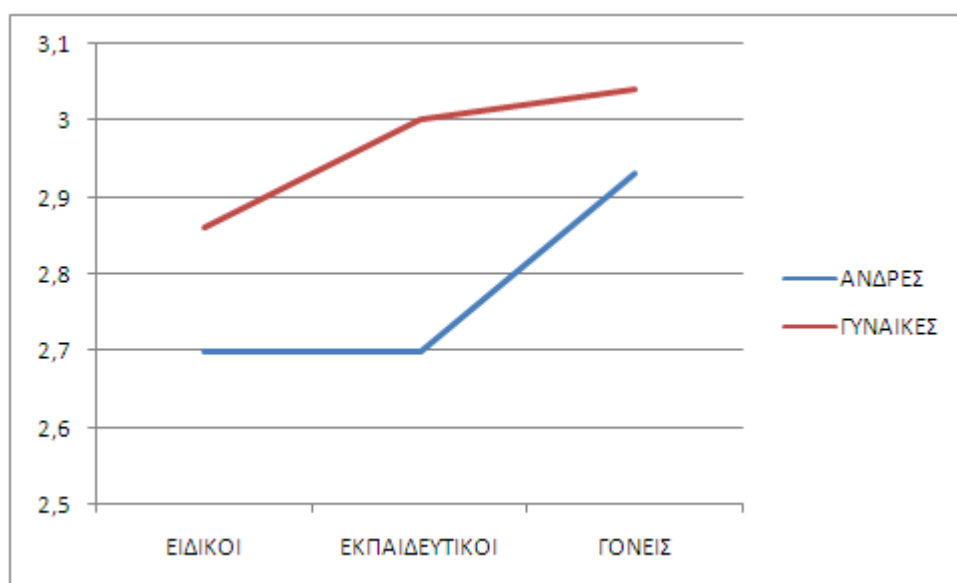
Παρόμοια είναι η εικόνα και ως προς τον γνωστικό τομέα, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία από τους άνδρες και χωρίς άλλες σημαντικές διαφορές (Πίνακας 24 και Σχήμα 11).

Πίνακας 24:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικός, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	3,60	5	0,72	1,59
Μεταξύ ιδιοτήτων	1,41	2	0,71	1,57
Μεταξύ φύλων	1,86	1	1,86	4,11*
Αλληλεπίδρασης	0,32	2	0,16	0,36
Εντός ομάδων	170,79	378	0,45	

*Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%



Εικόνα 10:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο

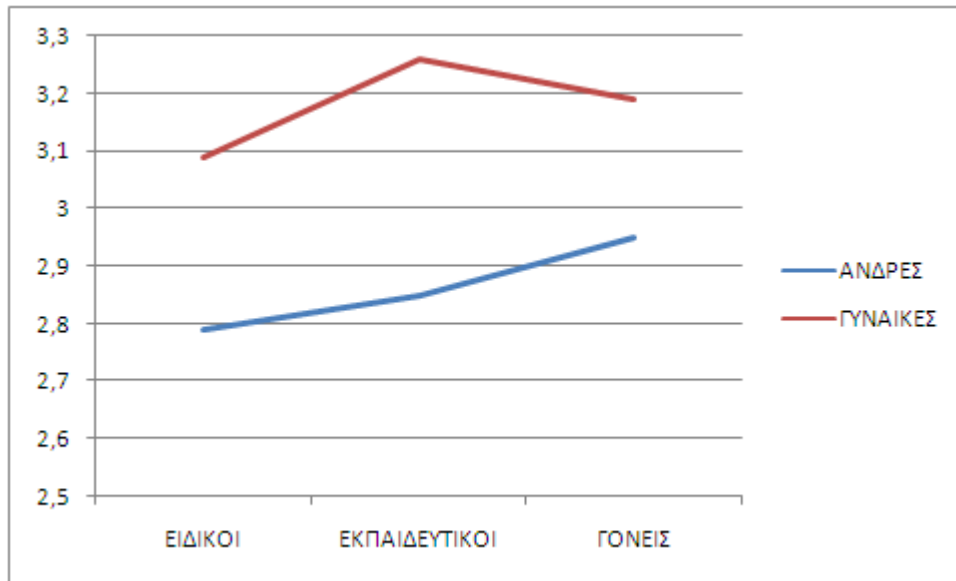
Ως προς την προσοχή-συγκέντρωση, παρατηρείται και πάλι διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτήν από ότι οι άνδρες. Δεν παρατηρούνται, ωστόσο, σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ιδιότητες ούτε σημαντική αλληλεπίδραση ιδιότητας και φύλου (Πίνακας 25 και Σχήμα 12).

Πίνακας 25:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης των μέσων όρων της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής – συγκέντρωσης των συμμετεχόντων κατά ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικός, γονέας) και φύλο

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F – τιμές
Μεταξύ συνδυαστικών ομάδων	6,14	5	1,23	3,12**
Μεταξύ ιδιοτήτων	0,72	2	0,36	0,92
Μεταξύ φύλων	5,16	1	5,16	13,12**
Αλληλεπίδρασης	0,25	2	0,13	0,32
Εντός ομάδων	148,85	378	0,39	

**Στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%



Εικόνα 11:

Μέσοι όροι της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των 384 συμμετεχόντων ως προς ιδιότητα (ειδικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς) και φύλο

3.3. Σύγκριση μεταξύ των ειδικοτήτων των ειδικών ψυχικής υγείας

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ξεχωριστά για τις έξι ειδικότητες που αντιπροσωπεύονται στο σύνολο των συμμετεχόντων ειδικών επιστημόνων (εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι και ψυχίατροι).

Από τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακες 27-35), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 6 ειδικότητες.

Πίνακας 26:

Μέσοι όροι \bar{X} και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 105 ειδικών, 5 εργοθεραπευτών, 58 ειδικών παιδαγωγών, 5 κοινωνικών λειτουργών, 12 λογοθεραπευτών, 18 ψυχολόγων και 7 ψυχιάτρων, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου

	Εργοθερ	Ειδ. Παιδ.	Κοιν. Λειτ.	Λογοθερ	Ψυχολ. N=18	Ψυχίατρ N=7
	N=5	N=58	N=5	N=12		

Παράγοντας	X	s	X	s	X	s	X	s	X	s	X	s
Γλωσσικός	2,26	0,78	2,43	0,65	2,49	0,50	3,01	0,64	2,68	1,30	2,24	0,72
Συναισθηματικό ς	2,70	0,33	2,97	0,61	2,70	0,45	3,17	0,65	2,88	0,54	2,57	0,86
Οπτικό-Αντιλ.- Κιν.	3,04	0,37	2,80	0,71	2,60	0,60	3,10	0,45	2,94	0,56	2,50	1,00
Συμπεριφοράς	2,78	0,55	2,99	0,59	2,75	0,47	3,34	0,51	2,88	0,60	2,56	0,94
Οικογένεια	2,46	0,28	3,10	0,49	2,78	0,38	3,17	0,42	3,10	0,50	2,64	0,66
Κοινωνικός	2,50	0,31	3,14	0,65	2,80	0,48	3,42	0,56	3,35	0,34	2,86	0,90
Σχολείο	2,78	0,48	3,33	0,55	2,43	1,23	3,31	0,62	3,29	0,39	2,73	0,62
Γνωστικός	2,71	0,40	2,82	0,71	2,60	0,31	3,10	0,60	2,94	0,60	2,57	0,89
Προσοχή- Συγκέντρ.	3,00	0,61	3,00	0,62	2,85	0,22	3,42	0,39	3,19	0,51	2,68	0,87

Πίνακας 27:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	4,73	5	0,95	0,00
Εντός ομάδων	23331	99	235,67	
Ολικό	23335,73	104		

Πίνακας 28:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	2,22	5	0,44	0,00
Εντός ομάδων	33496,19	99	338,35	
Ολικό	33498,41	104		

Πίνακας 29:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	2,42	5	0,48	0,00
Εντός ομάδων	30321,03	99	306,27	
Ολικό	30323,44	104		

Πίνακας 30:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	3,40	5	0,68	0,00
Εντός ομάδων	34239,83	99	345,86	

ομάδων		
Ολικό	34243,23	104

Πίνακας 31:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	3,58	5	0,71	0,00
Εντός ομάδων	36622,48	99	369,92	
Ολικό	36626,06	104		

Πίνακας 32:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	4,92	5	0,98	0,00
Εντός ομάδων	38242,63	99	386,29	
Ολικό	38247,55	104		

Πίνακας 33:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
-----------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------	--------

Μεταξύ ομάδων	6,69	5	1,34	0,00
Εντός ομάδων	42052,46	99	424,77	
Ολικό	42059,15	104		

Πίνακας 34:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,88	5	0,38	0,00
Εντός ομάδων	30824,98	99	311,36	
Ολικό	30826,86	104		

Πίνακας 35:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των έξι διαφορετικών ειδικοτήτων

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	3,29	5	0,66	0,00
Εντός ομάδων	35052,23	99	354,06	
Ολικό	35055,52	104		

3.4. Η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας

Για να διερευνηθεί η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας (μόνο για ειδικούς και εκπαιδευτικούς) στη σημασία που αποδίδεται σε κάθε παράγοντα, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στον αριθμό των ετών εργασίας και στο μέσο όρο σε κάθε παράγοντα. Τα αποτελέσματα για το σύνολο των ειδικών και εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 36, ενώ στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ξεχωριστά για τους ειδικούς, στον Πίνακα 38 ξεχωριστά για τους δασκάλους και στον Πίνακα 39 ξεχωριστά για τους νηπιαγωγούς.

Στο σύνολο του δείγματος, παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και στη σημασία που αποδίδεται τόσο στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα όσο και στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης. Επομένως, όσο πιο πολλά χρόνια εργάζεται κάποιος με παιδιά τόσο περισσότερη σημασία αποδίδει στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα και στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης.

Στις επιμέρους ομάδες, προκύπτει στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια της προϋπηρεσίας με τη βαθμολογία στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα για τους ειδικούς, καθώς και στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια της προϋπηρεσίας με τη βαθμολογία στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης για τους νηπιαγωγούς. Επομένως, όσο περισσότερα χρόνια εργάζονται οι ειδικοί κοντά στα παιδιά τόσο σημαντικότερο αξιολογούν τον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα. Επίσης, όσο περισσότερα χρόνια εργάζονται οι νηπιαγωγοί κοντά στα παιδιά, τόσο αποτιμούν τον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης.

Πίνακας 36:

Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για το σύνολο του δείγματος (ειδικούς και εκπαιδευτικούς)

	r
Γλωσσικός	0,01
Συναισθηματικός	0,06
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητικός	0,18**
Συμπεριφορά	0,09
Οικογένεια	0,07

Κοινωνικός	0,06
Σχολείο	-0,02
Γνωστικός	0,04
Προσοχή - Συγκέντρωση	0,15*

* Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

**Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

Πίνακας 37:

Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους ειδικούς

	γ
Γλωσσικός	-0,01
Συναισθηματικός	0,04
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητικός	0,25*
Συμπεριφορά	0,11
Οικογένεια	-0,01
Κοινωνικός	0,05
Σχολείο	0,05
Γνωστικός	0,03
Προσοχή - Συγκέντρωση	0,15

* Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

Πίνακας 38:

Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους δασκάλους

	γ
Γλωσσικός	0,00
Συναισθηματικός	0,00
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητικός	0,14
Συμπεριφορά	0,11
Οικογένεια	0,11
Κοινωνικός	0,09
Σχολείο	0,03
Γνωστικός	0,03
Προσοχή - Συγκέντρωση	0,09

Πίνακας 39:

Δείκτες συνάφειας Pearson r των 9 υποκλιμάκων με τα έτη προϋπηρεσίας για τους νηπιαγωγούς

	r
Γλωσσικός	0,13
Συναισθηματικός	0,10
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητικός	0,12
Συμπεριφορά	-0,12
Οικογένεια	0,02
Κοινωνικός	0,02
Σχολείο	-0,21
Γνωστικός	0,14
Προσοχή - Συγκέντρωση	0,27*

* Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

3.5. Η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων

Στον Πίνακα 40, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι για τις οκτώ βασικές επαγγελματικές ομάδες που αντιπροσωπεύονται στο δείγμα των γονέων (ανέργους, βρεφονηπιοκόμους, γυμναστές, δημοσίους υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς, ιδιωτικούς υπαλλήλους, νοικοκυρές και στρατιωτικούς). Από τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακες 41-49), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επαγγελματικές ομάδες.

Πίνακας 40:

Μέσοι όροι X και τυπικές αποκλίσεις s μεταξύ των 8 επαγγελματικών ομάδων

	ΓΛΩ Σ	ΣΥΝΑ Ι	ΟΠΤΙ Κ	ΣΥΜ Π	ΟΙΚΟ Γ	ΚΟΙΝ Ω	ΣΧΟ Λ	ΓΝΩΣ Τ	ΠΡΟΣΟ Χ
ΑΝΕΡΓΟΙ (N=16)									
X	2,75	2,81	2,85	3,16	2,99	3,18	3,12	3,08	2,95
s	0,46	0,77	0,49	0,69	0,47	0,57	0,63	0,47	0,74
ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΚΟΜΟΙ (N=4)									
X	3,03	3,44	3,38	3,19	3,31	3,42	3,41	3,46	3,44

s	0,50	0,43	0,77	0,75	0,46	0,50	0,69	0,54	0,55
ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ (N=6)									
X	1,94	2,92	2,42	2,96	2,74	3,08	2,85	2,52	2,83
s	1,05	0,44	0,96	0,43	0,27	0,52	0,56	0,82	0,63
ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ (N=9)									
X	2,78	3,25	2,81	3,19	3,08	3,33	3,22	3,13	3,25
s	0,84	0,59	0,55	0,58	0,44	0,57	0,45	0,83	0,64
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (N=6)									
X	2,75	3,25	2,83	3,00	3,15	3,21	3,39	2,98	3,24
s	0,45	0,59	0,22	0,65	0,52	0,29	0,34	0,52	0,38
ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ (N=23)									
X	2,70	2,92	2,97	2,97	2,96	3,04	2,91	2,97	2,96
s	0,66	0,60	0,62	0,53	0,51	0,56	0,70	0,72	0,82
ΟΙΚΙΑΚΑ (N=6)									
X	2,89	3,08	2,98	3,25	2,89	3,25	3,11	2,89	3,07
s	0,49	0,66	0,64	0,65	0,64	0,99	0,79	0,85	0,82
ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΙ (N=6)									
X	2,11	3,17	2,17	2,40	2,63	3,00	2,98	2,50	3,04
s	0,51	0,34	0,53	0,43	0,18	0,69	0,52	0,27	0,53

Πίνακας 41:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	6,09	7	0,87	0,01
Εντός ομάδων	6908,72	68	101,60	
Ολικό	6914,81	75		

Πίνακας 42:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	2,61	7	0,37	0,00
Εντός ομάδων	8284,79	68	121,84	
Ολικό	8287,40	75		

Πίνακας 43:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	5,43	7	0,78	0,01
Εντός ομάδων	7933,62	68	116,67	
Ολικό	7939,06	75		

Πίνακας 44:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της συμπεριφοράς των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	3,37	7	0,48	0,00
Εντός ομάδων	8725,70	68	128,32	

ομάδων		
Ολικό	8729,04	75

Πίνακας 45:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,86	7	0,27	0,00
Εντός ομάδων	8377,25	68	123,19	
Ολικό	8379,11	75		

Πίνακας 46:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,10	7	0,16	0,00
Εντός ομάδων	9222,52	68	135,63	
Ολικό	9223,61	75		

Πίνακας 47:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
-----------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------	--------

Μεταξύ ομάδων	2,22	7	0,32	0,00
Εντός ομάδων	8657,49	68	127,32	
Ολικό	8659,71	75		

Πίνακας 48:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	3,96	7	0,57	0,00
Εντός ομάδων	8478,78	68	124,69	
Ολικό	8482,75	75		

Πίνακας 49:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των γονέων που ανήκουν στις οκτώ επαγγελματικές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,80	7	0,26	0,00
Εντός ομάδων	8533,48	68	125,49	
Ολικό	8535,28	75		

3.6. Η επίδραση της ηλικίας

Στον Πίνακα 50 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι για τις τρεις ηλικιακές ομάδες (25-34 ετών, 35-44 ετών και άνω των 45 ετών). Από τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακες 51-59), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 50:

Μέσοι όροι \bar{X} και τυπικές αποκλίσεις s των απαντήσεων των 393 συμμετεχόντων, 97 ατόμων 25-34 ετών, 155 ατόμων 35-44 ετών και 141 ατόμων άνω των 45 ετών

Παράγοντας	25-34 ετών		35-44 ετών		45+ ετών	
	N= 97		N=155		N=141	
	X	s	X	s	X	S
Γλωσσικός	2,50	0,66	2,65	0,76	2,49	0,68
Συναισθηματικός	2,93	0,59	3,13	0,60	3,04	0,58
Οπτικό-Αντιληπτικό-Κινητ.	2,81	0,61	2,95	0,64	2,97	0,63
Συμπεριφορά	3,05	0,61	3,17	0,61	3,11	0,60
Οικογένεια	2,96	0,50	3,11	0,51	3,10	0,53
Κοινωνικός	3,17	0,59	3,26	0,57	3,19	0,60
Σχολείο	3,18	0,61	3,26	0,56	3,20	0,62
Γνωστικός	2,87	0,71	3,00	0,66	2,91	0,66
Προσοχή Συγκέντρωση	– 2,96	0,61	3,22	0,62	3,16	0,67

Πίνακας 51:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γλωσσικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ	2,46	2	1,23	0,00

ομάδων			
Εντός ομάδων	226658,40	390	581,18
Ολικό	226660,80	392	

Πίνακας 52:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	2,33	2	1,16	0,00
Εντός ομάδων	313478,50	390	803,79	
Ολικό	313480,80	392		

Πίνακας 53:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,67	2	0,84	0,00
Εντός ομάδων	281258,00	390	721,17	
Ολικό	281259,67	392		

Πίνακας 54:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές	Αθροίσματα	Βαθμοί	Μέσα	F-τιμή
-------	------------	--------	------	--------

διασποράς	τετραγώνων SS	ελευθερίας Df	τετράγωνα MS	
Μεταξύ ομάδων	0,90	2	0,45	0,00
Εντός ομάδων	327313,60	390	839,27	
Ολικό	327314,50	392		

Πίνακας 55:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Οικογένεια» των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,65	2	0,82	0,00
Εντός ομάδων	312758,3	390	801,94	
Ολικό	312759,9	392		

Πίνακας 56:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον κοινωνικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	0,62	2	0,31	0,00
Εντός ομάδων	347698,90	390	891,54	
Ολικό	347699,60	392		

Πίνακας 57:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα «Σχολείο» των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	0,50	2	0,25	0,00
Εντός ομάδων	348368,00	390	893,25	
Ολικό	348368,50	392		

Πίνακας 58:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον γνωστικό τομέα των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ ομάδων	1,23	2	0,62	0,00
Εντός ομάδων	291953,8	390	748,6	
Ολικό	291955	392		

Πίνακας 59:

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης της βαθμολογίας στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης των συμμετεχόντων που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Πηγές διασποράς	Αθροίσματα τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F-τιμή
Μεταξύ	4,40	2	2,20	0,00

ομάδων			
Εντός ομάδων	329366,8	390	844,53
Ολικό	329371,2	392	

3.7. Ερώτηση ιεράρχησης

Στην ερώτηση ιεράρχησης, οι συμμετέχοντες καλούνταν να ιεραρχήσουν 10 προτάσεις από αυτήν που θεωρούν λιγότερο σημαντική (βαθμός 1) έως αυτήν που θεωρούν περισσότερο σημαντική (βαθμός 10). Επειδή η συμπλήρωση δεν έγινε με τον ενδεδειγμένο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες, ελήφθησαν υπόψη μόνον 366 ερωτηματολόγια, 92 από τους ειδικούς, 97 από τους δασκάλους, 88 από τους νηπιαγωγούς και 89 από τους γονείς.

Στον Πίνακα 60 παρουσιάζονται τα αθροίσματα των ιεραρχήσεων για κάθε ερώτημα σε κάθε ομάδα (ειδικούς, δασκάλους, νηπιαγωγούς, γονείς). Λόγω του τρόπου συμπλήρωσης της ερώτησης, εξυπακούεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποδίδει η εκάστοτε ομάδα στον εκάστοτε παράγοντα.

Στον Πίνακα 61 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας Kendall W για τις τέσσερις ομάδες. Επειδή όλοι οι δείκτες είναι στατιστικά σημαντικοί, προκύπτει ότι υπάρχει και στις τέσσερις ομάδες συστηματική διαφορική προτίμηση για ορισμένες προτάσεις.

Οι ειδικοί ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση 8 («Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών») και την πρόταση 7 («Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού»). Χαμηλότερα ιεραρχούν την πρόταση 2 («Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα») και την πρόταση 10 («Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα»).

Οι δάσκαλοι ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση 7 («Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του

παιδιού») και την πρόταση 3 («Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας»). Χαμηλότερα ιεραρχούν την πρόταση 2 («Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα») και την πρόταση 9 («Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία»).

Οι νηπιαγωγοί ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση 7 («Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού»), όπως και οι δάσκαλοι, ενώ στη δεύτερη θέση ανεβάζουν την πρόταση 3 («Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας»), επίσης όπως και οι δάσκαλοι, αλλά και την πρόταση 8 («Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών»). Χαμηλότερα ιεραρχούν την πρόταση 2 («Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα»), όπως οι δάσκαλοι, αλλά και την πρόταση 10 («Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα»), όπως οι ειδικοί.

Οι γονείς ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση 7 («Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού»), όπως και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, αλλά και την πρόταση 4 («Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης»). Χαμηλότερα ιεραρχούν την πρόταση 10 («Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα»), όπως οι ειδικοί και οι νηπιαγωγοί αλλά και την πρόταση 2 («Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα»), όπως οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί.

Πίνακας 60:

Αθροίσματα Σ των ιεραρχήσεων των 10 προτάσεων της ερώτησης ιεράρχησης για τις τέσσερις ομάδες (ειδικούς, δασκάλους, νηπιαγωγούς και γονείς)

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενθουσιασμός και περιέργεια στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων 2. Χωρισμός λέξεων σε συλλαβές & φωνήματα – Σύνθεση λέξεων 3. Εργασία σε ομάδα 4. Προσοχή και συγκέντρωση 5. Έλεγχος συναισθημάτων 6. Εμπειρίες προσχολικής ηλικίας 7. Ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες

8. Ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα 9. Ικανότητα διήγησης ιστορίας 10. Αντιγραφή σχημάτων & τήρηση περιγράμματος									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΕΙΔΙΚΟΙ (N=92)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
567	467	515	533	504	504	571	598	497	487
ΔΑΣΚΑΛΟΙ (N=97)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
547	469	570	658	648	542	580	563	502	506
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ (N=88)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
485	402	569	514	530	470	588	569	498	401
ΓΟΝΕΙΣ (N=89)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
474	441	586	610	553	480	624	468	475	406

Πίνακας 61:

Δείκτης Kendall W, χ^2 τιμές, βαθμοί ελευθερίας df και στατιστική σημαντικότητα για τις απαντήσεις στην ερώτηση ιεράρχησης των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

	W	χ^2	df	p
Ειδικοί	0,02	18,78	9	<0,05
Δάσκαλοι	0,04	36,99	9	<0,01
Νηπιαγωγοί	0,06	48,13	9	<0,01
Γονείς	0,08	62,94	9	<0,01

Στον Πίνακα 62 παρουσιάζονται τα αθροίσματα των ιεραρχήσεων των 10 προτάσεων για τους 61 άνδρες και τις 334 γυναίκες που είχαν

συμπληρώσει ορθά την ερώτηση ιεράρχησης. Από τον Πίνακα 63 προκύπτει ότι οι δείκτες συνάφειας Kendall W είναι στατιστικά σημαντικοί τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Επομένως, υπάρχει και στα δύο φύλα συστηματική διαφορική προτίμηση για ορισμένες προτάσεις.

Οι άνδρες αξιολογούν ως πιο σημαντικές τις προτάσεις 6 («Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας») και 4 («Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης»). Ως λιγότερο σημαντικές αξιολογούν τις προτάσεις 10 («Να μπορεί να αντιγράφει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα») και 9 («Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία»).

Οι γυναίκες αξιολογούν ως περισσότερο σημαντικές την πρόταση 7 («Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού»), αλλά και την πρόταση 4, όπως οι άνδρες, («Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης»). Ως λιγότερο σημαντικές αξιολογούν τις προτάσεις 2 («Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα») και 10 («Να μπορεί να αντιγράφει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα»). Ως προς την πρόταση 10, υπάρχει συμφωνία με τους άνδρες.

Πίνακας 62:

Αθροίσματα Σ των ιεραρχήσεων των 10 προτάσεων της ερώτησης ιεράρχησης για τους 61 άνδρες και τις 334 γυναίκες

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ									
11. Ενθουσιασμός και περιέργεια στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων 12. Χωρισμός λέξεων σε συλλαβές & φωνήματα – Σύνθεση λέξεων 13. Εργασία σε ομάδα 14. Προσοχή και συγκέντρωση 15. Έλεγχος συναισθημάτων 16. Εμπειρίες προσχολικής ηλικίας 17. Ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες 18. Ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα 19. Ικανότητα διήγησης ιστορίας 20. Αντιγραφή σχημάτων & τήρηση περιγράμματος									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΑΝΔΡΕΣ (N=61)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

334	343	354	387	371	368	398	367	309	291
ΓΥΝΑΙΚΕΣ (N=287)									
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
1618	1356	1782	1816	1750	1508	1841	1707	1557	1398

Πίνακας 63:

Δείκτης Kendall W, χ^2 τιμές, βαθμοί ελευθερίας df και στατιστική σημαντικότητα για τις απαντήσεις στην ερώτηση ιεράρχησης των ανδρών και γυναικών

	W	χ^2	df	p
Άνδρες	0,03	18,18	9	<0,05
Γυναίκες	0,04	99,88	9	<0,01

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η ξεχωριστή σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, ειδικοί και γονείς σε καθεμία από τις παραμέτρους της σχολικής ετοιμότητας που εξετάστηκαν. Είναι χαρακτηριστικό ότι κανένας από τους παράγοντες δε λαμβάνει ιδιαίτερα χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας (κάτω από 2 – «αρκετά»). Αυτό δείχνει ότι οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν και στους εννέα παράγοντες έναν τουλάχιστον «αρκετά» σημαντικό ρόλο για την ετοιμότητα του παιδιού να εισέλθει στο σχολείο. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όλοι αυτοί οι τομείς ορθώς συμπεριλήφθηκαν στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της σχολικής ετοιμότητας και θα έπρεπε να υπολογίζονται σε κάθε κλίμακα που αποσκοπεί να μετρήσει τη μεταβλητή αυτή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει μια γενικότερη συμφωνία ειδικών, δασκάλων, νηπιαγωγών και γονέων για τη σπουδαιότητα όλων αυτών των τομέων της ανάπτυξης του παιδιού. Δεν υπάρχει κάποιος παράγοντας του οποίου η σημασία του να αμφισβητείται είτε από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς είτε από τους γονείς.

4.1. Σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων (ειδικοί, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γονείς)

Από τη σύγκριση ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες, προκύπτει μια γενικότερη συμφωνία ως προς τη σημασία που αποδίδεται σε κάθε παράγοντα της σχολικής ετοιμότητας. Καμία ομάδα δε φαίνεται να προκρίνει κάποιον από τους παράγοντες σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις άλλες ομάδες. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνα των Lewit και Baker (1995), οι οποίοι μελέτησαν τα πορίσματα κάποιων ερευνών και βρήκαν αρκετές κοινές απόψεις δασκάλων και γονιών για τη σημασία διάφορων χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν αν το παιδί είναι έτοιμο για το σχολείο ή όχι, καθώς και της προηγούμενης δικής μας έρευνας (Παπαδήμα, 2011) που δεν είχε διαπιστώσει σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους ως προς κανέναν από τους επτά παράγοντες που είχε εξετάσει. Επρόκειτο για τους ίδιους παράγοντες της παρούσας έρευνας εκτός από τους παράγοντες του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος. Οι δύο

τελευταίοι συμπεριλήφθηκαν στη νέα έρευνα με το σκεπτικό ότι η σχολική ετοιμότητα δεν είναι μια έννοια μονοδιάστατη. Εκτός από την ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού να εισέλθει στο σχολείο, περιλαμβάνει και την ετοιμότητα του σχολείου να δεχτεί το παιδί (σχολικό περιβάλλον και πρακτικές) αλλά και στην ετοιμότητα της οικογένειας του παιδιού (στάσεις γονέων και εμπλοκή τους στην πρώιμη μάθηση και ανάπτυξη και στη μετάβαση στο σχολείο) (UNICEF, 2012).

Ο γλωσσικός τομέας είναι αυτός που λαμβάνει τη χαμηλότερη βαθμολογία και από τις τέσσερις ομάδες, κινούμενος σε μέσους όρους ανάμεσα στο «αρκετά» και στο «πολύ». Η χαμηλότερη βαθμολογία του γλωσσικού τομέα σε σύγκριση με τους άλλους είχε καταγραφεί και στην προηγούμενή μας έρευνα (Παπαδήμα, 2011) με γονείς και εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό είχε αποδοθεί στην παρουσία σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στα Ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια, η οποία έχει εξοικειώσει τους δασκάλους με τα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών. Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη καταστάσεων, όπως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ειδική γλωσσική διαταραχή, που ενδέχεται να επιβραδύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη, χωρίς όμως να παρεμποδίζουν τη γενικότερη προσαρμογή ενός παιδιού στο σχολείο. Στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφεται η αυξημένη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον γλωσσικό τομέα. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Espinosa, Thornburg & Matthews (1997), οι δάσκαλοι έδειξαν να θεωρούν ότι οι γλωσσικές αδυναμίες και η γλωσσική ανωριμότητα εμποδίζουν την επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο. Αντίστοιχα, δάσκαλοι δημοτικών σχολείων στη Victoria της Αυστραλίας προσδιόρισαν τον γλωσσικό παράγοντα ως έναν από τους πέντε πιο σημαντικούς για τη σχολική ετοιμότητα, μαζί με τον γνωστικό, τον κοινωνικό, την αυτό-φροντίδα, τον συναισθηματικό και τον γλωσσικό (Serry, Imms & Froude, 2014). Αλλά και οι γονείς φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα σε δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Piotrkowski, Botsko & Matthews (2000), οι γονείς αποτιμούσαν την ικανότητα ανάγνωσης λίγων μικρών λέξεων και την

ικανότητα επικοινωνίας στα Αγγλικά ως πιο σημαντική σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς.

Ο οπτικό-αντιληπτικό-κινητικός τομέας κινείται σε μέσο όρο λιγότερο από το «πολύ» σε όλες τις ομάδες εκτός των νηπιαγωγών. Ο γνωστικός τομέας παρουσιάζει την ίδια περίπου εικόνα, με τη διαφορά ότι αγγίζει οριακά τον βαθμό «πολύ» και στην ομάδα των γονέων. Όπως και στην προηγούμενη μας έρευνα (Παπαδήμα, 2011), ο γνωστικός τομέας, στον οποίο κατεξοχήν εστιάζει το παραδοσιακό σχολείο, αλλά και ο οπτικό – αντιληπτικό-κινητικός, ο οποίος περιλαμβάνει δραστηριότητες που είναι εμφανώς σημαντικές τόσο για τη σχολική επιτυχία όσο και για την ομαλή προσαρμογή στην κοινωνία, αξιολογούνται ως λιγότερο σημαντικοί από ότι ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός τομέας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Lin, Lawrence & Gorrell (2003), οι οποίοι είχαν διαπιστώσει ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες ως περισσότερο σημαντικές από τις ακαδημαϊκές. Ωστόσο, στην έρευνα των Piotrkowski, Botsko & Matthews (2000), οι γονείς αξιολόγησαν την ακαδημαϊκή ετοιμότητα ως πιο σημαντική από τη συμπεριφορική και μάλιστα έδιναν μεγαλύτερη σημασία στις γνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους δασκάλους.

Ο συναισθηματικός τομέας λαμβάνει βαθμολογία μεγαλύτερη του 3 («πολύ») σε τρεις από τις τέσσερις ομάδες, προσεγγίζοντας οριακά το 3 στην ομάδα των ειδικών. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι δεν παρατηρείται διαφορά ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους ως προς τη σημασία που αποδίδουν στον συναισθηματικό τομέα, σε αντίθεση με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Ackerman & Barnett, 2005; Diamond, Reagan & Bandyk, 2000; Docket & Perry 2003; Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz & Rosenkoetter, 1989; UNICEF, 2006; Welch & White, 1999; West, Hausken & Collins, 1995). Αν και ο ρόλος του σχολείου είναι κατεξοχήν εκπαιδευτικός, οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί ιεραρχούν τον συναισθηματικό τομέα υψηλότερα από τον γλωσσικό, τον γνωστικό και τον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό, οι οποίοι σχετίζονται περισσότερο με τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό θέτει σε αμφισβήτηση το παραδοσιακό μοντέλο του σχολείου ως φορέα παροχής εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, αξιολόγησης και κοινωνικής επιλογής και ενισχύει

μια σύγχρονη εκδοχή του σχολείου, η οποία επικεντρώνεται στις ψυχοσυναισθηματικές σχέσεις, ως προέκταση της οικογένειας. Φαίνεται ότι οι σύγχρονοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί υιοθετούν αυτό το πρότυπο σχολείου και εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους όχι ως απλούς εκπαιδευτές και αξιολογητές των μαθητών αλλά ως ενεργούς συμπαραστάτες και καθοδηγητές τους.

Ο τομέας της συμπεριφοράς αξιολογείται ως ακόμη σημαντικότερος από τον συναισθηματικό για τρεις από τις τέσσερις ομάδες και ως εξίσου σημαντικός από την ομάδα των γονέων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Piotrkowski, Botsko&Matthews (2000), οι οποίοι έδειξαν ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή ετοιμότητα ως πιο σημαντική από τη συμπεριφορική ετοιμότητα. Στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση του τομέα της συμπεριφοράς και, μάλιστα, οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον τομέα της συμπεριφοράς παρά στους πιο «ακαδημαϊκούς» τομείς, όπως ο γλωσσικός και ο γνωστικός. Σημειώνεται ότι οι Diamond, Reagan&Bandyk (2000), είχαν βρει ότι οι γονείς έδιναν έμφαση στη σημασία των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε ίδιο βαθμό.

Σε παρόμοια επίπεδα με τον τομέα της συμπεριφοράς κινείται, και για τις 4 ομάδες, ο τομέας της συγκέντρωσης και της προσοχής. Αναμφίβολα, η συγκέντρωση είναι απαραίτητη δεξιότητα για τη σχολική επιτυχία. Παρ' όλο που οι επιπτώσεις της έλλειψης συγκέντρωσης είναι περισσότερο οδυνηρές για τους εκπαιδευτικούς παρά για τους γονείς, αφού μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές σε διατάραξη της ομαλής ροής του μαθήματος, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην κρίση γονέων και εκπαιδευτικών για τον τομέα αυτό. Είναι πιθανό κάποιοι από τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον μελέτη των μαθημάτων τους με αποτέλεσμα να βιώνουν και οι ίδιοι τη σημασία που έχει η συγκέντρωση για την επίδοση. Είναι, ακόμη, πιθανό κάποια παιδιά να έχουν κατ' οίκον δασκάλους (ιδιαίτερα) με τους οποίους οι γονείς έρχονται συχνότερα σε επαφή, σε σύγκριση με τους δασκάλους του σχολείου, με αποτέλεσμα να γίνονται δέκτες των παρατηρήσεών τους και των κρίσεων τους για την ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών (Παπαδήμα, 2011).

Ο τομέας του οικογενειακού περιβάλλοντος αξιολογείται ως τουλάχιστον «πολύ» σημαντικός και από τις τέσσερις ομάδες. Οι γονείς δε διαφέρουν στην αξιολόγηση του τομέα αυτού από τις υπόλοιπες ομάδες και αυτό καταδεικνύει την επίγνωσή τους για τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν και οι ίδιοι στην ετοιμότητα του παιδιού τους για το σχολείο.

Σε ακόμη υψηλότερα επίπεδα κινείται ο κοινωνικός τομέας. Καμία από τις ομάδες, επομένως, δε φαίνεται να υποτιμά τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. Αντίθετα, οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η κατάκτηση κάποιων βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στο σημείο αυτό υπάρχει συμφωνία με την έρευνα των Lin, Lawrence&Gorrell (2003), οι οποίοι συμπέραναν ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θέτουν σε προτεραιότητα την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Σύμφωνα, άλλωστε, με τους King&Boardman (2006), οι γονείς θεωρούν σημαντική την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ήδη πριν από την είσοδο στο σχολείο, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να επικεντρωθούν σε περισσότερο ακαδημαϊκές ικανότητες.

Ο τομέας του ίδιου του σχολείου συγκεντρώνει υψηλές βαθμολογίες, αντίστοιχες με εκείνες του κοινωνικού τομέα. Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί δεν παραβλέπουν τις δικές τους ευθύνες και αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό περιβάλλον αυτό καθαυτό, μέρος του οποίου είναι και οι ίδιοι.

Υπενθυμίζεται ότι οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού περιβάλλοντος είναι οι δύο νέες προσθήκες, σε σύγκριση με τους επτά παράγοντες που εξετάστηκαν στην προηγούμενη έρευνα (Παπαδήμα, 2011). Και οι δύο αυτοί νέοι παράγοντες συγκεντρώνουν στην παρούσα έρευνα μέσους όρους βαθμολογίας υψηλότερους από τους περισσότερους των υπολοίπων. Αυτό καταδεικνύει ότι οι ειδικοί, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμερίζονται την άποψη για τη μεγάλη σημασία της ετοιμότητας της οικογένειας και της ετοιμότητας του σχολείου. Επομένως, τα ευρήματα συνηγορούν στη συμπερίληψη αυτών των δύο διαστάσεων της

σχολικής ετοιμότητας στις μελλοντικές έρευνες επί του θέματος. Η προηγούμενη έρευνα είχε διαπιστώσει τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί στον συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα. Στη νέα έρευνα, ο συναισθηματικός τομέας εξακολουθεί να αποτιμάται ως σημαντικότερος από τους πιο «ακαδημαϊκούς» τομείς. Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός τομέας παραμένει αυτός στον οποίο αποδίδεται η μεγαλύτερη σημασία, μόνο που πλέον «μοιράζεται» αυτήν τη θέση με τους δύο νέους παράγοντες που προστέθηκαν στην έρευνα, την «οικογένεια» και το «σχολείο».

Τονίζεται ότι, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν επιβεβαιώνεται η τάση που καταγράφηκε σε πλειάδα ερευνών, οι γονείς να τονίζουν συνηθέστερα τις προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις ενώ οι δάσκαλοι τις κοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαστάσεις (Diamond et al, 2000; Docket & Perry, 2003; Hains et al, 1989; NEGP, 1997; Knudsen-Lindauer & Harris, 1989; Piotrowski et al, 2000; UNICEF, 2006; Welch & White, 1999; West et al, 1995). Έρχονται όμως σε συμφωνία με το συμπέρασμα των Ackerman & Barnett (2005), που αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι βλέπουν την κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη και τις γνωστικές δεξιότητες ως εξίσου σημαντικές, καθώς και με εκείνο των McBryde, Ziviani & Cuskelly (2004), οι οποίοι βρήκαν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι αποτιμούσαν ως σημαντικούς για τη σχολική ετοιμότητα τους ίδιους παράγοντες (δηλαδή τη χρονολογική ηλικία, την προσαρμοστικότητα, τις καλά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και την επιμονή σε μια δραστηριότητα μέχρι να ολοκληρωθεί).

Επίσης, όπως στην έρευνα των Piotrowski και συνεργατών (2000), στην οποία οι δάσκαλοι αξιολογούσαν το ενδιαφέρον και την προσήλωση των παιδιών στο έργο ως πιο σημαντική από τις βασικές γνώσεις, έτσι και στην παρούσα έρευνα όλες οι ομάδες ερωτώμενων εστιάζουν περισσότερο στην προσοχή και στη συγκέντρωση παρά στην πρώιμη κατάκτηση σχολικών γνώσεων από τους νεοεισερχόμενους μαθητές. Διαφορές δεν παρατηρούνται ούτε και μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών, σε αντίθεση με την έρευνα των Zhang, Sun & Gai (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς, στη

συμμόρφωση του παιδιού στην εξουσία του εκπαιδευτικού, στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, στη συμπεριφορά, στην αυτοσυγκέντρωση και στην εκφραστική δυνατότητα.

Από τις μεμονωμένες προτάσεις, μέσο όρο χαμηλότερο από 2, για το σύνολο των ερωτώμενων, συγκεντρώνει μόνο η πρόταση «Να μπορεί να βρίσκει τις ομοιοκαταληξίες σε στίχους ποιημάτων». Μάλιστα, η χαμηλή βαθμολογία στην πρόταση αυτή αποδίδεται και ξεχωριστά από την κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες. Αυτό πιθανότατα φανερώνει υποτίμηση, ακόμη και εκ μέρους των ειδικών και των εκπαιδευτικών, της σημασίας της αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας για τη φωνολογική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (όπως οι ομοιοκαταληξίες) και αποτελεί σημαντικό δείκτη και απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής. Ιδιαίτερα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία χρησιμοποιεί αλφαβητικό σύστημα γραφής (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), η φωνολογική επίγνωση αποτελεί πολύ σημαντική δεξιότητα. Για να μπορούν τα παιδιά να γράψουν ή να διαβάσουν μια λέξη σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής όπως το ελληνικό, απαιτείται να διακρίνουν τα φωνήματα που απαρτίζουν τη λέξη αυτή και να τα αντιστοιχίσουν με τα αντίστοιχα γραφήματα. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι αντιστοιχίες μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων δεν είναι πάντα μονοσήμαντες στην ελληνική γλώσσα, καθώς υπάρχουν λέξεις που ακολουθούν τους κανόνες της ιστορικής εξέλιξης της ορθογραφίας, με αποτέλεσμα τα γραφήματά τους να μην αντιστοιχούν πάντοτε σε συγκεκριμένα φωνήματα. Για παράδειγμα, το φώνημα /i/ δηλώνεται με έξι διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι για αυτές τις περιπτώσεις η φωνημική επίγνωση δε διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο.

Μέσο όρο μεγαλύτερο του 3,5, για το σύνολο των ερωτώμενων, συγκεντρώνουν τρεις προτάσεις:

«Να μπορεί να μετράει ως το 10»: Αυτό αντανakλά μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη σχετικά με τις γνωστικές κατακτήσεις που χρειάζεται να έχει επιτύχει ένα παιδί ήδη από την προσχολική εκπαίδευση. Αν και η μέτρηση ως το 10

εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α' δημοτικού, πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το παιδί θα ανταποκριθεί καλύτερα στην αριθμητική εάν εισέλθει στο δημοτικό ήδη εφοδιασμένο με κάποιες βασικές γνώσεις.

«Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού»: Η υψηλή αποδοχή της πρότασης αυτής δείχνει ότι έχει καθιερωθεί μια αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου η οποία διαφέρει από την παραδοσιακή. Από τη μετωπική διδασκαλία και την αντιμετώπιση των μαθητών ως μιας ενιαίας και αδιαφοροποίητης ομάδας, κρίνεται πλέον επιβεβλημένη η αντιμετώπιση του κάθε μαθητή ως ξεχωριστή περίπτωση και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στις ανάγκες του κάθε μεμονωμένου παιδιού. Η πρόταση αυτή συνδέεται με την ετοιμότητα του σχολείου, την οποία, όπως έχει φανεί από την εξέταση των μέσων όρων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί πολύ κρίσιμη.

«Η υποστήριξη που δίνουν οι γονείς στο παιδί»: Υπάρχει γενικότερη συμφωνία ως προς το καθήκον των γονέων να επαγρυπνούν και να παρατηρούν σε καθημερινή βάση τις αντιδράσεις των τέκνων τους και να σπεύδουν να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Η πρόταση αυτή συνδέεται με την ετοιμότητα της οικογένειας, η οποία έχει πρωταρχική σημασία για το σύνολο του δείγματος, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου.

4.2. Συγκρίσεις ως προς ιδιότητα και φύλο

Όταν εξετάστηκαν ταυτόχρονα οι ανεξάρτητες μεταβλητές της ιδιότητας και του φύλου, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών για κανέναν από τους παράγοντες.

Οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον γλωσσικό, στον συναισθηματικό, στον τομέα της συμπεριφοράς, στον κοινωνικό τομέα, στο σχολικό περιβάλλον, στον γνωστικό τομέα και στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης σε σύγκριση με τους άνδρες. Γενικότερα, οι γυναίκες τείνουν να βάζουν υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις σε σύγκριση με τους άνδρες και αυτό ίσως καταδεικνύει ότι ανησυχούν και προβληματίζονται

περισσότερο για την ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο, είναι πιο αναλυτικές και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη λεπτομέρεια. Επίσης, ο ρόλος της μητέρας ενδέχεται να καθιστά τις γυναίκες περισσότερο συναισθηματικές ενώ τις βοηθά, παράλληλα, να κατανοούν καλύτερα τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Πιθανότατα οι άνδρες είναι πιο ψύχραιμοι, έχουν λιγότερο άγχος για το συγκεκριμένο θέμα και θεωρούν ότι τα παιδιά, παρά τις όποιες δυσκολίες, ούτως ή άλλως θα καταφέρουν τελικά να ενταχθούν κάποια στιγμή στο νέο πλαίσιο. Ωστόσο, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αποτίμηση του οπτικό-αντιληπτικό-κινητικού και του οικογενειακού παράγοντα.

Σύμφωνα με τον παραδοσιακό ρόλο των φύλων, θα ανέμενε κανείς οι γυναίκες να εστιάζουν περισσότερο σε συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους και τους άνδρες περισσότερο σε καθαρά γνωστικές και μαθησιακές παραμέτρους. Ωστόσο, μολονότι πράγματι οι άνδρες αποτιμούν τον συναισθηματικό τομέα ως λιγότερο σημαντικό σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία και στον γλωσσικό και στον γνωστικό τομέα, καθώς και στον τομέα της συγκέντρωσης, σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι γυναίκες, επίσης, που είναι συνήθως, ως μητέρες, περισσότερο επιφορτισμένες με καθήκοντα καθημερινής φροντίδας και επίβλεψης των παιδιών τους σε διάφορα περιβάλλοντα και κοινωνικές περιστάσεις, φαίνεται να αποδίδουν και μεγαλύτερη σημασία σε θέματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού (επισημαίνεται ότι μητέρες ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται και στο δείγμα των εκπαιδευτικών και των ειδικών – πρόκειται σαφώς για μητέρες παιδιών διαφορετικών ηλικιών που όμως είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τα ερωτήματα που τους τίθενται όχι μόνο από την οπτική γωνία του επαγγελματία αλλά και από αυτήν του γονέα). Έτσι, δίνουν υψηλότερη βαθμολογία στον κοινωνικό τομέα και στον τομέα της συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους άνδρες. Σύμφωνα με τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους άλλωστε, οι άνδρες είναι συχνά περισσότερο ανεκτικοί σε κρούσματα επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Αντίστοιχα, οι μητέρες έχουν συνήθως συχνότερη επικοινωνία και επαφή με το σχολείο σε

σύγκριση με τους πατέρες και αυτό εξηγεί τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους ως προς την επιρροή του παράγοντα «ετοιμότητα του σχολείου».

Πάντως και τα δύο φύλα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον συναισθηματικό και στον κοινωνικό παράγοντα σε σύγκριση με περισσότερο «ακαδημαϊκούς», όπως ο γλωσσικός, ο γνωστικός και ο οπτικό-αντιληπτικό-κινητικός. Επίσης, και τα δύο φύλα αναγνωρίζουν στον ίδιο βαθμό τον σημαντικό ρόλο της ετοιμότητας της οικογένειας για τη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό.

Οι διαφορές που ανιχνεύθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είχαν παρατηρηθεί στην προηγούμενη έρευνα (Παπαδήμα, 2011). Αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στο μικρότερο και ποιοτικά διαφορετικό δείγμα που είχε χρησιμοποιηθεί στην προηγούμενη έρευνα (δεν υπήρχαν οι ειδικοί και οι νηπιαγωγοί) αλλά και στην προσθήκη του παράγοντα «σχολείο» στη νέα έρευνα.

Στον συναισθηματικό τομέα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιοτήτων και, πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποδίδουν σε αυτόν μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με τους ειδικούς. Η διαφορά αυτή δεν ανιχνεύθηκε στην προηγούμενη σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ασχέτως φύλου. Ο λόγος είναι ότι στην παρούσα ανάλυση οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί ενοποιήθηκαν σε μια κατηγορία ως «εκπαιδευτικοί», λόγω της πολύ μικρής αντιπροσώπευσης των ανδρών στο δείγμα των νηπιαγωγών.

Παρομοίως, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον τομέα της συμπεριφοράς μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τους γονείς και τους ειδικούς ενώ και οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τους ειδικούς. Αλλά και για τον κοινωνικό τομέα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ιδιοτήτων: Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτόν μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με όλους τους άλλους, οι ειδικοί αποδίδουν τη μικρότερη σημασία σε σύγκριση με όλους τους άλλους και οι γονείς βρίσκονται στη μέση.

Η μικρότερη σημασία που αποδίδουν στον συναισθηματικό παράγοντα, στον κοινωνικό παράγοντα και στον παράγοντα της συμπεριφοράς οι ειδικοί ψυχικής υγείας σε σύγκριση με τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα εκ πρώτης όψεως παράδοξο εύρημα. Ωστόσο, οι ειδικότητες αυτές αντιμετωπίζουν καθημερινά, λόγω της φύσης και του αντικειμένου της εργασίας τους, πληθώρα περιπτώσεων παιδιών με σημαντικές ελλείψεις στους τομείς αυτούς. Παιδιά που παραπέμπονται σε διαγνωστική διαδικασία στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και στις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκτίμησης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) ή σε θεραπευτικά προγράμματα και προγράμματα ειδικής διαπαιδαγώγησης ενδέχεται να εντάσσονται στις διαγνωστικές κατηγορίες της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, της Διαταραχής Συμπεριφοράς, του Αυτισμού, των Ψυχικών Διαταραχών και άλλων καταστάσεων που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς, δυσχέρειες στην κοινωνική προσαρμογή και συναισθηματικές δυσκολίες. Ο ρόλος των ειδικών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο παρά τις δυσκολίες αυτές και τις περισσότερες φορές αυτό το κατορθώνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Για τον λόγο αυτό, η κλινική εμπειρία των επιστημόνων αυτών τους έχει «εκπαιδέψει» να μην θεωρούν τέτοιου είδους δυσχέρειες ως απαραβίαστα εμπόδια για την ομαλή προσαρμογή και έτσι να είναι περισσότερο «ψύχραιμοι» ως προς την αποτίμησή τους. Βέβαια οι ειδικοί αντιμετωπίζουν και άλλου είδους περιστατικά που σχετίζονται με τους υπόλοιπους τομείς, όπως ο γλωσσικός, ο γνωστικός και ο οπτικό-αντιληπτικός (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Νοητική Υστέρηση, Αισθητηριακές και Κινητικές Αναπηρίες). Φαίνεται όμως, ότι αυτοί οι τομείς θεωρούνται περισσότερο «εγγενείς» στο παιδί, εξαρτώμενοι περισσότερο από σωματικούς και νευρολογικούς παράγοντες παρά από το περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, σε αυτούς τους τομείς οι αξιολογήσεις των ειδικών επιστημόνων δε διαφέρουν από εκείνες των υπόλοιπων ερωτώμενων. Σημειώνεται ότι στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία δεν έχουν βρεθεί έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις ειδικών επιστημόνων ψυχικής υγείας για τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας.

4.3. Σύγκριση μεταξύ των ειδικοτήτων των ειδικών ψυχικής υγείας

Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 6 ειδικότητες. Δεδομένου του διαφορετικού αντικειμένου της κάθε ειδικότητας, θα ανέμενε κανείς να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους τομείς όπου δίνει έμφαση η κάθε μία από αυτές. Οι λογοθεραπευτές, για παράδειγμα, ασχολούνται με την ομιλία και τον λόγο, οι ψυχίατροι με διαταραχές του συναισθήματος, οι εργοθεραπευτές με θέματα κινητικά, οι ψυχολόγοι με συναισθηματικές, νοητικές και συμπεριφορικές παραμέτρους, ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί εστιάζουν περισσότερο σε θέματα άμεσα σχετιζόμενα με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Ωστόσο, η έλλειψη διαφοροποιήσεων που παρατηρείται ανάμεσα στις ειδικότητες μπορεί να αποδοθεί στο μικρό μέγεθος του δείγματος και στη μικρή αντιπροσώπευση της κάθε ειδικότητας μέσα σε αυτό. Για παράδειγμα, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μόνο 5 εργοθεραπευτές, 5 κοινωνικοί λειτουργοί και 7 παιδοψυχίατροι. Με τόσο μικρά μεγέθη δείγματος είναι δύσκολο να ανιχνευθούν διαφορές, ακόμη και αν υπάρχουν.

4.4. Η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας

Για το σύνολο των ειδικών και εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι, όσο πιο πολλά χρόνια εργάζεται κάποιος με παιδιά, τόσο περισσότερη σημασία αποδίδει στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα και στον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης. Επομένως, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η μακρόχρονη επαγγελματική απασχόληση κομίζει τέτοιου είδους εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν τους εργαζόμενους να εκτιμήσουν περισσότερο τη σημασία ειδικά των οπτικών, αντιληπτικών και κινητικών δεξιοτήτων και της προσοχής και συγκέντρωσης για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Αυτές οι παράμετροι της ετοιμότητας του παιδιού είναι πιθανό να υποτιμούνται από τις πιο άπειρους ειδικούς και εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η σημασία του γλωσσικού, του συναισθηματικού, του κοινωνικού, του γνωστικού και του συμπεριφορικού παράγοντα, καθώς και της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος αναγνωρίζεται σε ίδιο βαθμό από λιγότερο και περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς και ειδικούς.

Κατά την εξέταση ξεχωριστά της κάθε ομάδας (δασκάλων, νηπιαγωγών και ειδικών), η θετική συνάφεια της προϋπηρεσίας με την αξιολόγηση του οπτικό-αντιληπτικού-κινητικού τομέα επιβεβαιώνεται συγκεκριμένα για την ομάδα των ειδικών ψυχικής υγείας, Όσο περισσότερα χρόνια εργάζονται οι ειδικοί κοντά στα παιδιά τόσο τείνουν να αξιολογούν ως σημαντικότερο τον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα. Οι ειδικοί ψυχικής υγείας, στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, έρχονται σε επαφή με παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν διαταραχές οι οποίες προκαλούν έκπτωση στις λειτουργίες του τομέα αυτού. Τέτοιες είναι η Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του Κινητικού Συντονισμού και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, αλλά και κάποιες διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών και η παρακολούθηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τέτοια παιδιά εξαιτίας των ελλείψεών τους επιδρά, με την πάροδο του χρόνου, στην απόδοση μεγαλύτερης σημασίας στον οπτικό-αντιληπτικό-κινητικό τομέα της ετοιμότητας από την πλευρά των επιστημόνων αυτών.

Ως προς την ομάδα των νηπιαγωγών, παρατηρείται ότι όσο περισσότερα χρόνια εργάζονται οι νηπιαγωγοί κοντά στα παιδιά, τόσο αποτιμούν ως σημαντικότερο τον τομέα της προσοχής-συγκέντρωσης. Στο στάδιο του νηπιαγωγείου, είναι δύσκολο να εντοπιστούν τα προβλήματα των νηπίων στη συγκέντρωση της προσοχής τους, επειδή ακόμη τα μαθήματα δεν είναι τόσο απαιτητικά και τα προγράμματα περιλαμβάνουν περισσότερες ελεύθερες και ευχάριστες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά δε δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Ακόμα και αν κάποια νήπια έχουν διάσπαση προσοχής, είναι πιθανό αυτό να περάσει απαρατήρητο. Ωστόσο, οι έμπειροι νηπιαγωγοί μπορούν να διακρίνουν συμπεριφορές παιδιών που παραπέμπουν σε διάσπαση προσοχής και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Συχνά, τα νήπια που έχουν διάσπαση προσοχής δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε κανόνες, ρουτίνες, οδηγίες, αποτυγχάνουν να δώσουν εστιασμένες και οργανωμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις που δέχονται και δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των νηπιαγωγών. Οι πιο έμπειροι νηπιαγωγοί έχουν αντιμετωπίσει ως τώρα περισσότερες τέτοιες περιπτώσεις νηπίων, τα οποία αρχικά δε φαίνονταν να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα

αλλά στην πορεία του χρόνου φανέρωσαν σημαντικές δυσκολίες στην προσοχή και στη συγκέντρωση. Για τον λόγο αυτό αποτιμούν τον παράγοντα της προσοχής-συγκέντρωσης ως περισσότερο σημαντικό σε σύγκριση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών δεν επηρεάζουν την αποτίμηση κανενός άλλου παράγοντα, σε αντίθεση με μια άλλη έρευνα (Reding, 2004), που είχε καταδείξει ότι νηπιαγωγοί με περισσότερα από δέκα χρόνια εμπειρίας έδιναν μικρότερη έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα από δέκα χρόνια εμπειρίας. Είναι πιθανό ότι πριν το 2004 δεν είχε δοθεί στα πανεπιστήμια η ανάλογη προσοχή στους άλλους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας, πλην του γνωστικού. Η εμπειρία που συσσωρεύεται από τα πολλά χρόνια εργασίας και η ιδιότητα του γονέα που ενδεχομένως να συναντάται συχνότερα στις μεγαλύτερες ηλικίες συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας των «λιγότερο ακαδημαϊκών» παραμέτρων της σχολικής ετοιμότητας.

Στην προηγούμενη έρευνα (Παπαδήμα, 2011) δεν είχε βρεθεί καμία συνάφεια ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και τη βαθμολογία που αποδίδουν οι δάσκαλοι σε κάθε παράγοντα σχολικής ετοιμότητας. Ωστόσο, στην έρευνα εκείνη το μέγεθος του δείγματος των δασκάλων ήταν κατά πολύ μικρότερο.

4.5. Η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων

Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επαγγελματικές ομάδες. Ωστόσο, το εύρημα αυτό αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος και, συνακόλουθα, της μικρής αντιπροσώπευσης της κάθε επαγγελματικής ομάδας μέσα σε αυτό. Επαγγέλματα που δηλώθηκαν μόνο από έναν ή δύο γονείς αποκλείστηκαν από τη στατιστική ανάλυση και εν τέλει προέκυψαν 8 επαγγελματικές ομάδες. Από αυτές, οι 6 είχαν μονοψήφιο αριθμό γονέων. Επομένως, ήταν δύσκολο να ανιχνευθούν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επαγγελματικές ομάδες. Δεν ήταν, επίσης, δυνατή η ομαδοποίηση των γονέων σε πιο ευρείες επαγγελματικές κατηγορίες που να αντανακλούν διαφορές ως προς το μορφωτικό επίδομα ή το εισόδημα. Ο λόγος είναι ότι οι περισσότεροι γονείς

ανέφεραν περιγραφές επαγγέλματος αόριστες και γενικές, που ενδέχεται να αφορούν σε διαφορετικά επίπεδα μόρφωσης και εισοδήματος (π.χ. δημόσιος ή ιδιωτικός υπάλληλος). Για τον λόγο αυτό, οποιαδήποτε τέτοια ομαδοποίηση θα ήταν παρακινδυνευμένη.

4.6. Η επίδραση της ηλικίας

Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Οι τρεις ομάδες ερωτώμενων, 25-34 ετών, 35-44 ετών και 45+ ετών αξιολόγησαν με παρόμοιο τρόπο τους τομείς σχολικής ετοιμότητας. Και οι τρεις ηλικιακές ομάδες δίνουν την υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα «σχολείο» και τη χαμηλότερη στο γλωσσικό. Ο κοινωνικός τομέας βρίσκεται στη δεύτερη θέση για όλες τις ομάδες, εκτός από τη μεσαία, όπου ισοδυναμεί με τον παράγοντα «σχολείου» στην πρώτη θέση. Ούτε στην προηγούμενη έρευνα (Παπαδήμα, 2011) δεν είχαν βρεθεί σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε τρεις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες. Η ερμηνεία που είχε δοθεί ήταν ότι η ηλικία του γονέα ή του εκπαιδευτικού/ειδικού δεν είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από μεγαλύτερη εμπειρία, καθώς δεν κάνουν όλοι το πρώτο τους παιδί στην ίδια ηλικία ούτε διορίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στην ίδια ηλικία. Επομένως, είναι λογικό να μην προκύπτουν διαφορές με βάση την ηλικία. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι, για την αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων, απαιτείται η απόκτηση νέων και διαφορετικών εμπειριών. Πρόκειται για μια διαδικασία ενεργητική και δυναμική, όχι για κάτι που συμβαίνει μοιραία λόγω της παρόδου του χρόνου.

4.7. Ερώτηση ιεράρχησης

Όσον αφορά στην ερώτηση ιεράρχησης, υπάρχει και για τις τέσσερις ομάδες συστηματική διαφορική προτίμηση για ορισμένες από τις 10 προτάσεις, σε σχέση με άλλες.

Οι ειδικοί ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση: «Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών». Αυτό είναι αναμενόμενο, αφού οι επιστήμονες αυτοί εκπροσωπούν ειδικότητες των οποίων το έργο συνίσταται ακριβώς στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση του

προγράμματος ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών με αποκλίσεις. Δεύτερη σε προτεραιότητα για την ομάδα των ειδικών αναδεικνύεται η πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού», δηλαδή μία πρόταση που επίσης αναφέρεται στην ετοιμότητα του σχολείου. Καθήκον των ειδικοτήτων αυτών είναι η εισήγηση, κατόπιν αξιολόγησης, ενός προγράμματος που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Κατ' επέκταση, οι ειδικοί καλούνται να στηρίξουν τον εκπαιδευτικό γενικής παιδείας ως προς την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος. Για τους ίδιους όμως, φαίνεται ότι υπάρχει και η παράμετρος της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος. Φυσικά, όσοι περιλαμβάνονται στην ομάδα αυτή έχουν ταυτόχρονα και οι ίδιοι την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, είτε ως ειδικοί παιδαγωγοί, είτε ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Επομένως, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ότι αναφέρονται και στη δική τους ικανότητα να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες του παιδιού.

Χαμηλότερα από όλες τις προτάσεις, οι ειδικοί ιεραρχούν την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα» και την πρόταση «Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα». Η πρώτη αναφέρεται σε δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, που είναι κρίσιμη για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η δεύτερη αναφέρεται στην οπτική αντίληψη και τη λεπτή κινητικότητα.

Οι δάσκαλοι ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού», δηλαδή μία πρόταση που αναφέρεται στους ίδιους. Αυτό δείχνει ότι έχουν συνείδηση των καθηκόντων τους και των απαιτήσεων του ρόλου τους και επίγνωση του γεγονότος ότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες και χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση. Δεύτερη ιεραρχούν την πρόταση «Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας». Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη της ομαδικότητας ως μια βασική αποστολή του σχολείου. Συνειδητοποιούν ότι η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση και ότι ο ρόλος του σχολείου είναι κατεξοχήν κοινωνικοποιητικός. Κατανοούν το γεγονός ότι, επιτυγχάνοντας το σχολείο

στον ρόλο του αυτό, εξελίσσεται σε ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα.

Χαμηλότερα ιεραρχούν οι δάσκαλοι την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα». Συμφωνούν, λοιπόν με τους ειδικούς ότι δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν ικανότητες συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης πριν την είσοδό τους στο δημοτικό. Χαμηλά, σε σχέση με τις υπόλοιπες, ιεραρχούν και την πρόταση «Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία». Η ικανότητα αυτή αναφέρεται τόσο στις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα για να γίνει κατανοητός, όσο και σε σύνθετες γνωστικές ικανότητες, αφού χρειάζεται να φτιάξει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος και να διηγηθεί τα γεγονότα με τη σωστή σειρά. Ωστόσο, οι δάσκαλοι δε δίνουν στην ικανότητα αυτή τόσο μεγάλη σημασία όσο σε άλλες.

Οι νηπιαγωγοί, σε πλήρη συμφωνία με τους ειδικούς και τους δασκάλους, ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού». Στη δεύτερη θέση αναδεικνύουν την πρόταση «Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας», όπως ακριβώς και οι δάσκαλοι, καθώς και την πρόταση «Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών». Φυσικά, τόσο η ικανότητα του εκπαιδευτικού όσο και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος αναφέρονται όχι μόνο στο νέο πλαίσιο όπου εισέρχεται το παιδί, το δημοτικό σχολείο, αλλά και στο πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, το νηπιαγωγείο. Για να υπάρχει πλήρης ετοιμότητα σε επίπεδο σχολείου, απαιτείται το παιδί να έχει καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του στο νηπιαγωγείο και να εισέλθει σε ένα δημοτικό σχολείο το οποίο θα συνεχίσει να τις καλύπτει.

Χαμηλότερα ιεραρχούν οι νηπιαγωγοί την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα», παρά το γεγονός ότι τέτοιου είδους προ-αναγνωστικές ασκήσεις ενδέχεται να πραγματοποιούνται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επίσης πιο χαμηλά σε σχέση με τις άλλες ιεραρχούν και την πρόταση «Να μπορεί να αντιγράφει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα»,

όπως οι ειδικοί. Και αυτή η δεξιότητα είναι ανάμεσα σε αυτές που εξασκούνται συστηματικά κατά την προσχολική εκπαίδευση.

Οι γονείς ιεραρχούν υψηλότερα την πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού», αποδίδοντας και εκείνοι κρίσιμο ρόλο στους δασκάλους και νηπιαγωγούς για την επίτευξη της σχολικής ετοιμότητας. Υψηλά, σε σχέση με τις άλλες, ιεραρχείται από τους γονείς και η πρόταση «Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης». Η έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής μπορεί να είναι εμφανής, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κατ' οίκον μελέτη και σε διάφορες δραστηριότητες της οικογένειας. Γι αυτό οι γονείς σήμερα είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι ως προς τον τομέα αυτόν. Χαμηλότερα ιεραρχούν οι γονείς την πρόταση «Να μπορεί να αντιγράφει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα», όπως οι ειδικοί και οι νηπιαγωγοί αλλά και την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα», όπως οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί. Έτσι, προκύπτει υψηλός βαθμός συμφωνίας των γονέων με εκείνους που ασκούν επαγγέλματα σχετικά με την εκπαίδευση ως προς την αποτίμηση των προτάσεων.

Ως προς τις απαντήσεις ανδρών και γυναικών στην πρόταση ιεράρχησης, υπάρχει και στα δύο φύλα συστηματική διαφορική προτίμηση για ορισμένες προτάσεις.

Οι άνδρες αξιολογούν ως πιο σημαντική την πρόταση «Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας». Η πρόταση αυτή αναφέρεται στην ίδια την οικογένεια και στον βαθμό στον οποίο προετοιμάζει το παιδί για την είσοδο στο δημοτικό. Φαίνεται ότι οι άνδρες αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας και, κατ' επέκταση των ίδιων για όσους είναι πατέρες, για τη σχολική ετοιμότητα. Υπενθυμίζεται, στο σημείο αυτό, ότι, σύμφωνα με τον Nelson (1991), τα παιδιά που είχαν εμπειρία παρόμοιου περιβάλλοντος με το σχολείο στην προσχολική τους ηλικία είχαν ευκολότερη προσαρμογή, ενώ, σύμφωνα με τον Johnson (1997), η οικογενειακή υποστήριξη επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή.

Δεύτερη ιεραρχούν την πρόταση «Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης», που δείχνει μια ευαισθητοποίηση των ανδρών γύρω από το ζήτημα αυτό.

Ως λιγότερο σημαντικές αξιολογούν τις προτάσεις «Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα» και «Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία», που αναφέρονται σε ικανότητες τις οποίες οι άνδρες ερωτώμενοι, προφανώς, δε θεωρούν τόσο αποφασιστικής σημασίας για την είσοδο στο δημοτικό.

Οι γυναίκες αξιολογούν ως περισσότερο σημαντική την πρόταση «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού», που δείχνει ότι οι γυναίκες, αντίθετα με τους άνδρες, προκρίνουν την ετοιμότητα του σχολείου έναντι της ετοιμότητας της οικογένειας ως τον πιο σημαντικό παράγοντα και εστιάζουν περισσότερο στην ευθύνη των εκπαιδευτικών παρά στην ευθύνη της οικογένειας. Υψηλά ιεραρχούν και την πρόταση «Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης». Σε αυτό υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες.

Ως λιγότερο σημαντική αξιολογούν την πρόταση «Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα». Οι γυναίκες δε θεωρούν, όπως φαίνεται, την κατάκτηση προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων ως κρίσιμη για την επιτυχή προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Χαμηλότερα σε σχέση με τις άλλες προτάσεις ιεραρχείται από τις γυναίκες και η πρόταση «Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα». Ως προς αυτό, υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στα δύο φύλα.

4.8. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης επάνω στο τι είναι η σχολική ετοιμότητα και ποιοι είναι οι παράγοντες που την αποτελούν. Ο στόχος ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στα κριτήρια της σχολικής ετοιμότητας καθώς και η εξέταση της επίδρασης που θα

είχε αυτή στα αποτελέσματα της εργασίας τους. Πραγματοποιήθηκαν για κάθε συμμετέχοντα δύο δίωρες συνεδρίες στον χώρο του σχολείου τους. Συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν συμπληρώσει και το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για 8 δασκάλους και 2 νηπιαγωγούς. Μεταξύ των δύο συνεδριών, ζητήθηκε από αυτούς να γράψουν μια έκθεση επάνω στην εμπειρία τους από το σεμινάριο, τα όσα καινούρια έμαθαν σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα και την πρακτική εφαρμογή αυτών στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πριν το σεμινάριο αγνοούσαν ή υποβάθμιζαν τη σημασία ορισμένων επιτευγμάτων και ιδιοτήτων του παιδιού για τη σχολική ετοιμότητα και μετά το σεμινάριο αναγνώρισαν τη σημασία τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν η ετοιμασία της σχολικής τσάντας από το ίδιο το παιδί, η ικανότητα του παιδιού να σημειώνει και να εκτελεί τις εργασίες στο σπίτι χωρίς να χρειάζεται να ενημερώνεται και ο γονέας, ο έλεγχος της λεπτής και αδρής κινητικότητας, η πλευρίωση, ο έλεγχος του γραφισμού, η κατάκτηση των προ-μαθηματικών εννοιών, ο προσανατολισμός στον χώρο, η ανταπόκριση σε απλές και σύνθετες εντολές, η ικανότητα σχεδιασμού χωρίς έξοδο από το όριο ή το πλαίσιο, η συναισθηματική ωριμότητα, η διαχείριση του θυμού, η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, η χρήση λεξιλογίου καταλλήλου για τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, η χρήση εργαλείων, μολυβιών και ψαλιδιών, η αντιγραφή σχημάτων, το πλύσιμο των χεριών και η χρήση της τουαλέτας, η συνεργασία με τους άλλους και η τήρηση κανόνων. Δύο δασκάλες δημοτικού αναφέρουν ότι, ενώ γνώριζαν για τη σημασία της ετοιμότητας του σχολείου και της ετοιμότητας της οικογένειας, δεν είχαν υπόψη τη σημασία της ετοιμότητας του ίδιου του παιδιού, καθώς δεν είχαν καμία σχετική ενημέρωση μέχρι σήμερα.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του σεμιναρίου μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη του διδακτικού τους έργου. Έτσι, μια δασκάλα δημοτικού αναφέρει ότι, από εδώ και στο εξής, το portfolio του κάθε μαθητή της ξεχωριστά θα αποτελείται από εργασίες οι οποίες θα παρουσιάζουν την πρόοδό του στους τομείς: γλωσσικό, γνωστικό, κινητικό και οπτικό-αντιληπτικό.

Άλλοι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στην τάξη τους. Μια δασκάλα που διδάσκει στη Β' δημοτικού αναφέρει: «Με αφορμή αυτό το σεμινάριο αλλά και τις γενικότερες γνώσεις μου για τη σημασία του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα, προσπάθησα να ενισχύσω τα παιδιά και να διαμορφώσω ψυχικά υγιή άτομα. Το πρόγραμμα που υλοποίησα στην τάξη μου αναφερόταν σε βιωματικές και παιγνιώδεις δράσεις. Ονομάστηκε: «Χτίζοντας έναν υγιή συναισθηματικό κόσμο» και βοήθησε εμένα και τους μαθητές μου να γνωρίσουμε τους εαυτούς μας, να αποκτήσουμε αυτοεκτίμηση και να συνεργαζόμαστε μεταξύ μας. Γενικότερα, το σεμινάριο ήταν ένα θετικό έναυσμα για την εφαρμογή σχετικών γνώσεων στη διδακτική μου πράξη».

Ένα άλλο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο, περιγράφεται από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό, η οποία συμμετείχε στο σεμινάριο, ως εξής: «Για την ενίσχυση της προσωπικότητας και αυτοαντίληψης, κάθε εβδομάδα στην τάξη, με κλήρωση, εκλέγαμε έναν βοηθό. Ο μαθητής αυτός είχε τη δική του εβδομάδα για να αναδείξει τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του. Εδώ συμμετείχε και η οικογένειά του, ενισχύοντας θετικά τον μαθητή με ένα γράμμα ή μιλώντας προσωπικά στην τάξη. Στον γνωστικό τομέα, με παζλ και άλλα επιτραπέζια παιχνίδια, κέντριζα το ενδιαφέρον των μαθητών και έβαζα το στοιχείο του παιχνιδιού στο άγνωστο. Συνεργάστηκα αρκετά με τον δάσκαλο ένταξης, καθώς και με τους δασκάλους άλλων ειδικοτήτων, θεατρικής αγωγής, εικαστικών, γυμναστικής και μουσικής. Έτσι, είχαμε μια πιο σφαιρική άποψη για τους μαθητές και μπορούσαμε να βοηθήσουμε αυτούς που είχαν ανάγκη, χρησιμοποιώντας, ανάλογα, τις προτιμήσεις ή τις αδυναμίες τους».

Μια άλλη δασκάλα αναφέρει: «Στην τάξη μου, όσον αφορά στον γλωσσικό τομέα, επέμενα μέσω παιχνιδιών να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να παρατηρούν και να συμμετέχουν περισσότερο. Με ερωτήσεις προσαρμοσμένες, πάλι, στις γνώσεις του μαθητή, γινόταν εφικτή η κατανόηση λέξεων και προτάσεων. Η φιλιαναγνωσία, μαζί με το θεατρικό παιχνίδι, βοήθησε τους μαθητές να μάθουν να κατανοούν μια ιστορία, να συμμετέχουν σε αυτή και να την αναπαράγουν. Για την καλύτερη κατανόηση του χρόνου, κρατήσαμε ημερολόγιο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Δώσαμε προσοχή στην τακτοποίηση του θρανίου και της τσάντας. Το ίδιο ζήτησα και από τους γονείς να κάνουν στο σπίτι. Η τάξη δούλεψε ένα παράλληλο πρόγραμμα, τα «Βήματα για τη Ζωή». Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών διευρύνονταν. Πολλές πρωτοβουλίες αναλάμβανε η ομάδα, η οποία έθετε κανόνες στα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής».

Τις παρακάτω παρεμβάσεις αναφέρει μια άλλη δασκάλα, που διδάσκει σε Α' τάξη: «Με ομάδες εργασίας βοήθησα τα παιδιά να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν φιλίες, χωρίς να τους επιβάλλεται αυτό. Υλοποίησα προγράμματα για τη διαφορετικότητα με ζωγραφιές, ποιήματα, τραγούδια και παιδικές ιστορίες που βρήκα στο διαδίκτυο, ώστε να τονώσω την αυτοπεποίθησή τους. Η επιβράβευση για τις προσπάθειές τους ή για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ερχόταν από τους ίδιους, γιατί προσπαθούσαν να βοηθήσουν και να αναδείξουν την ομάδα τους. Η χρήση του υπολογιστή τα βοήθησε στην αυτοσυγκέντρωση».

Ένα παρόμοιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα νηπιαγωγείο. Όπως περιγράφει η υπεύθυνη νηπιαγωγός: «Παρατήρησα μαζί με τις συναδέλφους ότι, ενώ οι επιδόσεις των παιδιών στον μαθησιακό και γνωστικό τομέα ήταν ικανοποιητικές, υπήρχαν αυξημένες δυσκολίες στη συμπεριφορά τους και έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων. Γι αυτό, αποφασίστηκε από κοινού να υλοποιήσουμε πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικό-συναισθηματικής αγωγής για την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους. Υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Δεξιότητες για τη Ζωή». Το πρόγραμμα αυτό προσαρμόστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας αλλά και του κάθε παιδιού χωριστά. Παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμμετοχή και στη συνεργασία των παιδιών στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, καθώς και στη συμπεριφορά τους».

Η δεύτερη νηπιαγωγός που συμμετείχε στα σεμινάρια κάνει λόγο και για άλλες πρακτικές εφαρμογές των γνώσεων για τη σχολική ετοιμότητα. Αναφέρει ότι, μετά την παρακολούθηση του σεμιναρίου, ξεκίνησε τη συστηματική καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων. Αυτό τη βοήθησε να εντοπίσει κενά και ελλείψεις σε διάφορους τομείς ανά περίπτωση, ώστε να μπορεί να δρα πιο άμεσα και προγραμματισμένα. Επίσης, αναφέρει ότι, σε

αυτή την κατεύθυνση, ουσιαστικό ρόλο έπαιξε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, το οποίο χρησιμοποίησε σαν «πυξίδα» για την καθοδήγησή της.

4.9. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μεγάλο αλλά, πιθανότατα, όχι αντιπροσωπευτικό της Ελληνικής επικράτειας. Παρά το γεγονός ότι χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια και σε περιοχές εκτός Αθηνών, οι κάτοικοι της Αθήνας υπεραντιπροσωπεύονται στο δείγμα. Θα ήταν χρήσιμη η επανάληψη της έρευνας με δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, αναλογικά με τον πληθυσμό της κάθε μίας. Η κατανομή των ειδικών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις διάφορες δημογραφικές παραμέτρους θα μπορούσε να γίνει επίσης «κατά στρώματα», σύμφωνα με την κατανομή των παραμέτρων αυτών στο γενικό πληθυσμό. Με τον τρόπο αυτό τα ευρήματα της έρευνας θα αποκτούσαν μεγαλύτερη εξωτερική εγκυρότητα και δυνατότητα γενίκευσης.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει κατά πόσον παράγοντες που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, όπως τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και ειδικών και η χρονολογική ηλικία είναι πιθανό να μεταβάλουν τις κρίσεις των ερωτώμενων σχετικά με τους τομείς σχολικής ετοιμότητας. Εντούτοις, η έρευνα ήταν συγχρονική με διαφορετικά υποκείμενα σε κάθε επιμέρους κατηγορία. Έτσι, τα οποιαδήποτε δεδομένα θα μπορούσαν να αποδοθούν στις διατομικές διαφορές των συγκεκριμένων υποκειμένων και όχι στις υπό εξέταση χρονικά μεταβαλλόμενες μεταβλητές. Τη λύση στο πρόβλημα αυτό θα έδινε μια διαχρονική έρευνα που θα εξέταζε τα ίδια υποκείμενα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό θα καταδεικνύονταν οι πιθανές διαφορετικές κρίσεις και αξιολογήσεις ειδικών, δασκάλων και νηπιαγωγών μετά από την απόκτηση περισσότερης επαγγελματικής εμπειρίας. Οι πιθανές διαφορές θα μπορούσαν με μεγαλύτερο βαθμό σιγουριάς να αποδοθούν στις μεταβολές που παρενέβησαν στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, έγινε επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ετοιμότητας σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών και στη συνέχεια

ζητήθηκε από τους ίδιους μια περιγραφική έκθεση σχετικά με το τι αποκόμισαν από την επιμόρφωση αυτή. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο η επιμόρφωση να πραγματοποιηθεί σε μια μεγαλύτερη αριθμητικά ομάδα εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να κληθούν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στις κρίσεις τους για τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας πριν και μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης. Αυτό δε στάθηκε δυνατό να γίνει, επειδή η σχετική επιμόρφωση απαιτούσε πολύ χρόνο και, ως εκ τούτου, περιορίστηκε σε μια ολιγομελή ομάδα εκπαιδευτικών. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να χορηγηθεί για συμπλήρωση μετά το πέρας της επιμόρφωσης κάποια περισσότερο δομημένη κλίμακα με κλειστές ερωτήσεις, ώστε να μπορούν τα δεδομένα της να υποστούν ποσοτική επεξεργασία. Ο μη δομημένος τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι αυτοαναφορές των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη δημιουργία μιας ξεκάθαρης εικόνας για τις συνέπειες της επιμόρφωσης.

Ως προς την εξέταση της επίδρασης ειδικότητας των ειδικών ψυχικής υγείας, το μικρό μέγεθος αντιπροσώπευσης της κάθε ειδικότητας δεν επέτρεψε τη συναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Θα ήταν χρήσιμο να υπήρχε ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων στην ομάδα των ειδικών καθώς και πρόβλεψη ως προς τον αριθμό αντιπροσώπευσης της κάθε ειδικότητας στο σύνολο της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, θα λαμβανόταν μέριμνα να υπάρχουν ευμεγέθεις ομάδες συμμετεχόντων από κάθε ειδικότητα και να διευκολυνθεί, έτσι, η ανίχνευση των διαφορών ανάμεσα στις ειδικότητες.

Ως προς την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων, παρατηρείται ότι οι αναφορές των ερωτώμενων για το επάγγελμά τους ήταν συχνά γενικές και ασαφείς. Θα μπορούσε, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων να ενθαρρύνει με κάποιον τρόπο τους γονείς να αναφέρουν περισσότερα στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, ώστε να είναι ευχερέστερη η ταξινόμηση των γονέων σε ευμεγέθεις επαγγελματικές ομάδες και η διερεύνηση τυχόν διαφορών μεταξύ τους.

Χρήσιμο θα ήταν να μελετηθεί η επίδραση και άλλων δημογραφικών μεταβλητών, πέρα από αυτές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Τέτοιες είναι το κοινωνικό επίπεδο των ερωτώμενων, η οικογενειακή τους κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο (για τους γονείς), το εισόδημα, ο τόπος κατοικίας.

Θα είχε επίσης ενδιαφέρον μια έρευνα με διαφορετικό μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο να επιτρέπει να συγκεντρωθούν αυθόρμητες απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών γύρω από το τι θεωρούν σημαντικό για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Είναι πιθανό οι ερωτώμενοι, εξοπλισμένοι από την εμπειρία τους και την επαφή τους με τα παιδιά, να προσέθεταν διαφορετικές παραμέτρους και να δημιουργούσαν ένα διαφορετικό μοντέλο παραγόντων σχολικής ετοιμότητας. Επίσης, ενδεχομένως η ιεραρχία μεταξύ των τομέων να άλλαζε στις αυθόρμητες απαντήσεις σε σύγκριση με τις κλειστές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Η ερώτηση ιεράρχησης 10 διαφορετικών προτάσεων που υπήρχε στο τέλος του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι προκάλεσε σύγχυση σε μεγάλο μέρος των ερωτώμενων. Πολλοί από αυτούς απλά βαθμολόγησαν την κάθε πρόταση από το 1 ως το 10 ενώ άλλοι έκαναν ατελή κατάταξη με διπλές και τριπλές καταχωρήσεις της ίδιας σειράς κατάταξης ή, αντίθετα, με παραλείψεις κάποιων σειρών κατάταξης. Το αποτέλεσμα ήταν να αφαιρεθεί μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων από την επεξεργασία των δεδομένων αυτής της ερώτησης. Ωστόσο, κρίνεται ότι οι γραπτές οδηγίες που δίνονταν ως προς τη συμπλήρωση της ερώτησης αυτής ήταν σαφείς και ξεκάθαρες.

Όπως έχει αναφερθεί, η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού, την ετοιμότητα του σχολείου, την ετοιμότητα της οικογένειας και την ετοιμότητα της κοινότητας. Ως προς τη σύνθεση της ομάδας των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις καλύφθηκαν επαρκώς με τη συμπερίληψη των γονέων (ετοιμότητα της οικογένειας), των εκπαιδευτικών (ετοιμότητα του σχολείου) και των ειδικών (ετοιμότητα της κοινότητας). Ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου όμως, ενώ έχουν συμπεριληφθεί ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου, παρατηρείται ότι απουσιάζουν ερωτήσεις σχετικές με την τέταρτη διάσταση, την ετοιμότητα της πολιτείας. Τέτοια ερωτήματα προς αξιολόγηση θα μπορούσαν να είναι: «Η αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού

από ειδικούς πριν και κατά τα διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό», «Η παροχή εκ μέρους της πολιτείας ψυχολογικής και κοινωνικής στήριξης στην οικογένεια και στο παιδί», «Η διαθεσιμότητα δομών ειδικής αγωγής για τους μαθητές που τις έχουν ανάγκη» και άλλες παρόμοιες.

Αλλά και ως προς την ετοιμότητα του ίδιου του παιδιού, απουσιάζουν ερωτήσεις που να αναφέρονται στην ηλικία του παιδιού, στη γενικότερη κατάσταση της υγείας του, στη φυσική καταλληλότητά του και στη διατροφή του. Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό έχουν συμπεριλάβει και τέτοιου είδους ερωτήσεις στο διερευνητικό τους πεδίο (Zhangetal, 2008; Lewit&Baker, 1995; McBrydeatal, 2004; Serryetal, 2014). Αυτός ο νέος παράγοντας της ετοιμότητας του παιδιού θα μπορούσε να ονομαστεί «φυσική υγεία και καταλληλότητα» ή, εν συντομία, «σωματικός». Στην παρούσα έρευνα δεν συμπεριλήφθηκε ένας τέτοιος παράγοντας επειδή το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε ψυχικές παραμέτρους και, άλλωστε, στο δείγμα των ειδικών δεν εντάχθηκαν παιδίατροι.

Τέλος, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις ειδικών, εκπαιδευτικών και γονέων για τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας σε ένα επίπεδο γενικό και αφηρημένο. Δηλαδή, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν επάνω σε θεωρητικές προτάσεις που δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η διεξαγωγή μιας έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας οι ειδικοί, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να καλούνται να αξιολογήσουν την ετοιμότητα συγκεκριμένων παιδιών, για να διαπιστωθεί αν συμφωνούν μεταξύ τους ως προς την αποτίμηση της σχολικής ετοιμότητας των ίδιων παιδιών. Θα μπορούσαν επίσης να κληθούν να βαθμολογήσουν τη σχολική ετοιμότητα ως προς κάθε έναν από τους 9 παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιους από αυτούς υπάρχει συμφωνία μεταξύ των γονέων, ειδικών και εκπαιδευτικών. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να παρουσιάζονται στους ερωτώμενους περιγραφές παιδιών με ελλείψεις σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα της σχολικής ετοιμότητας και να τους ζητείται να κρίνουν ποιο από τα παιδιά είναι κατά τη γνώμη τους περισσότερο έτοιμο για να εισέλθει στο δημοτικό σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο θα εξάγονταν συμπεράσματα ως προς τους τομείς τους οποίους η κάθε ομάδα θεωρεί

περισσότερο κρίσιμους και καθοριστικούς για την ετοιμότητα του παιδιού. Οι αξιολογήσεις παιδιών θα μπορούσαν να αφορούν σε ζωντανά παραδείγματα, αν π.χ. οι γονείς αξιολογούν την ετοιμότητα του παιδιού τους και παράλληλα αυτή αξιολογείται και από τους νηπιαγωγούς. Θα μπορούσαν όμως και να αναφέρονται σε γραπτές εκθέσεις στις οποίες περιγράφονται τα χαρακτηριστικά υπαρκτών παιδιών χωρίς να αναφέρονται τα ονόματά τους και τα προσωπικά τους στοιχεία ή και φανταστικών περιπτώσεων παιδιών.

5. Συμπεράσματα

- Μια καλή γλωσσική και συναισθηματική σχέση των γονέων με τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής, καθώς και εμπειρίες πνευματικού και πρακτικού χαρακτήρα, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να προσεγγίσει με ευκολία τις πρώτες σχολικές γνώσεις. Είναι, λοιπόν, δυνατή η πρόληψη πολλών μορφών μαθησιακών δυσκολιών, με τις εξής προϋποθέσεις: Καταρχάς, να υπάρχουν πλούσια ερεθίσματα στο περιβάλλον του παιδιού: ανάγνωση βιβλίων, εκδρομές για αλλαγή παραστάσεων, επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, μουσεία, θέατρα, συζητήσεις με τους γονείς, παιχνίδια και αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, επιτραπέζια παιχνίδια για την οργάνωση της σκέψης, αθλητικές δραστηριότητες κ.α. Επίσης, να υπάρχει σταθερότητα και συνέπεια στην οριοθέτηση του παιδιού και στην επιβολή της πειθαρχίας, καθώς και μία ατμόσφαιρα αγάπης, στοργής και καθολικής αποδοχής του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο.
- Οι οικογένειες είναι απαραίτητο να ενημερωθούν για τη σχολική ετοιμότητα και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τη διευκολύνουν. Έτσι, θα είναι πιθανότερο να διαθέτουν αρκετό χρόνο, ενέργεια αλλά και οικονομικούς και συναισθηματικούς πόρους, προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σε μια έρευνα των Wright, Diener&Kay (2000), ένα τέταρτο των παιδιών τα οποία εξετάστηκαν κατά την είσοδο στο σχολείο, δεν μπορούσαν να ξεχωρίσουν την μπροστινή όψη ενός βιβλίου και τα δύο τρίτα δεν ήξεραν από πού να αρχίσουν ή ποια

κατεύθυνση να ακολουθήσουν όταν άρχισαν να διαβάζουν. Οι μισοί από τους γονείς αυτών των παιδιών ανέφεραν ότι σπάνια διάβαζαν στα παιδιά τους!

- Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης της μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες της σχολικής ετοιμότητας μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα οποία κυρίως ωφελημένα θα είναι τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχουν έρευνες που τονίζουν τη σημασία της βελτίωσης των προσόντων των εκπαιδευτικών, τη συνεχή τους επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της καριέρας τους και τη συνεργασία τους με υπηρεσίες της κοινότητας (Gilliam&Ripple, 2004).
- Για να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο σχολικής ετοιμότητας των μαθητών, χρειάζεται να υπάρχει συστηματική και ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με ειδικότητες ψυχικής υγείας όπως λογοπεδικός, σχολικός ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, παιδοψυχίατρος, παιδίατρος, εργοθεραπευτής και κοινωνικός λειτουργός. Οι επιστήμονες αυτών των ειδικοτήτων είναι σε θέση να αξιολογήσουν τομείς της σχολικής ετοιμότητας και να παρέμβουν έγκαιρα και αποτελεσματικά για να διασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση στο σχολείο. Για να είναι η συνεργασία αυτή γόνιμη και αποτελεσματική, απαιτείται η παρουσία των ειδικοτήτων και μέσα στον χώρο του σχολείου, τουλάχιστον για μερικές ημέρες τον χρόνο. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Η παρουσία των ειδικών μέσα στο σχολείο δίνει τη δυνατότητα παρακολούθησης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών μέσα στο οικείο τους κοινωνικό περιβάλλον και στον φυσικό τους χώρο.
- Η πολιτεία οφείλει να καταστήσει τα σχολεία ικανά να προσαρμοστούν στις ανάγκες παιδιών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Χρειάζεται να υπάρξει πρόληψη, πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερη σημασία χρειάζεται να δοθεί στις πρώτες εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση και στο Δημοτικό Σχολείο. Για τα παιδιά που βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (άτομα με ειδικές

ανάγκες, μετανάστες, παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου) χρειάζεται να υπάρχουν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντισταθμιστικής αγωγής, ώστε να φτάσουν σε επίπεδο συγκρίσιμο με εκείνο του μέσου συμμαθητή τους. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης θα εφοδιάζουν τα παιδιά με πολύτιμες πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες που θα μεγιστοποιούν τη σχολική επίδοση κατά την είσοδο στο Δημοτικό Σχολείο. Κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο για κάθε συγκεκριμένο παιδί και να καταρτίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες του.

- Τέλος, προτείνεται να ενταχθεί στην ύλη των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης μάθημα σχετικό με τη σχολική ετοιμότητα και τους παράγοντες που την προσδιορίζουν. Αυτές οι γνώσεις θα καθοδηγήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στις κατάλληλες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, Α. (2001). *Ψυχολογία ανάγνωσης και γραφής*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις Πρόγραμμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Βλασσοπούλου, Μ. (2008). Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία. Ταξινόμηση και συμπτώματα. Στο: Πόταγας, Κ. & Ευδοκιμίδης, Ι. (επιμ.) *Συζητήσεις για το Λόγο στο Αιγινήτειο, Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής, Νευροεπιστημών και Επιστημών του Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
- Βλασσοπούλου, Μ. & Ρότσικα, Β. (2007). Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα. Στο: Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ. Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευτέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη. σσ. 115-128.
- Βλασσοπούλου, Μ. & Σίνη, Α. (2005). Λόγος, Γλώσσα και σχολική μάθηση στην ψυχική υγεία και εκπαίδευση.
- Βλασσοπούλου, Μ. & Τσίπρα, Ι. (2004). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος πρώιμης αντιμετώπισης στην κοινότητα: Η αμφίδρομη σχέση θεωριών και πράξης. Στο: Αναγνωστοπούλου, Δ. Κ. & Λαζαράτου, Ε. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλασσοπούλου, Μ., Τσίπρα, Ι. & Λαζαράτου, Λ. (1994). Ένα πρόγραμμα έγκαιρης αντιμετώπισης παιδιών με ειδική εξελικτική διαταραχή στο λόγο: Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο: Χριστοδούλου, Γ. Ν. & Κονταξάκη, Β. Π. (επιμ.) *Θέματα Προληπτικής Ψυχιατρικής* (σελ. 101-106). Αθήνα: Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής.

Βλασσοπούλου, Μ., Τσίπρα, Ι. & Λαζαράτου, Ε. (2005). Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και του κινητικού συντονισμού. Στο: Κονταξάκης, Β., Χαβάκη-Κονταξάκη, Μ. Ι. & Χριστοδούλου, Γ. Ν. (επιμ.) *Προληπτική Ψυχιατρική και Ψυχιατρική Υγιεινή* (σελ. 429-443). Αθήνα: Βήτα.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επιστημονική σειρά: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση – τόμος 7^{ος}*. Πάτρα.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προ-ανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο*. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Αθήνα στις 14, 21 και 24 Ιανουαρίου, αντίστοιχα και διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού / Εκπαιδευτικός σχεδιασμός / Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα – Ζητήματα*. Αθήνα: Περιβολλάκι – Ατραπός.

Δράκος, Γ. (2002). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Δράκος, Γ. & Γιαννετοπούλου, Α. (2008). *Εργαστήριο Λογοθεραπείας – Εμβάθυνση στην Πρακτική Άσκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δράκος, Γ. & Μπίνιας, Ν. (2004). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων – Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανελλοπούλου, Λ. (2007). *Ψυχανάλυση και Γλώσσα*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πρόγραμμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ. & Καρούσου, Α. (2001). Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα Ανάπτυξη του Λόγου. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (2001). Σχέση μαθησιακών δυσκολιών και εγκεφάλου αναπτυσσόμενου μέσα σε ένα στερημένο και αρνητικό περιβάλλον. Στο: Κανελλοπούλου, Λ. (επιμ.) *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (σελ. 39-57).
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμοι Α' και Β'. Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολειοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών: Θεωρία και έρευνα*. 4^ο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ελληνική ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, Πάτρα.

- Κουτσουβάνου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (2006). Εισαγωγή στο: Roopnarine, J. & Johnson, J. (επιμ.): *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Εκδ. Παπαζήση.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαράτου, Ε. & Βλασσοπούλου, Μ. (2004). Αναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας και νοητική υστέρηση. Στο: Αναγνωστοπούλου, Δ. Κ. & Λαζαράτου, Ε. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεουταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγουλά, Ε. (2007). *Διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής*. Στο φάκελο υλικών του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Στο: Κάκουρος, Ε. (επιμ.) *Το Υπερκινητικό Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σελ. 15-46).
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Τόμος 1. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μ. Ρωμανός ΕΠΕ.
- Μπασλή, Ι. Ν. (1988). *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέας Παιδείας.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1989). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Α'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νάκας, Θ. (1995). Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας. Από το «*Λεξιγραφικόν Δελτίον*» Τόμος ΙΘ'. Αθήνα: Ανάτυπο.

- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2003). *Σημειώσεις Πρόληψης*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1998). *Εξελικτική Ψυχολογία* Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Ι. (1991), *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών Σχολικής ηλικίας και αντιμετώπισής τους*. ΕΛΕΣΥΠ, τεύχος 18-19, σ. 29-42.
- Παπαδάτος, Ι. (2001). Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδάτος, Ι. και συνεργάτες. (1980). *Κοινωνική Ψυχική Υγεία: Η εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή ψυχιατρική*. Αθήνα: Λίτσας.
- Παπαδήμα, Α. (2011). Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων κι εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής ετοιμότητας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδιώτου-Αθανασίου, Β. (1987). Σχολική ετοιμότητα: Η σχολική επίδοση των 5 ½ χρονων και των 6 ½ χρονων μαθητών. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα, Γιάννενα.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Διδακτική πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Στο Φάκελο σημειώσεων «*Διδακτική Γλώσσας Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*» (σελ. 226-316). Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (1993). Η αναζήτηση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο (Εμπειρική έρευνα). *Γλώσσα*, 31, 4-16.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. .
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.

Σταύρου, Λ. (2003). *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 1.11)*. Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Επιστημονική υπεύθυνη: Ανδρούτσου, Α.

Τανός, Χ. (1989). *Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσίπρα, Ι. (2007). *Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ικανότητας του παιδιού: Σύγχρονες αντιλήψεις*. Στο: Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ. Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευτέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηθεολόγου, Α. (1996). *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών. .

Ξενόγλωσση ή σε Ελληνική μετάφραση

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an Early Childhood Preschool Program in Rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 1, 46–60.
- Aboud, F. E., Kamal, H. & O’Gara, C. (2008). The Succeed Project: Challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education*, 3, 3, 294–305.
- Ackerman, D. & Barnett, S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does “readiness” mean?* National Institute of Early Education Research. Retrieved from <http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf>
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Attachment related to mother – infant interaction. *Advances in the study of Behavior*, 9, 2-52.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Holt.
- Alcock, P., Angus E. & Margaret, M. (eds.). (2002). *The Blackwell Dictionary of Social Policy*. Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Alexander, K. L., Entwisle R. D. & Bedinger, S. D. (1994). When Expectations Work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57, 4, 283–299.
- Allport, G., (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass. Addison – Wesley.
- Allport, G. (1955). *Becoming basic consideration for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Alpern, G., Boll, T. & Shearer, M. (1980). *Manual development profile*. Aspen, CO: Psychological Development Publications.

- Alvarado, C., Derman-Sparks, L. Hoffman, E., Jimenez, L., Labyzon, J., Ramsey, P., Unten, A., Wallace, B., & Yasui, B. (1999). *In our way: How antibiotics work shapes our lives*. St Paul, MN: Readleaf Press.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). Washington DC: Autor.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Appleton, N. (1983). *Cultural pluralism in education*. New York: Longman.
- Arciero, G. (2002). *Studi e dialoghi sull identità Personale*. Bollatti Boringhieri.
- Arciero, G. (2006). *Sulle tracce di se*. Bollatti Boringhieri.
- Arciero, G. & Bondolfi, G. (2009). *Selfhood, Identity and Personality styles*. Wiley – Blackwell.
- Arkes, H. & Garske, J. (1977). *Psychological theories of motivation*. Monterey, California: Brooks / Cole.
- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century. *Coordinators' Notebook*, no. 28. Toronto: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, pp. 1–34.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Meralial, R. (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, transition and continuity – Lessons, reflections and moving forward*, Background paper no. 2007/ED/EFA/MRT/PI/2, United Nations. Paris: Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Atkinson, J. W. & Birch, D. A. (1976). *A dynamic theory of actions*. New York: Wiley.

- Auerbach, E. R. (1989). Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 2, 165–181.
- August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 1, 39-54.
- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child development*, 82, 2, 583-600.
- Azariadis, C. & Drazen, A. (1990). Threshold Externalities in Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*, 105, 2, 501–526.
- Baker, L. & Cantwell, O. P. (1987). Attention deficit disorder and speech / language disorders. *Comprehensive Mental Care*, 2, 3-16.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt: Rinehart & Winston.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2001). Multi-cultural education: Characteristics and Goals. In: Banks, J. (ed.) *Perspectives*. New York: Wiley & Johnsons, INC (p. 3-30).
- Barnes, E. & Lehr, R. (2006). «Εκπαίδευση για όλα τα Παιδιά». Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης* (σ.709). Αθήνα: Παπαζήσης,

- Berger, E. H. (2000). *Parents as partners in education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bernstein, B. (1998). *Langage et classes sociales*. Les editions de minuit.
- Bernstein, B. (1998). *The nature of pedagogic communication: A sociological analysis*. Εισήγηση στη διημερίδα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας – Θεωρητικές Κατευθύνσεις, Αποτελέσματα και Πρακτικές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher – child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 1, 61-79.
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychological Association*, 57, 2, 111-127.
- Blair, C., Ramey, C. T. & Hardin, J. M. (1995). Early intervention for low birthweight, premature infants: Participation and intellectual development. *American Journal of Mental Retardation*, 99, 5, 542-554.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78, 2, 647-663.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B.S., (Ed), (1989). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bongaarts, J. (1985). An alternative to the one-child policy in China. Population Council: New York, U.S.A.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic? *Social Policy Report*, 17, 1, 3-16.
- Bove, C. (1999). L' inserimento del bambino al nido [Welcoming the child in child care]. *Young Children*, 54, 2, 32-34.
- Bornstein, M. H. (ed.). (2009). *Handbook of Cultural Development Science*, London: Psychology Pres.
- Bornstein, M. H. & Bradley, R. H. (2003). Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and the Socioeconomic Index of Occupations', ch. 2, In: Bornstein, M. H. & Bradley, R. H. (eds.) *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. NJ: Mahwah.
- Boyer, E. (1911). *Ready to learn: A mandate for the nation*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol 2 Separation*. N.Y.: Basic Books.
- Bowman, B. T., Donovan, S. & Burns, M. S. (eds.). (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington DC, National Research Council, National Academy of Sciences.
- Boyd, F. B., Brock, C. H. & Rozendal, M. S. (eds.) (2004). *Multicultural and Multilingual Literacy and Language: Contexts and practices*, New York: Guilford Press.

- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1995). *Rhythme and reason in reading and spelling*. University of Michigan Press.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2005). Caring for Children around the World: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 6, 468–478.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F. & Whiteside-Mansell, L. (1996). Life at Home: Same time, different places – An examination of the HOME Inventory in different cultures. *Infant and Child Development*, 5, 4, 251–269.
- Brault, L. (2005). *Handbook on Transitions from Early Childhood Special Education Programs*. Sacramento: CDE Press.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). *The Irreducible Needs of Children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Cambridge: Perseus Publishing.
- The British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment: Report by a Working Party of the Division of Educational and Child Psychology*. Leicester: BPS.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. Ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Britto, P. R., Engle, P. & Alderman, H. (2007). Early Intervention and Caregiving: Evidence from the Uganda Nutrition and Child Development Program. *Child Health Education*, 1, 2, 112–133.
- Britto, P. R., Fuligni, S. A. & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, Rhymes, and Routines: American parents and their children. In: Halfon, N., McLearn, T. K. & Schuster, M. A. (eds.) *The Health and Social*

Conditions of Young Children in American Families, Cambridge: Cambridge University Press.

Broadbent, D. E. (1971). *Perception and Communication*. UK: Oxford.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological Systems Theory*. Greenwich Conn: JAI Press. .

Brooks-Gunn, J., Britto, P. R. & Brady, C. (1999). Struggling to Make Ends Meet: Poverty and child development', ch. 14 In: Lamb, M. E., Elbraum, L. (eds.) *Parenting and Child Development in "Non-traditional" Families*. Mahwah NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic? *Social Policy Report*, 17, 1, 3-16.

Brooks-Gunn, J, McCarton, C. M., Casey, P. H., McCormick, M. C., Bauer, C. R., Bernbaum, J. C., Tyson, J., Swanson, M., Bennett, F. C. & Scott, D. T.. (1994). Early Intervention in Low Birth Weight, Premature Infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program (IHDP). *Journal of the American Medicine Association*, 272. 1257–1262.

Brooks-Gunn, J., Rouse, C. E. & McLanahan, S. (2007). Racial and Ethnic Gaps in School Readiness. In: Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore: Brookes Publishing Md.

Brostrom, S. (1995). *An investigation of 565 children's expectations to life in kindergarten class in school*. Paper presented at CIDREE, Paris, September.

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bryant, D. M. & Maxwell, K. (1987). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In: Gualnick, M. (Ed.) *The effectiveness of early intervention*. Daltimore: M. D. Brookes (pp.23-46).
- Bryant, E. B. & Bradley, C. (1985). *Children's reading problems. Psychology and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, E. B & Walsh, C. B. (1991). *States use indicators of school readiness to improve public policies for young people*. New York: National Center for Children.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early development personality traits*. L. Erlbaum Associates. USA:NJ.
- Buhs, E. S., Welch, G., Burt, J., & Knoche, L. (2011). Family engagement in literacy activities: revised factor structure for The Familia—an instrument examining family support for early literacy development. *Early Child Development and Care*, 181, 7, 989-1006.
- Butzin, S. M. (2004). Stop the insanity! It takes a team to leave no child behind. *Phi Delta Kappan*, 86, 4, 307-309.
- Cabrera, N. J. & Garcia Coll, C. (2003). Latino Fathers: Uncharted territory in need of much exploration. In: Lamb, M. E. (ed.) *The Role of the Father in Child Development*, 4th ed., NJ: Hoboken.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lambal, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71, 1, 127–136.

- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Developmental Science*, 11, 4, 208-213.
- Candini, C. (1998). Educational and caring spaces. In: Edwards, C. & Candini, K. (eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced Reflections* (2nd ed., pp. 161-178). Greenwich: CT: Ablex.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 4, 1-143.
- Cassells, A. & Green, P. Αντίληψη. Στο: Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) *Γνωστική Ψυχολογία 3 / Γνωστικές λειτουργίες*.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Center on the Developing Child (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function*: Working paper No. 11. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Chall, J. (1967). *The great debate*. New York: Mc Graw – Hill.
- Chaudhury, R. H. (1982). *Social Aspects of Fertility: With Special Reference to Developing Countries*. Vikas Publishing House Pvt. Ltd: New Delhi.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT PRESS.

- Christensen, C. (1998). *Managing children's transition to school: A case of multiple perspectives*. Paper presented at the OMER XX World Congress, Copenhagen, August.
- Clarke, C. & Yeo, L. S. (2005). Starting school – a Singapore story told by children. *Australian Journal of Early Childhood*, 30, 3, 1-8.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). Ηανάπτυξητωνπαιδιών. Τυπωθήτω. Αθήνα.
- Comenius, J. A. (1953). *The analytic dialogue of Comenius* (V. Jelinek. Trans.) Chicago: University of Chicago Press.
- Connors, L. & Epstein, J. L. (1999). Parent and school partnerships. In Bornstein, M. (ed.) *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaun.
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development. (2008). Funding the Future: Strategies for early childhood investment, costing and financing. *Coordinators' Notebook*, 30.
- Cook, G., Roggman, L., & Boyce, L. (2012). Fathers' and mothers' cognitive stimulation in early play with toddlers: Predictors of 5th grade reading and math. *Family Science*, 2, 131-145.
- Cowan, P. A., Ablow, J. C., Johnson, V. K. & Measelle, J.R. (2005). *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coopersmith, S. (1959). A method of determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87—94.
- Davies, M. & North, J. C. (1990). Teachers' expectations of school entry skills. *Australian Journal of Early Childhood*, 45, 4, 44-46.

- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family education for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.
- Dembo, M. (1994). *Applying educational psychology* (pp. 200-230). New York: Longman.
- Denton, K. & Germino-Hausken, E. (2000). *America's Kindergartners (NCES 2000-070)*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington D.C.
- Derman-Sparks, L. (1998). *Future vision, present work: Learning from the culturally relevant antibias leadership project*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diamond, K. E., Reagan, A. J. & Bandyk, J. E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity and development. *The Journal of Educational research, 94*, 2, 93-100.
- Docketts, S. & Perry, B. (1999). *Starting school perspectives from Australia*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal Canada, April.
- Docketts, S. & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's important?', *Education Leadership, 60*, 7, 30-33.
- Dodici, B., Draper, D. & Peterson, C. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 124-136.
- Dodge, D. T. & Colker, C. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood. Teaching Strategies*. Washington: DC.

- Dodge, K. & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dolto, F. (1987). *Tout et langage*. Paris: Vertiges du Nord.
- Dombey, H. & Meek Spencer, M. (2001). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Συνεργασία σπιτιού – σχολείου – παιδιού, Ευρωπαϊκές Εμπειρίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Doucet, F. & Tudge, J. (2007). Co-Constructing the Transition to School: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. In: Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore: Snow, Brookes Publishing.
- Douglas, V. I. & Parry, P. A. (1994). Effects of reward and non-reward on attention and frustration in attention deficit disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 313-326.
- Dowker, P. M., Schweinhart, L. & Daniel-Echols, M. (2007). Ready or not, here we come: What it means to be a ready school. *Young Children*, 62, 2, 68-70.
- Downer, J. (2007). Father Involvement During Early Childhood, ch. 14. In: Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore: Brookes Pub.
- Dubowitz, H., Black, M., Cox, C., Kerr, M., Litronik, A., Radhakrishna, A. & Runyan, D. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 4, 300–309.

- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (eds.). (1997). *Consequences of Growing Up Poor*, New York: Russell Sage Foundation.
- Elkind, E. & Weiner, I. B. (1978). *Development of the child*. Wiley. USA: New York
- Eldridge, D. (2001). Parent involvement: it's worth the effort. *Young Children*, 56, 4, 65-69.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. & Young, M. E. (2007). Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More Than 200 Million Children in the Developing World. *The Lancet*, 369, 9557, 229–242.
- Entwisle, D. R. (1993). The role of schools in sustaining early childhood program benefits. *The future of children*, 5, 3, 133-144.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Pallas, A.M. & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structures. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Epstein, H. T. (1978). Growth Spurts During Brain Development: Implication for Educational Policy and Practice. In: J.S. Chall and A.F. Mirsky (Eds.), *Education and the Brain*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving school*. Boulder, CO: Westview Press.
- Eshel, N., Daelmans, B., Cabral de Mello, M. & Martines, J. (2006.). Responsive Parenting: Interventions and outcomes. *Bulletin of the World Health Organization*, 84, 992–999.
- Espinosa, L. M., Thornburg, K. R. & Matthews, M. C. (1997). Rural kindergarten teachers' perceptions of school readiness: A

comparison with the Carnegie study. *Early Childhood Education Journal*, 25, 2, 119-125.

Everson, H. T. & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 1-2, 65-79.

Fabian, H. & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper prepared for the EFA Global Monitoring Report .

Fantuzzo, J., McWayne, C., & Bulotsky, R.(2003). Forging strategic partnerships to advance mental health science and practice for vulnerable children. *School Psychology Review* 32, 17-37.

Fantuzzo, J., Rouse, H., McDermott, P., Sekino, Y., Childs, S. & Weiss, A. (2005). Early childhood experiences and kindergarten success: A population-based study for a large urban setting. *School Psychology Review*, 34, 571-588.

Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). *The school family connection: Looking at the larger picture. A review of current literature. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools (SEDL)*. Retrieved from <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141–153.

Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, G., Seguin, J. R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18, 405-426.

- Forget-Dubois, N. Dionne, G., Lemelin, J. P., Perusse, D., Tremblay, R. E. & Boivin, M. (2009). Early Child Language Mediates the Relations between Home Environment and School Readiness. *Child Development*, 80, 3, 736–749.
- Forman, G. (2006). Κονστρακτιβιστική προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Roorparine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 301-348).*
- Forman, G. & Landry, C. (1999). *Research on early science education. In Seefeldt, C. (Ed.) The early childhood curriculum: A review of current research (3rd ed.) (pp. 133-158). New York: Teachers College Press.*
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1978). *Social Psychology. 7^η έκδοση. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*
- Froebel, F. (1896). *Pedagogics of the kindergarten (J. Jarvis, Trans.) New York: Appleton.*
- Gardiner, H. W. & Kosmitzki, C. (2002). *Lives Across Cultures: Cross-cultural human Development. Boston: Allyn & Bacon.*
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.*
- Gesell, A., Ilg, F. L. & Bates Ames, L. (1974). *Infant and Child in the Culture of Today: The guidance of development in home and nursery school. Oxford: HarperCollins Publisher.*
- Gewitz, J. L. (1965). *A behavior system. New Haven, conn Yale University Press.*
- Gibson, J.J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems. Boston: Houghton Mifflin.*

- Gilliam, W. S., & Ripple, C. H. (2004). What can be learned from state-funded preschool initiatives?: A data-based approach to the Head Start devolution debate. In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.) *The Head Start debates* (pp. 477-497). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child*. New York: Mac Millan.
- Ginsberg, H. P., Lee, J. S. & Stevenson J. B. (2008). Mathematics Education for Young Children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development, 22, 1, 3–22*.
- Goleman, D. (1996). *ΗΣυναισθηματικήΝοημοσύνη*. Μετάφραση: Παπασταύρου, Α. Επιμ. Νέστορος, Ι., Ξενάκη, Χ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, Y. &Altweyer, B. (1981). *Print Awareness in Pre-school children: A working paper*. Tucson Arizona Center for Research and Development. University of Arizona.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Μετάφραση: Χ. Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives, 12, 72, 1-36*.
- Grantham-McGregor, S. (1995). A Review of Studies of the Effect of Severe Malnutrition on Mental Development. *Journal of Nutrition, 125, 2233S–2238S*.
- Grantham-McGregor, S., Cuerto, S., Glewwe, P., Richter, L. & Strupp, B. (2007). Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries, *The Lancet, 369, 9555, 6–12, 60–70*.

- Graue, M. E. (1992). Social Interpretations of Readiness for Kindergarten. *Early Childhood Quarterly*, 7, 2, 225–243.
- Gregory, R. L. (1972). *Seeing as thinking*. - An active theory of perception." *T.L.S.*, 707-8.
- Gross, R. T., Brooks-Gunn, J. & Spiker, D. (1996). Efficacy of Comprehensive Early Intervention for Low-Birthweight, Premature Infants and Their Families: The Infant Health and Development Program, ch. 17. In: Friedman, S. L. & Sigman, M. D. (eds.) *The Psychological Development of Low-Birthweight Children: Annual advances in applied developmental psychology*, vol. 6. Nordwood NJ: Ablex Publishing.
- Guralnick, M. (1980). The social behavior of preschool children at different developmental levels: Effects of group composition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 115-130.
- Hadley, P. A., Wilcox, K. A., & Rice, M. L. (1994). Talking at school: Teacher expectations in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 111-129.
- Hallet, T. & Proctor, A. (1980). *Brain development. Infants and Young Children*, 8, 4, 1-15.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz E. & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 75-78.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic health and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.

- Hammill, D. D., Leijh, E. & McNutt, G. A. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4, 336-342.
- Hannon, P. & Weinberger, J. (1995). Συνεργασία δασκάλων και γονιών για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στο: Dombey, H. & MeekSpence, M. (eds.) *Πρώιμη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση.
- Harris, M. & Butterworth, G. (2002). *Developmental Psychology: A student's handbook*. East Essex: Psychology Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore, MD: Brookes.
- Haveman, R. H. & Wolfe, B. L. (1995). The Determinants of Children's Attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 4, 1829–1878.
- Hayek, F. A. (1978). *New studies in Philosophy, Politics, Economics and History of ideas*. University of Chicago Press.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Α΄ τόμος*. Επιμέλεια: Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Heckman, J. (2000). *Invest in the very young*. Chicago: IL: Ounce of Prevention Fund.
- Heckman, J. J. & Krueger, A. B. (eds.). (2003). *Inequality in America: What role for human capital policies?* Cambridge Mass: MIT Press.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics, American Agricultural Economics Association*, 29, 3, 446-493.

- Hemackek, A. (1971). *Encounter with the self* New York.(Πρόγραμμα Πρόληψης Κ.Ε.Θ.Ε.Α.). Αθήνα.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL.
- Herbert, M.. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας Τόμος Α΄* (επιμ.) Ν. Παρασκευόπουλος|. ΕλληνικάΓράμματα. Αθήνα.
- Heymann, J. (2006). *Forgotten Families: Ending the growing crisis confronting children and working parents in the global economy*. NY: Oxford University Press.
- High, P. C. (2008). American Academy of Pediatrics Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care and Council on School Health. *Pediatrics*, 121, 4, 1008-15.
- High Scope Educational Research Foundation. (2007). Retrieved September 2013, from www.readyschoolassessment.org.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hojnoski, R. & Missall, K. (2006). Addressing school readiness: Expanding school psychology in early education. *School Psychology Review*, 35, 602-614.

- Holloway, S. D., Rambaud, M. F., Fuller, B. & Eggers-Pierola, C. (1995). What is "Appropriate Practice" at home and in childcare?: Low income mothers' views on preparing their children for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 4, 451-473.
- Honig, A. (2006). ΗπροσέγγισηErikson. Στο: Roopnarine, J. &Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 205-248).*
- Hovland, C. I. &Sherif, M. (1979). *Judgmental phenomena and scales of measurement: Item displacement in Thurstone scales.* *Journal of Abnormal and Social Psychology* , 1952, 47, 822-832.
- Howes, L. H. (1991). A comparison of preschool behaviors when children enroll in child care as infants of older children. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 9, 105-116.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience.* New York: Ronald Press.
- Huttenlocker, J., Kleiman, R. (1979). *Brain is more than ready for school.* Chicago Triburt. Chicago.
- Huttenlocker, J., Smiley, P., Charney, R. (1983). Emergence of action categories in the child Evidence of verb meaning. *Psychological review*, 90, 1, 72-93.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions.* New York: Plenum.
- Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language.* The Hague: Mouton.
- Jakobson, R. (1998). Γλωσσολογία και Ποιητική. Στο: *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* εισαγωγή-μετάφραση: Α, Μπερλής (σελ. 55-67). Αθήνα: Εστία.
- James, S. L. (1890). *Normal language acquisition.* London: College Hill.

- Janus, M. & Duku, E. K. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development, 18*, 3, 375-403.
- Janus, M. & Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Canadian Journal of Policy Research, 1*, 2, 71-75.
- Jaramillo, A. & Tietjen, K. (2001). Early Childhood Development in Africa: Can we do more or less? – A look at the impact and implications of preschools in Cape Verde and Guinea. *Africa Region Human Development Working Paper Series*, Washington DC: The World Bank.
- Jencks, C. & Phillips, M. (eds.) (1998). *The Black-White Test Score Gap*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L. & Speltz, M. L. (1989). Effects on social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children, 55*, 420-428.
- Johnson, V. J. K. (1997). Family level processes in children's adaptation to school. ED408025.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood education*. New York: Longman.
- Johnson, L. J., Gallagher, R. J. & Cook, M. (1995). Critical skills for kindergarten: Perceptions from kindergarten teachers. *Journal of Early Intervention, 19*, 4, 315-349.
- Jones, B. F. & Idol, L. (1990). Introduction. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kadesjo, B. & Gillberg, C. (1999). Developmental coordination disorder in Swedish 7-year old children. *Journal of American Academical Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 820-828.
- Kaga, Y. (2008). What Approaches to Linking ECCE and Primary Education?', *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Policy Brief on Early Childhood*, 44, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001799/179934e.pdf>>, accessed 10 May 2012.
- Kagan, G. (1972). *Cross Cultural perspectives in human development. The plasticity of early intellectual development*. Εργασιαστοσυνεδριου Association for the Advancement of Science.
- Kagan, S. L. (1994). *Readying schools for young children. Polemics and priorities*. Ph: Delta Kappan.
- Kagan, S. L. & Britto, R. R. (2007). *Frequently Occurring Constructs: What countries want their young children to know and be able to do*. NY: United Nations Children's Fund.
- Kagan, J., Reznick, J. S. & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition. *Child development*, 58, 1459-1473.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 4, 333–361.
- Kamerman, S. B. (2008). School Readiness and International Developments in Early Childhood Education and Care. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development, 15 August 2008, <www.childencyclopedia.com/documents/KamermanANGxp-School.pdf>, accessed 10 May 2012.

- Kammerman, S. B. (2002). *Early Childhood Care and Education and Other Family Policies and Programs in South-East Asia*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Nordwood, NJ: Ablex.
- King, P. & Boardman, M. (2006). What personal / social skills are important for young children commencing kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 31, 3, 15-21.
- Kiphard, E. J. (1996). *Unser Kind ist ungeschickt*. 4. Mόναχο: Auflage, Ernst Reinhard Verlag.
- Klein, A. & Prentice, S. (2004). Fostering Preschool Children's Mathematical Knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project', ch. 14 In: Clements, D. H. & Sarama, J. (eds.) *Engaging Young Children in Mathematics*, . Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knudsen-Lindauer, S. L. & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: Views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 51-61.
- Kohlberg, L., (1981). *The philosophy of moral development*. New York Harper & Row.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*. Μτφ. Ακριβή Αλεξιάδη εκδ. Ολκός. Αθήνα.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Ladd, G.W. (1996). Shifting Ecologies During the 5 to 7 Year Period: Predicting children's adjustment during the transition to grade

school', ch.16 In: Sameroff, A. J. & Haith, M. M. (eds.) *The Five to Seven Year Shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related spheres of influence?', *Child Development*, 70, 6, 1373–1400.

Lamb, M. E. (ed.) (2003). *The Role of the Father in Child Development*, 4th ed., Hbpke NJ: John Wiley & Sons.

Lapointe, V. R., Ford, L. & Zumbo, B. D. (2007). Examining the relationship between neighborhood environment and school readiness for kindergarten children. *Early Education and Development*, 18, 473-495.

Lara-Cinisomo, S. Pebley, A. R., Vaiana, M. E. & Maggioal, E. (2004). *Are L.A.'s Children Ready for School? Santa Monica Calif: Rand Corporation*.

Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 2, 193-218.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: Mc Graw Hill.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.

Lewit, E. M. & Baker, I. S. (1995). *School readiness: The future of children*. *Critical Issues for Children and Youths*, 5, 128–139.

- Lewit, E. M. & Baker, I. S. (1995). *Starting School Research Program*. Sydney: University of Western Sydney.
- Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (1978). *The development of affect*. New York: Plenum Press.
- Lewkowicz, N. K. (1980). *Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it*. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lin H.-L, Lawrence, F.R. & Gorrell, J. (2003). *Kindergarten teachers' views of children's readiness for school*. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 2, 225-237.
- Lindsley, O. R. (1968). Training parents and teachers to precisely manage children's behavior. Paper presented at C.S. Mott-Foundation Children's Health Center, New York City.
- Lloyd, C. B., Mensch, B. S. & Clark, W. H. (2000). The Effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys, *Comparative Education Review*, 44, 2, 113–147.
- Lombardi, J. (2012). Beyond Transition: Ensuring continuity in early childhood services', *ERIC Digest*, Education Information Resources Information Center, <www.eric.ed.gov/PDFS/ED345867.pdf>, accessed 11 May 2012.
- Lopez, A. & Cole, C. (1999). Effects of a parent-implemented intervention on the academic readiness skills of five Puerto Rican kindergarten students in an urban school. *School Psychology Review*, 28, 3, 439-447.
- Lorenz, K. (1975). *Επιθετικότητα. Μετάφραση: Χατζηνικολή. Αθήνα: Χατζηνικολή.*

- Lucas, R. E. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 21, 3–42.
- MacWhinney, B. (1999). *Emergentist Perspectives on Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49, 1, 9-12.
- Mankiw, N. G., Romer, D. & Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 407–437.
- Marshall, H. H. (2003). Opportunity deferred or opportunity taken? An updated look at delaying kindergarten entry. *Young Children* 58 , 5,84-93.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., & Moore, M. T. (2000). Monitoring school quality: An indicators report. Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics
- Maxwell, K. L. (1993). *Relationships among achievement, behavior, social status and risk for retention in Kindergarteners*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina, Chapel Hill.
- McBryde, C., Ziviani, J. & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11, 4, 193-208.
- McCartney, K. (ed.). (1990). Child Care and Maternal Employment: A social ecology approach. *New Directions for Children Development*, Vol.49. Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McGee, L., Lomax, R & Head, M. (1984). *Young children functional reading*. Paper presented at the National Reading Conference, Florida.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, 53, 2, 185–204.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 3, 363-377.
- Meier, D. & Schafran, A. (1999). Strengthening the preschool-to-kindergarten transition: A community collaborates. *Young Children*, 54, 3, 40-46.
- Minujin, A., Delamonica E. & Komarecki, M. (eds.). (2005). *Human Rights and Social Policies for Children and Women: The Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) in practice*. New York: New School University.
- Montaigne, M. (1980). *Essais III, 8: Η τέχνη της συζήτησης*. Μτφ. Α. Νάκας. *Τομές*, 56, 6.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific Pedagogy as applied to child education in the 'Children's Houses', with additions and revisions*. (A.E. George, Trans. With introduction by H. W. Holmes). New York: Strokes.
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. Bombay, India: Orient Longman.

- Morrison, E., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*, 3, 185–200.
- Morrison, F. J. & Cooney, R. R. (2002). Parenting and Academic Achievement: Multiple paths to early literacy. In: Borkowski, J. G., Ramney, S. L. & Bristol-Power, M. (eds.) *Parenting and the Children's World: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, D. A. & Burns, C. E. (2002). Development of a Comprehensive Community Assessment of School Readiness. *Early Childhood Research and Practice, 4*, 2, 1–15.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, R. G. (2008). Costing Early Childhood Care and Development Programmes. *Online Outreach*, Paper 5. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- National Association of Early Childhood Specialists (2001). Still unacceptable trends in kindergarten entry and placement. *Young Children, 56*, 5, 59-62.
- National Education Goals Panel. (1997). The National Education Goals Report: *Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2001). Before Head Start: Income and ethnicity, family characteristics, child care

experiences, and child development. *Early Education Development*, 12, 4, 545–576.

National Institute of Child Health and Human Development. (1999). Child Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life. *Developmental Psychology*, 35, 6, 1399–1413.

National Institute of Child Health and Human Development. (1997). *Mother-Child Interaction and Cognitive Outcomes Associated with Early Child Care: Results of the NICHD Study*, NICHD, Bethesda, Md.

Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman. San Francisco.

Nelson, R. F. (1995). *The social context of readiness*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne.

Nelson, R. R., & Phelps, E. S. (1966). Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*, 56, 1–2, 69–75.

Neuhaus, C. (1998). Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του, Επιμ. Ζαφειροπούλου Μαρία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

New, R. (2006). RezzoAemilia: Μια Προσέγγιση ή μια Στάση Ζωής. Στο: Roopnarine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 647-677)*.

Newberger, J. (1997). New brain development research – A wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education. *Young Children*, 52, 4-9.

- Newborg, J., Stock, J. & Wnek, L. (1988). *Battelle Development Profile*. Allen, TX: DLM.
- Nichamin, S. J. (1992). Recognizing minimum cerebral dysfunction in the infant and toddler. *Clinical Pediatrics*, 11, 255-257.
- Nonoyama, Y., Loaiza, E. & Engle, P. (2006). Participation in Organized Early Learning Centers: Results from household surveys', Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Nonoyama-Tarumi, Y. & Bredenberg, K. (2009). Impact of School Readiness Program Interventions on Children's Learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 1, 34–45.
- Noterdaeme, M., Amorosa, H., Mildenerger, K., Sitters, S. & Minow, F. (2001). Evaluation of attention problems in children with autism and children with a specific language disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 58-66.
- Odom, S. & Diamond, K. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Ogbu, J. U., (1981). Origins of Human Competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413–429.
- Okon, W. & Wilgocka-Okon, B. (1973). *The school readiness project. Experiments and innovations in education No 2*. Unesco IBE.
- Onsman, Y. (1996). Parent participation rights and responsibilities: A true partnership between home and school.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Palm, G. & Fagan, J. (2008). Father Involvement in Early Childhood Programs: Review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178, 7, 745–759.
- Parker, J. G & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 3, 357-389.
- Pascoe, .J. M. (2007). Health and Nutrition as a Foundation for Success in School', ch.6 In: Pianta, R. C., Cox, M. & Snow, K. L. (eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pavlidis, G.Th. (2005). *Dyslexia and ADHD in perspective and prospective*. Paper presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17.
- Piaget, J. (1969). *The language and thought of the child*. New York: World.
- Pearce, J. M. & Hall, G. (1980). A model for Pavlovian learning: variations in the effectiveness of conditioned but not of unconditioned stimuli. *Psychological Review*, 106, 532–552.
- Pears, K., Fisher, P. & Bronz, K. (2007). An intervention to promote social emotional readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36, 665-673.
- Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. R. (1997). Relations between Preschool Children's Child-Care Experiences and Concurrent

Development: The Cost, Quality and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 3, 451–477.

Pence, A. & Nsamenang, B. (2008). *A Case for Early Childhood Development in sub-Saharan Africa*, Working Paper 51. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Perez, S. M. & Gauvain, M. (2009). Mother-Child Planning, Child Emotional Functioning, and Children's Transition to First Grade. *Child Development*, 80, 3, 776–791.

Perry, B., Dockett, S., & Howard, P. (2000). Starting school: Issues for children, parents and teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7, 1, 41-53.

Pestalozzi, J. H. (1900). *How Gertrude teaches her children*. Syracuse, NY: Bardeen.

Petersen, S., 2012. School Readiness for Infants and Toddlers? Really? Yes, Really!. *Young Children*, 67, 4, 10-13.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54, 3, 47-52.

Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition*. Baltimore Md: Brookes Publishing.

Pianta, R. C. & LaParo, K. (2003). Improving early school success. *Educational leadership*, 60, 7, 24-29.

Pianta, R. C. & McCoy, S. (1997). The First Day of School: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1, 1–22.

- Pianta, R. C., Smith, N. & Reeve, R. (1991). Observing Mother and Child Behavior in a Problem Solving Situation at School Entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6, 1–15.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Piotrowski, C. S., Botsko, M. & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 4, 537-558.
- Porter, T., Guzman, L., Kuhfeld, M., Caal, S., Rodrigues, K., Moodie, S., Chrisler, A. & Ramos, M. (2012). *Family-provider relationship quality: Review of existing measures of family-provider relationships*, OPRE Report #2012-47, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Powell, A. (2006). Το πρόγραμμα Head Start. Στο: Roopnarine, J. & Johnson, J. (επιμ.): *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Εκδ. Παπαζήση.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampton, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-and fifth- grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 2, 159-194.
- Pruett, K. D. (2000). *Fatherneed: Why father care is as essential as mother care to your child*. New York: The Free Press.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A global update. *World Development*, 22, 9, 1325–1343.

- Rafoth, M., Buchenauer, E., Crissman, K. & Halk, J. (2004). School readiness – Preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents. Retrieved from <http://www.nasponline.org/resources/handouts/schoolreadiness.pdf>
- Rasmussen, P. & Gilberg, C. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: A controlled, longitudinal, community-based study. *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1424-1431.
- Raver, C. C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75, 2, 346–353.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among threeand four-year-old children*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Reding, E. M. (2004). *Perceptions of Parents, Preschool Teachers, and Kindergarten Teachers Regarding School Readiness*. Education and Human Development Master's Theses. Paper 590.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20 – 28
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Παρισιάνος.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest. *Journal of the American Medical Association*, 285, 18, 2339–2346.

- Richter, L. (2004). *The Importance of Caregiver-Child Interactions for the Survival and Healthy Development of Young Children: A review*. Geneva: The World Health Organization.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Robinson, R. J. (1991). Causes and associations of severe and persistent specific speech and language disorders in children. *Developmental Medical Child Neurology*, 33, 943-962.
- Rodriguez, E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first five years: Associations with children's language and literacy skills at pre-kindergarten. *Child Development*, 82, 4, 1058-1075.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., (1969). *Freedom to learn*. Columbus , OH : Merrill. Rogers.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities in the five to seven year shift. In: A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.): *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 410–431). Chicago: UniversityofChicago
- Roopnarine, J.L. (2003). African American and African Caribbean Fathers: Level, quality, and meaning of involvement, ch. 3 In: Lamb, M. (ed.) *The Role of the Father in Child Development*, 4th edition, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

- Rooper, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης.*
- Rosekoetter, S., Whaley, K., Hains, A. & Pierre, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present and future. *Topic in Early Childhood Special Education, 21*, 3-15.
- Rosenberg M. & Hovland C. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. In: Rosenberg, M. and Hovland, C. (eds.) *Attitude Organization and Change*. New Haven, CT: Yale University Press
- Ross, D. M. & Ross, S. A. (1982). *Hyperactivity: Current issues, research and theory*. New York: Wiley.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J. & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial ethnic gaps. *The Future of Children, 15*, 1, 5-15.
- Rothbart, M. K. (1986). *Longitudinal observation of infant temperament*. *Developmental Psychology, 22*, 356-365.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific – reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16*, 181-187.
- Salkind, N. (1985). *Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης*, μτφ. Μαρκουλής Δ.. Εκδ. Πατάκη. Αθήνα.
- Saluja, G., Scott-Little, C. & Clifford, R. M. (2000). Readiness for School: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research and Practice, 2*, 2, <<http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>>, accessed 10 May 2012.
- Saussure, F. de. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Save the Children. (2003). *What's the Difference?: The impact of early childhood development programs – A study from Nepal of the effects for children, their families and communities*. Kathmandu: Save the Children, Nepal Field Office.
- Save the Children. (2004). *Early childhood care and development: A positive impact, Myanmar*. Yangon: Save the Children, Myanmar Field Office.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Noresal, M. (2005). Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, 14.
- Shearer, D. (2006). Το πρόγραμμα Portage. Στο: Roornarine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 469-499)*.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Segal, M. (2006). Τάξεις για γονείς και μικρά παιδιά: Το μοντέλο του οικογενειακού κέντρου φροντίδας. Στο: Roornarine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 173-203)*.
- Serry, T., Imms, C., Froude, E., Joffe, B., Chyrisse, H. & Celeste, M. (2014). Preparatory teachers' perceptions of school readiness: a survey of Victorian teachers. *Australian Education Research*, 41, 109.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98*, 4, 196-206.
- Sheridan, S., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social emotional competencies. *Early Education & Development, 21*, 1, 125-156
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of psychology, 27*, 187, 53-54.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- Shore. (1998). *Ready schools: A report of Goal 1 Ready Schools Resource Group of The National Education Goals Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Snow, K. L. (2007). Integrative Views of the Domains of Child Function: Unifying school readiness ch. 10. In: Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (eds.) *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Sophian, C. (2004). Mathematics for the Future: Developing a Head Start curriculum to support mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 1, 59-81.

- Sparks, L. & Ramsey, P. (2006). Πλαίσιο εργασίας για εκπαίδευση πολιτισμικά σχετική, πολυπολιτισμική και ενάντια στις προκαταλήψεις. Στο: Roorparine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 717-757).*
- Spitz, R. A. (1979). *Dalanaissance&laparole. Paris: D.U.F.*
- Stains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E. & Rosen Koetter, S. (1989). *A comparison of preschool and kindergaten teacher expectations for school readiness. Early Childhood Research Quarterly.*
- Starting Points. (1994). *Meeting the needs of our youngest children.* New York: Carnegie Corporation.
- St. Clair, L. & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *The School Community Journal, 16, 1, 9-19.*
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* New York: Cambridge University Press.
- Stith, A. Y., Gorman, K. S. & Choudhury, N. (2003). The Effects of Psychosocial Risk and Gender on School Attainment in Guatemala. *Applied Psychology, 52, 4, 614–629.*
- Teale, W. H. (1991). *Parents reading to their children: What we know and need to know. Language Arts, 58, 902-911.*
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children.* New York University Press, New York.

- Thompson, R. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Toomey, D. (1989). How home-school relations policies can increase educational inequality: A three year follow-up. *Australian Journal of Education*, 33, 3, 284-298.
- Torrence, M. (2006). Μοντεσοριανήεκπαίδευσησήμερα. Στο: Roopnarine, J. &Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 381-432).*
- Torrence, M.,& Chattin-McNichols, J. (2000). Montessori education today. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (3rd ed., pp. 191–219).
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: New York Wiley.
- UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. Ανακτήθηκε στις 3/1/2015 από ιστοσελίδα: [https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- United Nations Children's Fund. (2006). *The State of the World's Children 2006: Excluded and invisible*, New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2009). *Child Friendly Schools Manual*, New York: UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2012). *Inequities in Early Childhood Development: What the data say*. New York:UNICEF.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). Education in a Multilingual World. *Education Position Paper*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *First Language First: Community-based literacy programs for minority languages contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education*. Paris:UNESCO.
- Valeski, T.N. & Stipek, D. J. (2001). Young Children's Feelings about School. *Child Development*, 72, 4, 1198–1213.
- Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A., &Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 404-412.
- Veil, C. (1997). *L' école fallé, la circle vicieux de l' inadapation scolaire*. Paris: ESF.
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 1, 20–32.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). Early Childhood Transitions Research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper 48. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Cole, Steiner & Souberman, Eds). Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotsky: (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Walker, A. (1989). *The temple of my familiar*. New York: Pocket Books.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986). *The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift*. In R.J., Sternberg & J. E., Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: People's Institute.
- Welch, M., & White, B. (1999) Teacher and parent expectations for kindergarten readiness. (Eric Document Reproduction Service No. Ed. 437 225)
- Weikart, D. & Schweinhart, L. (2006). Το αναλυτικό πρόγραμμα High-Score για τη μερίμνα και την εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Στο: Roorarine, J. & Johnson, J. (επιμ.) *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική. Μετάφραση: Λαμπρέλη Ρ.. Αθήνα: Παπαζήσης (σελ. 531-561)*.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer – Verlag.
- Weiner, B., (1992). *Human motivation: Metaphors theories, and research*. Newbury Park CA.: Sage.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Werner, .E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca NY: Cornell University Press.

- Wesley, P. & Buyesse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351-375.
- West, J., Hausken, E. & Collins, M. (1995). Readiness for Kindergarten: Parent and teacher beliefs. National Center for Education Statistics. Retrieved from: <http://necs.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>
- White, H. S. (1996). *The child's entry into the age of reason, in the five to seven year shift* (eds A.J. Sameroff and M.H. Haith), University of Chicago Press, Chicago.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 3, 848–872.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of Different Worlds: The formation of social behavior*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Willer, B. & Bredekamp, S. (1990). Redefining readiness: An essential requisite foreducational reform. *Young Children*, 45, 5, 22–24.
- White, N. & Hastings, R. P. (2004). Social and Professional Support for Parents of Adolescents with Severe Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 17, 181–190.
- Winnicott, D. (1971). *L' enfant et sa famille*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (1999). *A Critical Link: Interventions for physical growth and psychological development*. Geneva: WHO.

- Wright, C., Diener, M. & Kay, S. (2000). School readiness of low-income children at risk of school failure. *Children and Poverty*, 6, 2, 99-117.
- Yoshikawa, H.. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, 5, 3, 51–75.
- Zachariah, K. C. (1983). *Anomaly of Fertility Decline in Kerala*. Report No. 1 from RPO 671-70. Washington DC: World Bank.
- Zafrana, M. (1979). *The implications of brain functioning for learning and the process of educating*. Columbus OH: The Ohio State University.
- Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M. & Iannotti, E. (1986). *Altruism and aggression: Biological and social origins*. New York: Cambridge University Press.
- Zhang, X., Sun, L. & Gai, X. (2008). Perceptions of teachers' and parents' regarding school readiness. *Frontiers of Education in China*, 3, 3, 460-471.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΠΙΛΟΤΟΣ

ΑΤΟΜΙΚΑΣΤΟΙΧΕΙΑ (ΓΙΑΓΟΝΕΙΣ)

1. ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ: 25-34 35-44 45+

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

4. ΑΝΕΡΓΟΣ

Παρακαλώ να απαντήσετε, σημειώνοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτί, πόσο σημαντικές θεωρείτε για τη **σχολική ετοιμότητα** τις παρακάτω δεξιότητες, ικανότητες, δραστηριότητες, συνθήκες κτλ.. παιδιών – γονιών – εκπαιδευτικών – σχολικού περιβάλλοντος.

1. καθόλου σημαντικές
2. λίγο σημαντικές
3. αρκετά σημαντικές
4. πολύ σημαντικές
5. πάρα πολύ σημαντικές

(Όσες ερωτήσεις αφορούν στα παιδιά, αναφέρονται σε εκείνα που πρόκειται / ετοιμάζονται να φοιτήσουν στην Α' Δημοτικού)

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΥΣ)

1. ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΛΟΓΟΠΕΔΙΚΟΣ
ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

3. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

4. ΗΛΙΚΙΑ: 25-34 35-44 45+

Παρακαλώ να απαντήσετε, σημειώνοντας ένα \surd στο αντίστοιχο κουτί, πόσο σημαντικές θεωρείτε για τη **σχολική ετοιμότητα** τις παρακάτω δεξιότητες, ικανότητες, δραστηριότητες, συνθήκες κτλ. παιδιών – γονιών – εκπαιδευτικών – σχολικού περιβάλλοντος.

1. καθόλου σημαντικές
2. λίγο σημαντικές
3. αρκετά σημαντικές
4. πολύ σημαντικές
5. πάρα πολύ σημαντικές

(Όσες ερωτήσεις αφορούν στα παιδιά, αναφέρονται σε εκείνα που πρόκειται / ετοιμάζονται να φοιτήσουν στην Α' Δημοτικού)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1.	Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα					
2.	Να ελέγχει τα συναισθήματά του (π.χ. εκρήξεις οργής κτλ)					
3.	Να μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία (π.χ. ψαλίδι) με σχετική ακρίβεια					
4.	Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα (π.χ. κύκλο, τετράγωνο κτλ)					
5.	Να τακτοποιεί τα πράγματά του					
6.	Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας που συνδέονται με τη μάθηση (π.χ. αν οι γονείς πηγαίνουν με το παιδί στο θέατρο, στην παιδική χαρά και σε άλλες δραστηριότητες)					
7.	Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του					
8.	Αν το παιδί είναι δίγλωσσο, το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας να είναι στο επίπεδο των μονόγλωσσων παιδιών της ηλικίας του					
9.	Να αναγνωρίζει λέξεις που βλέπει συχνά					
10.	Να μπορεί να εκφράζει και να αιτιολογεί τις απόψεις του					

11.	Να μπορεί να βρίσκει τις ομοιοκαταληξίες σε στίχους ποιημάτων					
12.	Να μπορεί να τρέχει και να σκαρφαλώνει					
13.	Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία					
14.	Να ξέρει να γράφει το όνομά του					
15.	Να ακούει και να συμμετέχει σε ιστορίες, τραγούδια και ποιήματα					
16.	Να μπορεί να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας					
17.	Να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά το μολύβι					
18.	Η στάση της οικογένειας απέναντι στο διάβασμα και στο σχολείο (π.χ. αν διαβάζει συχνά ο ίδιος ο γονιός)					
19.	Να μπορεί να ντύνεται μόνο του					
20.	Η καλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών					
21.	Να μπορεί να πιάσει και να πετάξει μια μπάλα					
22.	Να αυτοξυπηρετείται φροντίζοντας την προσωπική του υγιεινή (π.χ. πλύσιμο χεριών, χρήση τουαλέτας)					
23.	Να χρησιμοποιεί κατάλληλα τον αόριστο και το μέλλοντα στον προφορικό λόγο					

24.	Να μπορεί να ομαδοποιεί και να ταξινομεί αντικείμενα με βάση κάποιο σημαντικό κοινό χαρακτηριστικό τους (π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος)					
25.	Να μπορεί να ολοκληρώνει μια εργασία που του έχει ανατεθεί					
26.	Να είναι το παιδί ενήμερο για τον επικοινωνιακό σκοπό της γραφής (π.χ. γράφω για να ανακοινώσω, να προσκαλέσω κτλ)					
27.	Να χρωματίζει το εσωτερικό περίγραμμα σχήματος χωρίς να ξεφεύγει από τις γραμμές					
28.	Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης					
29.	Να είναι καλή η άρθρωσή του					
30.	Να αναγνωρίζει τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου σε μορφές και ήχους					
31.	Να έχει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση					
32.	Να μην είναι υπερβολικά ντροπαλό ή κλεισμένο στον εαυτό του					
33.	Να είναι επαρκής η κτηριακή υποδομή του σχολείου (όπως κήποι ή πολύ μικρές αίθουσες)					
34.	Να μπορεί το παιδί να επαναλάβει με τη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας					
35.	Ο καθορισμός ορίων από τους γονείς και η απαίτηση για τήρησή τους					

36.	Να δείχνει ενθουσιασμό και περιέργεια για την πραγματοποίηση νέων δραστηριοτήτων					
37.	Να μπορεί να παρακολουθήσει μέχρι το τέλος ένα παραμύθι που του διηγούνται					
38.	Η καλή συνεργασία των δύο γονέων μεταξύ τους					
39.	Να μη σηκώνεται συνέχεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
40.	Να μπορεί να ακολουθήσει λαβυρίνθους με το μολύβι					
41.	Να είναι αρμονική η συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου					
42.	Να δημιουργεί το παιδί ικανοποιητικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά					
43.	Να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί στα συναισθήματα των άλλων παιδιών (να παρηγορεί ή να βοηθά όποιον έχει κάποιο πρόβλημα)					
44.	Να μπορεί να μετράει ως το 10					
45.	Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού					
46.	Η γνώση εκ μέρους του προσωπικού σχετικά με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει κάθε παιδί και κάθε οικογένεια					

47.	Η υποστήριξη που δίνουν οι γονείς στο παιδί					
48.	Να γνωρίζει τις χρονικές έννοιες πριν – μετά – τώρα					
49.	Η γνώση εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου σχετικά με την ανάπτυξη και εξέλιξη των τυπικών παιδιών καθώς και αυτών που παρουσιάζουν αποκλίσεις					
50.	Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων					
51.	Η ικανότητα του δασκάλου και του σχολείου να δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία μάθησης και λιγότερο στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος					
52.	Αν μιλάνε στο σπίτι άλλη γλώσσα από αυτή του σχολείου					
53.	Να είναι ενήμερο για τον επικοινωνιακό σκοπό της γραφής (π.χ. γράφω για να ανακοινώσω, να προσκαλέσω κτλ)					
54.	Να γνωρίζει το παιδί τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (π.χ. γράφω από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω)					
55.	Να διαβάζουν οι γονείς βιβλία μαζί με το παιδί					
56.	Να γνωρίζει το παιδί τις έννοιες που περιγράφουν τοποθεσία (π.χ. δεξιά –					

αριστερά)					
-----------	--	--	--	--	--

Ιεραρχήστε τις παρακάτω 10 προτάσεις ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για τη Σχολική Ετοιμότητα. Αριθμήστε από 1 για τη λιγότερο σημαντική έως 10 για την περισσότερο σημαντική κατά τη γνώμη σας.

		ΣΕΙΡΑ
1.	Να δείχνει ενθουσιασμό και περιέργεια στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων	
2.	Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα	
3.	Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας	
4.	Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης	
5.	Να ελέγχει τα συναισθήματά του (π.χ. εκρήξεις οργής κτλ)	
6.	Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας (π.χ. αν οι γονείς πηγαίνουν με το παιδί στο θέατρο, στην παιδική χαρά και σε άλλες εξωτερικές δραστηριότητες)	
7.	Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού	
8.	Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών	
9.	Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία	
10.	Να μπορεί να αντιγράφει σχήματα και να τα χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα	

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που σας αποστέλλεται χορηγείται για τους σκοπούς της διεξαγωγής της διδακτορικής μου διατριβής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων ειδικοτήτων για τους παράγοντες που αποτελούν τη σχολική ετοιμότητα. Η διερεύνησή του θέματος αυτού θα αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως για τους μαθητές. Η συμβολή σας στην έρευνα και η κατάθεση των δικών σας κρίσεων και εκτιμήσεων, που βασίζονται στην επαγγελματική σας εμπειρία και την αλληλεπίδραση με μεγάλο αριθμό παιδιών, είναι πολύτιμη για την επιτυχία της έρευνας. Στόχος μας είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Στα πλαίσια αυτά, θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που εσωκλείω μαζί με αυτήν την επιστολή. Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μπορείτε να μου το αποστείλετε είτε μέσω e-mail στη διεύθυνση emiliapapadima@gmail.com, είτε επιστρέφοντάς το στο σημείο παραλαβής του.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι αυστηρά ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Θα καταχωρηθούν σε κωδικοποιημένη μορφή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας να απαντάτε με απόλυτη ειλικρίνεια και προσοχή στα ερωτήματα καθώς επίσης και να μην αφήνετε αναπάντητα ερωτήματα. Παρακαλώ να συμπληρώσετε και να επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλέφωνο 6973-217535 ή στο e-mail emiliapapadima@gmail.com.

Σας ευχαριστώ
Με τιμή

Αιμιλία Παπαδήμα

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΙΑ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Αγαπητοί ειδικοί ψυχικής υγείας,

Το ερωτηματολόγιο που σας αποστέλλεται χορηγείται για τους σκοπούς της διεξαγωγής της διδακτορικής μου διατριβής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων ειδικοτήτων για τους παράγοντες που αποτελούν τη σχολική ετοιμότητα. Η διερεύνησή του θέματος αυτού θα αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως για τους μαθητές. Η συμβολή σας στην έρευνα και η κατάθεση των δικών σας κρίσεων και εκτιμήσεων, που βασίζονται στην επαγγελματική σας εμπειρία και την αλληλεπίδραση με μεγάλο αριθμό παιδιών, είναι πολύτιμη για την επιτυχία της έρευνας. Στόχος μας είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Στα πλαίσια αυτά, θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο ώστε, να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που εσωκλείω μαζί με αυτήν την επιστολή. Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μπορείτε να μου το αποστείλετε είτε μέσω e-mail στη διεύθυνση emiliapapadima@gmail.com, είτε επιστρέφοντάς το στο σημείο παραλαβής του.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι αυστηρά ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Θα καταχωρηθούν σε κωδικοποιημένη μορφή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας να απαντάτε με απόλυτη ειλικρίνεια και προσοχή στα ερωτήματα καθώς επίσης και να μην αφήνετε αναπάντητα ερωτήματα. Παρακαλώ να συμπληρώσετε και να επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλέφωνο 6973-217535 ή στο e-mail emiliapapadima@gmail.com.

Σας ευχαριστώ

Με τιμή

Αιμιλία Παπαδήμα

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ (ΓΙΑ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ)

Αγαπητοί ειδικοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που σας αποστέλλεται χορηγείται για τους σκοπούς της διεξαγωγής της διδακτορικής μου διατριβής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων ειδικοτήτων για τους παράγοντες που αποτελούν τη σχολική ετοιμότητα. Η διερεύνησή του θέματος αυτού θα αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως για τους μαθητές. Η συμβολή σας στην έρευνα και η κατάθεση των δικών σας κρίσεων και εκτιμήσεων, που βασίζονται στην επαγγελματική σας εμπειρία και την αλληλεπίδραση με μεγάλο αριθμό παιδιών, είναι πολύτιμη για την επιτυχία της έρευνας. Στόχος μας είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Στα πλαίσια αυτά, θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο ώστε, να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που εσωκλείω μαζί με αυτήν την επιστολή. Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μπορείτε να μου το αποστείλετε είτε μέσω e-mail στη διεύθυνση emiliapapadima@gmail.com, είτε επιστρέφοντάς το στο σημείο παραλαβής του.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι αυστηρά ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Θα καταχωρηθούν σε κωδικοποιημένη μορφή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας να απαντάτε με απόλυτη ειλικρίνεια και προσοχή στα ερωτήματα καθώς επίσης και να μην αφήνετε αναπάντητα ερωτήματα. Παρακαλώ να συμπληρώσετε και να επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλέφωνο 6973-217535 ή στο e-mail emiliapapadima@gmail.com.

Σας ευχαριστώ

Με τιμή

Αιμιλία Παπαδήμα

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ (ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ)

Αγαπητοί γονείς,

Το ερωτηματολόγιο που σας αποστέλλεται χορηγείται για τους σκοπούς της διεξαγωγής της διδακτορικής μου διατριβής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών και των εκπαιδευτικών καθώς και άλλων ειδικοτήτων για τους παράγοντες που αποτελούν τη σχολική ετοιμότητα. Η διερεύνηση του θέματος αυτού θα αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως για τους μαθητές. Στόχος μας είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Στα πλαίσια αυτά, θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν διαθέτατε τον απαιτούμενο χρόνο ώστε, βασισμένοι στην εμπειρία σας ως γονείς, να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που εσωκλείω μαζί με αυτήν την επιστολή. Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μπορείτε να μου το αποστείλετε είτε μέσω e-mail στη διεύθυνση emiliarapadima@gmail.com, είτε επιστρέφοντάς το στο σημείο παραλαβής του.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε είναι αυστηρά ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Θα καταχωρηθούν σε κωδικοποιημένη μορφή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας να απαντάτε με απόλυτη ειλικρίνεια και προσοχή στα ερωτήματα, ώστε οι απαντήσεις να είναι αντιπροσωπευτικές της πραγματικότητας, καθώς επίσης και να μην αφήνετε αναπάντητα ερωτήματα. Παρακαλώ να συμπληρώσετε και να επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο μέσα σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο τηλέφωνο 6973-217535 ή στο e-mail emiliarapadima@gmail.com.

Σας ευχαριστώ

Με τιμή

Αιμιλία Παπαδήμα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΤΕΛΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ	ΠΟΛΥ
1.	Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα						
2.	Να ελέγχει τα συναισθήματά του (π.χ. εκρήξεις οργής κτλ)						
3.	Να μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία (π.χ. ψαλίδι) με σχετική ακρίβεια						
4.	Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα (π.χ. κύκλο, τετράγωνο κτλ)						
5.	Να τακτοποιεί τα πράγματά του						
6.	Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας που συνδέονται με τη μάθηση (π.χ. αν οι γονείς πηγαίνουν με το παιδί στο θέατρο, στην παιδική χαρά και σε άλλες δραστηριότητες)						
7.	Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του						
8.	Αν το παιδί είναι δίγλωσσο, το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας να είναι στο επίπεδο των μονόγλωσσων παιδιών της ηλικίας του						
9.	Να αναγνωρίζει λέξεις που βλέπει συχνά						
10.	Να μπορεί να εκφράζει και να αιτιολογεί τις απόψεις του						
11.	Να μπορεί να βρίσκει τις ομοιοκαταληξίες σε στίχους ποιημάτων						

12.	Να μπορεί να τρέχει και να σκαρφαλώνει					
13.	Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία					
14.	Να ξέρει να γράφει το όνομά του					
15.	Να ακούει και να συμμετέχει σε ιστορίες, τραγούδια και ποιήματα					
16.	Να μπορεί να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας					
17.	Να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά το μολύβι					
18.	Η στάση της οικογένειας απέναντι στο διάβασμα και στο σχολείο (π.χ. αν διαβάζει συχνά ο ίδιος ο γονιός)					
19.	Να μπορεί να ντύνεται μόνο του					
20.	Η καλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών					
21.	Να μπορεί να πιάσει και να πετάξει μια μπάλα					
22.	Να αυτοξυπηρετείται φροντίζοντας την προσωπική του υγιεινή (π.χ. πλύσιμο χεριών, χρήση τουαλέτας)					
23.	Να χρησιμοποιεί κατάλληλα τον αόριστο και το μέλλοντα στον προφορικό λόγο					
24.	Να μπορεί να ομαδοποιεί και να ταξινομεί αντικείμενα με βάση κάποιο					

	σημαντικό κοινό χαρακτηριστικό τους (π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος)					
25.	Να μπορεί να ολοκληρώνει μια εργασία που του έχει ανατεθεί					
26.	Να είναι το παιδί ενήμερο για τον επικοινωνιακό σκοπό της γραφής (π.χ. γράφω για να ανακοινώσω, να προσκαλέσω κτλ)					
27.	Να χρωματίζει το εσωτερικό περίγραμμα σχήματος χωρίς να ξεφεύγει από τις γραμμές					
28.	Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης					
29.	Να είναι καλή η άρθρωσή του					
30.	Να αναγνωρίζει τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου σε μορφές και ήχους					
31.	Να έχει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση					
32.	Να μην είναι υπερβολικά ντροπαλό ή κλεισμένο στον εαυτό του					
33.	Να είναι επαρκής η κτηριακή υποδομή του σχολείου (όπως κήποι ή πολύ μικρές αίθουσες)					
34.	Να μπορεί το παιδί να επαναλάβει με τη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας					
35.	Ο καθορισμός ορίων από τους γονείς και η απαίτηση για τήρησή τους					

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
36.	Να δείχνει ενθουσιασμό και περιέργεια για την πραγματοποίηση νέων δραστηριοτήτων					
37.	Να μπορεί να παρακολουθήσει μέχρι το τέλος ένα παραμύθι που του διηγούνται					
38.	Η καλή συνεργασία των δύο γονέων μεταξύ τους					
39.	Να μη σηκώνεται συνέχεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
40.	Να μπορεί να ακολουθήσει λαβυρίνθους με το μολύβι					
41.	Να είναι αρμονική η συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου					
42.	Να δημιουργεί το παιδί ικανοποιητικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά					
43.	Να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί στα συναισθήματα των άλλων παιδιών (να παρηγορεί ή να βοηθά όποιον έχει κάποιο πρόβλημα)					
44.	Να μπορεί να μετράει ως το 10					
45.	Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού					
46.	Η γνώση εκ μέρους του προσωπικού σχετικά με το κοινωνικό και πολιτιστικό					

	περιβάλλον στο οποίο ζει κάθε παιδί και κάθε οικογένεια					
47.	Η υποστήριξη που δίνουν οι γονείς στο παιδί					
48.	Να γνωρίζει τις χρονικές έννοιες πριν – μετά – τώρα					
49.	Η γνώση εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου σχετικά με την ανάπτυξη και εξέλιξη των τυπικών παιδιών καθώς και αυτών που παρουσιάζουν αποκλίσεις					
50.	Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων					
51.	Η ικανότητα του δασκάλου και του σχολείου να δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία μάθησης και λιγότερο στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος					
52.	Αν μιλάνε στο σπίτι άλλη γλώσσα από αυτή του σχολείου					
53.	Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών					
54.	Να γνωρίζει το παιδί τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (π.χ. γράφω από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω)					
55.	Να διαβάζουν οι γονείς βιβλία μαζί με το παιδί					
56.	Να γνωρίζει το παιδί τις έννοιες που					

περιγράφουν τοποθεσία (π.χ. δεξιά – αριστερά)					
---	--	--	--	--	--

Ιεραρχήστε τις παρακάτω 10 προτάσεις ανάλογα με το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για τη Σχολική Ετοιμότητα. Βαθμολογήστε από 1 για τη λιγότερο σημαντική έως 10 για την περισσότερο σημαντική κατά τη γνώμη σας.

(ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Πρέπει να χρησιμοποιήσετε όλους τους βαθμούς, από το 1 έως το 10, αυτής της αξιολογικής κλίμακας)

		ΣΕΙΡΑ
1.	Να δείχνει ενθουσιασμό και περιέργεια στην προσέγγιση νέων δραστηριοτήτων	
2.	Να χωρίζει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και να συνθέτει λέξεις από συλλαβές και φωνήματα	
3.	Να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας	
4.	Να προσέχει και να συγκεντρώνεται όταν βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης	
5.	Να ελέγχει τα συναισθήματά του (π.χ. εκρήξεις οργής κτλ)	
6.	Οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας (π.χ. αν οι γονείς πηγαίνουν με το παιδί στο θέατρο, στην παιδική χαρά και σε άλλες εξωτερικές δραστηριότητες)	
7.	Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού	
8.	Να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ευέλικτο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών	
9.	Να μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία	
10.	Να μπορεί να αντιγράψει σχήματα και να τα χρωματίζει χωρίς να βγαίνει από το περίγραμμα	

