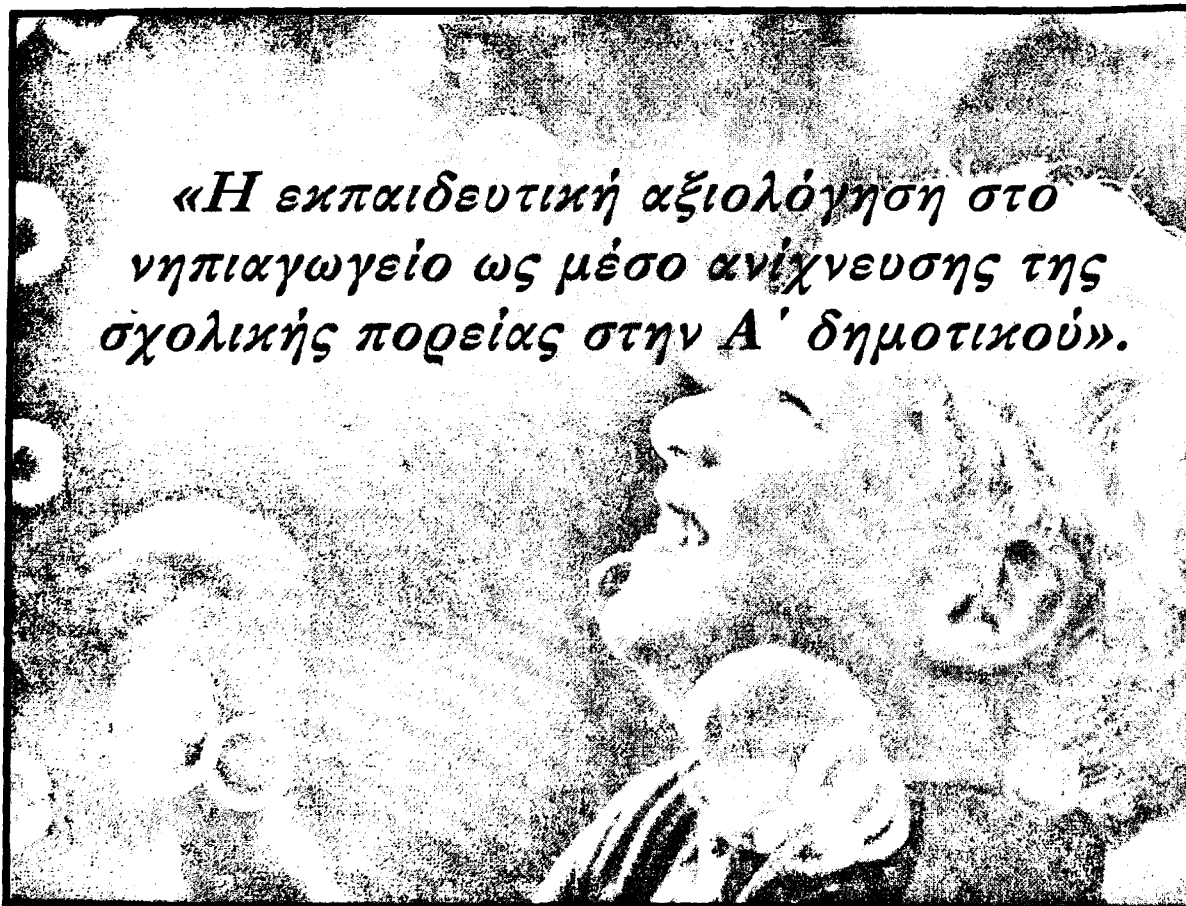


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Μ.Π.Σ.: «Λογοθεραπεία: Αντιμετώπιση προβλημάτων
προφορικού και γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες)»

Επιβλέπων Καθηγητής: Ανδρέας Μπρούζος



Κιτσάκη Φωτεινή

Δεκέμβριος 2008



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321462



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

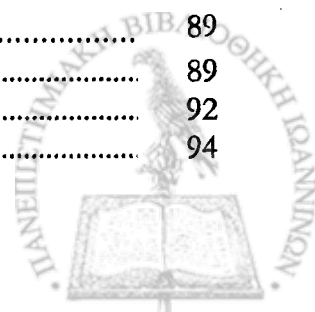
*Για να μπορεί κανείς να μορφώσει τους άλλους,
οφείλει να μορφώνει συνεχώς τον εαυτό του.*

LUCKERT



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων.....	4
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	4
Συντμήσεις.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	10
1.1. Νοημοσύνη, μάθηση, σχολική επίδοση	10
2. Χαμηλή επίδοση και σχολική αποτυχία	13
2.1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας – σχέση με τη χαμηλή επίδοση	15
2.2. Συνέπειες και προεκτάσεις της χαμηλής σχολικής επίδοσης	16
2.3. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας	20
2.3.1. Οικογένεια και επίδοση	22
2.3.2. Χαμηλή επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες	26
2.4. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.)	32
2.4.1. Γνωστικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μ.Δ	33
2.4.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς	37
2.4.3. Γνωστικές περιοχές Μαθησιακών Δυσκολιών στην Προσχολική ηλικία	39
3. Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών: Αναγκαιότητα- Προοπτικές	50
3.1. Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών	50
3.2. Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης	57
3.2.1. Η σημασία της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών	57
3.2.2. Έρευνες σχετικές με το θέμα της παρούσας εργασίας	60
4. Αξιολόγηση	62
4.1. Η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης	62
4.2. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία	64
4.2.1. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα)	67
4.2.2. Η αξιολόγηση στο Δημοτικό	72
4.2.3. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών (Διάγνωση) – Η ελληνική πραγματικότητα	74
5. Η έρευνα	85
5.1. Σκοπός της έρευνας	86
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές	87
5.3. Μεταβλητές της έρευνας	88
6. Το δείγμα και η μεθοδολογία της	89
6.1. Το δείγμα	89
6.2. Μεθοδολογία	92
6.3. Ερευνητικά εργαλεία	94



6.4.	Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	99
7.	Παρουσίαση ευρημάτων	101
7.1.	Περιγραφική ανάλυση των επιδόσεων στα δύο τεστ	101
7.2.	Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας.....	103
7.3.	Περιορισμοί της έρευνας- προοπτικές για μελλοντικές έρευνες	112
8.	Συζήτηση- Προτάσεις.....	114
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	122
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	128



Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα.....	22
Πίνακας 2: Περιοχές δυσλειτουργίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	33
Πίνακας 3: Συχνότητες καταγραφής παρατηρήσεων για κάθε παιδί από τις νηπιαγωγούς.....	92
Πίνακας 4: Μέση ηλικία παιδιών στα δύο τεστ.....	93
Πίνακας 5: Περιγραφικά στοιχεία επιδόσεων στα τεστ.....	102
Πίνακας 6: Ποσοστά επίδοσης στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	103
Πίνακας 7: Εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή επίδοση 1 και τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.....	104
Πίνακας 8: Συσχέτιση της επίδοσης στο τεστ του δημοτικού με την μεταβλητή “ανησυχία για την επίδοση”.....	105
Πίνακας 9: Η μέση τιμή της επίδοσης στις κλίμακες του Αθηνά τεστ ανάλογα με την ανησυχία για την επίδοση (ΝΑΙ –ΟΧΙ).....	106
Πίνακας 10: Εκτίμηση για την επίδοση vs κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	107
Πίνακας 11: Ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής vs κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	108
Πίνακας 12: Μνήμη αριθμών vs Κοινές ακολουθίες.....	109
Πίνακας 13: Οπτικοκινητικός συντονισμός vs επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	110
Πίνακας 14: Αντίληψη δεξιού-αριστερού vs Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ..	110
Πίνακας 15: Φύλο παιδιών vs Επίδοση1 & κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	111
Πίνακας 16: Ανάλυση μονής διακύμανσης για συσχέτιση της επίδοσης στα τεστ με το επάγγελμα του πατέρα.....	112
Πίνακας 17: Ανάλυση μονή διακύμανσης για συσχέτιση επίδοσης στα τεστ με το επάγγελμα της μητέρας.....	112

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Παράγοντες σχολικής αποτυχίας.....	21
Διάγραμμα 2: Η διαδρομή που ακολουθείται για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής ως μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.....	27
Διάγραμμα 3: Βασικές παράμετροι του θεωρητικού πλαισίου.....	84
Διάγραμμα 4: Το φύλο του δείγματος τω παιδιών.....	89
Διάγραμμα 5: Επάγγελμα πατέρα.....	90
Διάγραμμα 6: Επάγγελμα μητέρας.....	91
Διάγραμμα 7: Ηλικία νηπιαγωγών.....	91
Διάγραμμα 8: Χρόνια υπηρεσίας νηπιαγωγών.....	91
Διάγραμμα 9: Σπουδές νηπιαγωγών.....	92
Διάγραμμα 9^α: Άλλες σπουδές νηπιαγωγών.....	92
Διάγραμμα 10: Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ.....	103



Συντομογραφίες

Ε.Μ.Δ: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η.Δ.Μ: Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης

Κ.Δ.Α.Υ.: Κέντρο διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης

Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες, Μαθησιακών Δυσκολιών.

NJCLD: National Joint Committee on Learning Disabilities

Σ.Ε.Π.: Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης παιδιών του νηπιαγωγείου που έγινε με δύο τρόπους: με άτυπα τεστ βασισμένα σε γνωστικά έργα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και με την αξιολόγηση – πρόβλεψη της επίδοσης των παιδιών από την νηπιαγωγό.

Στην πρώτη φάση της έρευνας, (Ιούνιος 2007), εξετάστηκαν 55 παιδιά του νηπιαγωγείου στα άτυπα τεστ και συλλέχθηκαν πληροφορίες από τις νηπιαγωγούς, μέσω ερωτηματολογίου, για την πιθανή πορεία των παιδιών αυτών στο δημοτικό. Στη δεύτερη φάση της έρευνας, (Φεβρουάριος- Μάρτιος 2008), τα παιδιά εξετάστηκαν ξανά στο δημοτικό σε επιμέρους κλίμακες του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Σύμφωνα με τις κύριες υποθέσεις της έρευνας αναμένεται τα παιδιά με υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στα άτυπα τεστ στο νηπιαγωγείο να σημειώσουν αντίστοιχα υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στο Αθηνά τεστ στο δημοτικό. Επίσης, τα παιδιά που οι νηπιαγωγοί εκτίμησαν ότι θα έχουν καλή, μέτρια ή κακή σχολική πορεία στο δημοτικό αναμένεται να έχουν αντίστοιχα καλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στο Αθηνά τεστ.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνει τις βασικές υποθέσεις της έρευνας ενισχύοντας την κεντρική θέση της παρούσας εργασίας που υποστηρίζει ότι ενδείξεις μελλοντικών σχολικών δυσκολιών διαφαίνονται ήδη από την προσχολική ηλικία γι' αυτό είναι αναγκαίο να στραφούν οι προσπάθειες των ειδικών και των αρμοδίων προς την σύσταση και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης, έγκαιρης διάγνωσης και αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αδιαμφισβήτητα η μάθηση παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνική επιτυχία του ατόμου και συνδέεται με κάθε μορφή προόδου. Οι δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης που εμφανίζει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών αποτέλεσε από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα έως σήμερα ένα από τα πιο πολυσυζητημένα, αμφιλεγόμενα και καιρία ζητήματα, που κέντρισε και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των επιστημών της αγωγής, της ψυχολογίας αλλά και κλάδων της ιατρικής όπως είναι η νευροφυσιολογία. Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν γιατί ορισμένα παιδιά αδυνατούν να επωφεληθούν από τα διδακτικά αγαθά του σχολείου, αποδίδουν τις αιτίες άλλοτε στο άτομο, άλλοτε στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού ή στο συνδυασμό αυτών.

Ο πλουραλισμός των απόψεων για τη φύση και την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών οφείλεται στην διαφορετική οπτική με την οποία προσεγγίζει κανείς το θέμα. Στην παρούσα έρευνα για την ανίχνευση των δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών υιοθετούμε την εκπαιδευτική οπτική που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποιείται αφενός ως εργαλείο διαπίστωσης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών και αφετέρου ως μέσο κατάρτισης διδακτικών προγραμμάτων παρέμβασης. Τα προσχολικά προγράμματα προσφέρονται για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης δυσκολιών μάθησης διότι χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, σε αντίθεση με το στενό γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό των προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου και των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2005. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000).

Η μελέτη της εξελικτικής πορείας των σχολικών δυσκολιών και τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι σχολικές δυσκολίες γίνονται εμφανείς με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, πρώιμες όμως ενδείξεις υπάρχουν ήδη από την προσχολική ηλικία, (Λιβανίου, 2008. Lerner, 1993. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991. NJCLD, 2006. Τζουριάδου, 1990). Επιπλέον, τεκμηριώνεται η θέση ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με αποτυχία εγγραμματοτισμού στις μικρές ηλικίες και αναδεικνύεται ως αποφασιστικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην κατεύθυνση της πρόληψης των δυσκολιών μάθησης και της προώθησης της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών (Δαφέρμου, κ.ά., 2005, σ. 28-29). Η παιδευτική αξία του νηπιαγωγείου αναγνωρίζεται και νομοθετικά αφού η προσχολική εκπαίδευση εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Ν. 3518/2006, Άρθρο 73, ΦΕΚ 272/2006, Τ. Α'), ενώ οι ειδικοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην μελέτη των προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών που διευκολύνουν την παιδαγωγική διαδικασία και οδηγούν το νηπιαγωγείο στην επίτευξη των στόχων του

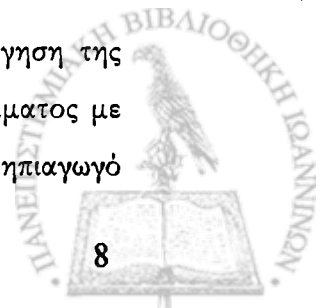
(Bredenkamp & Copple, 2007).

Οι δυσκολίες μάθησης συνήθως γίνονται αντιληπτές στο σχολείο από το δάσκαλο της τάξης που ενημερώνει στη συνέχεια τους γονείς, το διευθυντή του σχολείου ίσως και το σύμβουλο. Από τη διαπίστωση-αναγνώριση του προβλήματος μέχρι την ενημέρωση των άμεσα εμπλεκομένων, πριν ακόμα παρθούν οι αποφάσεις για την εκκίνηση της όποιας διαγνωστικής αξιολόγησης, απαιτείται συνήθως ένα εξαιρετικά μεγάλο χρονικό διάστημα μείζονος σημασίας για την πορεία του παιδιού. Για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης ακολουθεί μια χρονοβόρα αλυσίδα εξετάσεων –παρατηρήσεων– συνεντεύξεων, που επιβαρύνει ψυχικά, ίσως και οικονομικά, παιδιά και γονείς, χωρίς να διασφαλίζεται η μετά τη διάγνωση, υποστήριξη του παιδιού. Είναι διαπιστωμένη η αδυναμία έγκαιρης αναγνώρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η ανεπάρκεια των θεσμοθετημένων κρατικών μηχανισμών να παρέμβουν αποτελεσματικά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αξιόπιστου προγράμματος υποστηρικτικής παρέμβασης, με στόχο την αποκατάσταση των δυσκολιών εντός της σχολικής κοινότητας (Παντελιάδου, 2000. Φλωράτου, 2002). Όλα τα παραπάνω οδηγούν σταδιακά στη συσσώρευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με επιβαρυντικές και μη αναστρέψιμες συνέπειες (Lerner, Lowenthal & Egan, 2003).

Για το λόγο αυτό σήμερα δίνεται διεθνώς έμφαση στην εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων και μεθόδων έγκαιρης διάγνωσης και πρώιμης παιδαγωγικής παρέμβασης. Αποτελεί κοινό τόπο των ειδικών ότι οι παρεμβατικές διαδικασίες δεν μπορούν να αποδώσουν στον ίδιο βαθμό στην εφηβική και ενήλικη περίοδο, γιατί οι δυσκολίες έχουν πλέον εδραιωθεί (Bredenkamp & Copple, 2007. Κουτσουβάνου, 1990. Lerner, 1998. Τζουριάδου & Μαρκοβίτης, 1991. Τζουριάδου, 1995).

Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα και τη διεξαγωγή της έρευνας στάθηκε το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί στις ιδιωτικές τους συζητήσεις εκφράζουν σιγουριά στις αξιολογικές τους προβλέψεις σχετικά με την πρόοδο των παιδιών που πρόκειται να φοιτήσουν στην Α' δημοτικού. Επιπρόσθετα, η ριζική αναθεώρηση της προσχολικής αγωγής που αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του νηπιαγωγού στη συστηματική καταγραφή του επιπέδου ανάπτυξης και της εξελικτικής πορείας του νηπίου, σε επιμέρους τομείς της ανάπτυξης του (πορτοφολιο), έδωσε το έναυσμα για τη διατύπωση και διερεύνηση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος της έρευνας που είναι το εξής: μπορούν οι νηπιαγωγοί να προβλέψουν τη σχολική πορεία των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού, μέσα από τη γνώση που κατακτούν από την προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο;

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών του νηπιαγωγείου σε γνωστικά έργα του αναλυτικού προγράμματος με άτυπα τεστ, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών από την νηπιαγωγή



μέσω ερωτηματολογίου. Επιδιώξη της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει εάν υπάρχει συνέχεια και αναλογία στην επίδοση των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το δημοτικό προτείνοντας ένα ευέλικτο και εύχρηστο τρόπο πρώιμου εντοπισμού των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν σχολικές δυσκολίες για τη συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τους.

Για το σκοπό αυτό έχει διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο, που αποτελεί και το πρώτο μέρος της εργασίας, στο οποίο συζητούνται οι παράμετροι που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών εννοιών της νοημοσύνης, της μάθησης και της επίδοσης που εμπλέκονται με την ευρύτερη έννοια των σχολικών δυσκολιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο με βασικό άξονα τη χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι συνέπειες της χαμηλής σχολικής επίδοσης στο άτομο και την κοινωνία, η σύνδεση της χαμηλής σχολικής επίδοσης με τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσκολίες μάθησης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες και οι απόψεις των ερευνητών, που συνηγορούν υπέρ της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία. Στο τέταρτο κεφάλαιο συζητάμε για την έννοια, τους σκοπούς και τα μέσα της αξιολόγησης καθώς αποτελεί κοινή παραδοχή των ειδικών ότι η εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχει καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση τους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας (πέμπτο κεφάλαιο) αναπτύσσονται οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο και οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας με στατιστικούς πίνακες και διαγράμματα, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι προτάσεις.

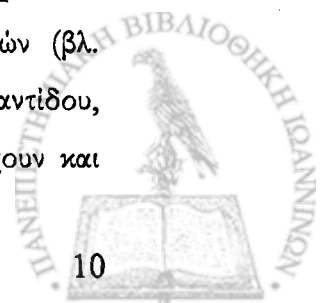
1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει έχει αποκτήσει στη σύγχρονη εποχή ιδιαίτερη σημασία καθώς έχει συνδεθεί με την επιτυχία του στη ζωή. Αποτελεί πεποίθηση όλων ότι η δυσκολία στην πρόσκτηση των σχολικών γνώσεων θα προκαλέσει δραστικό περιορισμό των δυνατοτήτων επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου (Αγαλιώτης, 1994, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Εξαιτίας της πολυπαραγοντικής φύσης των προβλημάτων που σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και κατ'επέκταση με τη σχολική αποτυχία συχνά διαπιστώνονται συγχύσεις στους όρους που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή ή την ερμηνεία τους. Γι'αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η αποσαφήνιση των σχέσεων ανάμεσα στις βασικές έννοιες της νοημοσύνης, της μάθησης και της επίδοσης που εμπλέκονται στην κατανόηση και την περιγραφή της ευρύτερης έννοιας των σχολικών δυσκολιών.

1.1. Νοημοσύνη, μάθηση, σχολική επίδοση

Η έννοια της νοημοσύνης έχει μελετηθεί εκτενώς από την επιστήμη της ψυχολογίας και έχει προκαλέσει έντονες θεωρητικές αντιπαραθέσεις. Οι αντιπαραθέσεις σχετικά με τον καθορισμό της έννοιας της νοημοσύνης προκύπτουν από το γεγονός ότι η ουσία και η φύση της δεν μας είναι απόλυτα γνωστές. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε και να μελετήσουμε είναι “οι εξωτερικές εκδηλώσεις της, δηλαδή τα αποτελέσματα που παράγει ή τα ίχνη που αφήνει” (Τσιμπούκης, 1979β', σ.23-24). Από την πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί από την αρχαιότητα ως σήμερα (για περισσότερα βλ. Πετρουλάκης, 1967, σ. 14-16. Τσιμπούκης, 1979β', σ.23-30) διαπιστώνουμε ότι η νοημοσύνη ως μια σύνθετη λειτουργία δεν αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά σε μια ευρεία γκάμα ικανοτήτων που συνδυαστικά ωθούν το άτομο στην επίτευξη των στόχων του, στη προσαρμογή στο περιβάλλον, στην επίλυση προβλημάτων. Οι περισσότεροι ορισμοί ωστόσο, από το σύνολο των ικανοτήτων που θεωρούνται μέρος της έννοιας της νοημοσύνης ξεχωρίζουν δύο: “την ικανότητα να μαθαίνουμε γενικά από την εμπειρία μας και την ικανότητα να κατανοούμε το περιβάλλον μας” (Γεωργίου, 2007, σ.42-43).

Η συνάφεια ανάμεσα στη νοημοσύνη ενός ατόμου και στη σχολική του επίδοση διαπιστώθηκε πολύ νωρίς από πλήθος εμπειρικών ερευνών με αποτέλεσμα να θεωρείται ο κυρίαρχος υπεύθυνος παράγοντας για τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών (βλ. Παρασκευόπουλος, 1994. Πετρουλάκης, 1967, σ. 117-120. Τσιλιγκιρογλου -Φαχαντίδου, 1986). Αυτό σημαίνει ότι άτομα που έχουν υψηλή νοημοσύνη αναμένεται να έχουν και



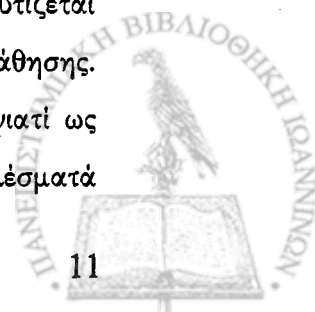
υψηλή σχολική επίδοση. Αντίστοιχα, τα άτομα με χαμηλό νοητικό δυναμικό αναμένεται να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Κάτω από το πρίσμα μιας τέτοιας οπτικής για να προβλεφθούν ή να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή σε τομείς της μάθησης, κατασκευάστηκαν τεστ νοημοσύνης και ειδικών ικανοτήτων, δηλαδή εργαλεία μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων και των νοητικών δυνατοτήτων του ατόμου (Τσιμπούκης, 1979β'). Είναι πολύ πιθανό ότι η σύγχυση στη συσχέτιση νοημοσύνης και επίδοσης προήλθε από το γεγονός ότι τα τεστ νοημοσύνης περιέχουν δοκιμασίες ικανοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική μάθηση όπως η γλωσσική, αριθμητική και αφαιρετική ικανότητα και έτσι, ο γενικός δείκτης νοημοσύνης άρχισε να θεωρείται ως προγνωστικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης (D Angiulli & Siegel, 2003. Τσιμπούκης, 1979β').

Ωστόσο, συχνά έχει αποδειχθεί ότι η επίδοση των μαθητών δεν είναι ανάλογη με το βαθμό νοημοσύνης τους (Πετρουλάκης, 1967, σ.120-121). Τα τεστ νοημοσύνης πολλές φορές αποκαλύπτουν ιδιοφυή παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο (όπως για παράδειγμα ο Αϊνστάιν) ενώ παιδιά με χαμηλή σχετικά νοημοσύνη, μεγάλη όμως επιμέλεια επιτυγχάνουν (Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου, 1986). Στην περίπτωση επίσης των μαθησιακών δυσκολιών συναντάμε παιδιά που ενώ χαρακτηρίζονται ως παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη από τη φυσιολογική νοημοσύνη, υπολείπονται μαθησιακά σε ένα ή και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, εμφανίζουν χαμηλή επίδοση και συχνά αποτυγχάνουν. Σε άλλες περιπτώσεις παιδιά με την ίδια νοημοσύνη έχουν διαφορετική επίδοση στα ίδια γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τη L., Siegel, ο δείκτης νοημοσύνης δεν μπορεί να προβλέψει, να ορίσει ή να αναλύσει τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Έχει αποδειχθεί ότι παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση (poor readers), για παράδειγμα, μπορεί να έχουν δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται από τα χαμηλότερα έως τα ψηλότερα επίπεδα, αλλά εμφανίζουν παρόμοιες δυσκολίες σε επιμέρους παραμέτρους που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης όπως είναι ο συλλαβισμός, η φωνολογική επίγνωση, η βραχυπρόθεσμη μνήμη και το συντακτικό (D Angiulli & Siegel, 2003 σ.48-58. Siegel, 1989, σ.518).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η έννοια της ικανότητας για μάθηση συσχετίζεται με τις έννοιες της νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης αλλά δεν ταυτίζεται με αυτές. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε την έννοια της μάθησης. Όπως και η νοημοσύνη έτσι και “η μάθηση δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα γιατί ως λειτουργία δεν έχει συγκεκριμένη υπόσταση” αλλά εκδηλώνεται μέσα από τα αποτελέσματά

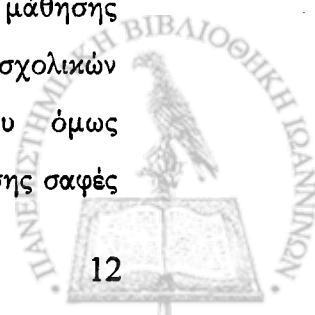


της. Ως αποτέλεσμα μάθησης μπορεί χαρακτηριστεί οποιαδήποτε σταθερή αλλαγή παρατηρείται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου και δεν μπορεί να αποδοθεί σε βιολογικά ή κληρονομικά αίτια (Δήμου, 2002, σ.35). Η μάθηση από την σκοπιά της προεπιστημονικής, της καθημερινής κατεύθυνσης χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία, δηλαδή ως μια σειρά νοητικών λειτουργιών η οποία συντελεί στην “προοδευτικά αυξητική κλιμάκωση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και πιστοποιείται από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος-επίδοσης” (Δήμου, 2002, σ.28). Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση παρουσιάζεται περισσότερο διευρυμένος. Η μάθηση λοιπόν είναι μια διαδικασία σύνθετη στη δομή και λειτουργία της, επιτυγχάνεται χάρη στην ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της αντίληψης, της μνήμης, της γλώσσας, της σκέψης και της λύσης προβλημάτων, και η επιτυχής ολοκλήρωσή της εξαρτάται και επηρεάζεται από πολλούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, καταστάσεις και συνθήκες του ατόμου που μαθαίνει (Πόρποδας, 2003, σ.329).

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν ο μαθητής που “μαθαίνει” αποδεικνύει έμπρακτα με γνωστική, διανοητική, λεκτική ή σωματική κινητοποίηση ό,τι έμαθε και η αποκτημένη γνώση αντανακλάται στην επίδοση με τον τρόπο που αυτή σημειώνεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που τον αξιολόγησε. Η σχολική επίδοση επομένως δε συνδέεται μόνο με την ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει, δηλαδή με το νοητικό του δυναμικό. Αντίθετα, αποτελεί προϊόν της σχολικής αξιολόγησης και ως εκ τούτου επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, τα μέσα διδασκαλίας, η εκπαιδευτική πολιτική κ.ά.

Τι είναι όμως η επίδοση και τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο επίδοση του μαθητή; Με την ευρεία έννοια ο όρος “επίδοση” χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που φαίνεται ότι έχει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Αθανασίου, 2000, σ.42-43). Ο Γ. Δήμου αναφέρει: “Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας” και συνεχίζει: “ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο επίδοση με την στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας αντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά η κοινωνικοποίηση του και η διαγνωστική του αδυναμία” (Δήμου 1989, σ.125-126).

Έχοντας επιχειρήσει μια αποσαφήνιση των εννοιών της νοημοσύνης, της μάθησης και της επίδοσης, που εμπλέκονται στην κατανόηση της ευρύτερης έννοιας των σχολικών δυσκολιών, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έννοιες διαφορετικές που όμως αλληλοσυμπληρώνονται, επικαλύπτονται και άλλες φορές ταυτίζονται. Γίνεται επίσης σαφές



ότι τα προβλήματα σχολικής μάθησης καθώς και η επίδοση δεν είναι ατομική υπόθεση του μαθητή, αλλά απόρροια διαπλοκής πολλών παραγόντων που είτε αφορούν στο ίδιο το παιδί, είτε στη σχέση και την αλληλεπίδρασή του με το σχολικό πλαίσιο (Κωνσταντίνου, 2002, σ.25).

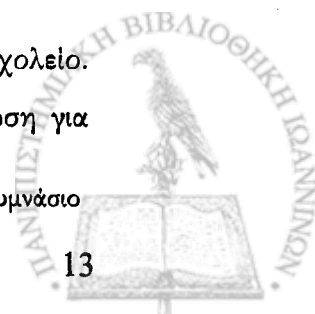
Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα εμβαθύνουμε στην έννοια της επίδοσης, διότι σχετίζεται με την **προβληματική της παρούσας εργασίας** που είναι: **η επίδοση των παιδιών του νηπιαγωγείου ως προγνωστικός παράγοντας για τη σχολική τους πορεία στην Α' τάξη του δημοτικού**. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στους παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή επίδοση και συνακόλουθα σε σχολική αποτυχία, καθώς και στις συνέπειες της σχολικής αποτυχίας για το ίδιο το άτομο και την κοινωνία στην οποία ζει.

2. ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο¹ αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο το κάθε παιδί ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης. Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι μαθητές καλούνται να “αποδείξουν” συνειδητά ή ασυνειδητά, με παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, με κινήσεις, εκφράσεις ή άλλες δραστηριότητες “τι μπορούν να κάνουν”, “τι ξέρουν”, “τι καταλαβαίνουν ή τι δεν κατανοούν” και γενικότερα το επίπεδο της νοητικής και ψυχοκινητικής τους ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων παρατηρούν, καταγράφουν και αξιολογούν το περιεχόμενο της επίδοσης των μαθητών, προκειμένου να βεβαιώσουν ότι οι διδακτικοί τους στόχοι επιτεύχθηκαν και αν όχι, να αντιληφθούν τις δυσκολίες των παιδιών και να επέμβουν, για να τους βοηθήσουν να τις ξεπεράσουν. **Σκοπός του κεφαλαίου** είναι να φανεί **η σύνδεση της επίδοσης και συγκεκριμένα της χαμηλής σχολικής επίδοσης με τις σχολικές δυσκολίες**. Θεωρούμε ότι είναι ύψιστης σημασίας ο εκπαιδευτικός που βλέπει, ακούει και παρατηρεί καθημερινά το παιδί που δυσκολεύεται, υστερεί και υπολείπεται μαθησιακά των συμμαθητών του, να ενεργοποιείται άμεσα με ποικίλους τρόπους και μέσα για την αποκατάσταση των προβλημάτων του και την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Θα συζητήσουμε στη συνέχεια ποια είναι τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο, ποιοι παράγοντες οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία και ποιες είναι οι ενδείξεις που μπορούν να κάνουν τον εκπαιδευτικό να κινητοποιηθεί για να αποτρέψει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις συνέπειες μιας σχολικής αποτυχίας.

Σύμφωνα με τον Τζων Χολτ, τα περισσότερα παιδιά αποτυγχάνουν στο σχολείο. Για κάποια παιδιά η αποτυχία είναι άμεση, απροκάλυπτη, απόλυτη (στην περίπτωση για

¹ Με τον όρο *σχολείο* αναφερόμαστε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο ως το γυμνάσιο και το λύκειο.



παράδειγμα της επανάληψης της ίδιας τάξης), για άλλα, η αποτυχία είναι έμμεση (στην περίπτωση της χαμηλής βαθμολογίας). “Υπάρχει όμως ένας σημαντικός τομέας”, υπογραμμίζει ο Χολτ, “στον οποίο αποτυγχάνουν όλα σχεδόν τα παιδιά: αν εξαιρέσουμε έναν μικρό αριθμό παιδιών [...] τα υπόλοιπα αναπτύσσουν ελάχιστες από τις τεράστιες δυνατότητες που διαθέτουν για μάθηση, κατανόηση και δημιουργία, ικανότητες με τις οποίες γεννήθηκαν και τις οποίες αξιοποίησαν πλήρως μόνον κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους” (Χολτ, 1995, σ.17).

Η διεισδυτική και ενορατική ματιά του Χολτ στα μέσα της δεκαετίας του '60 όταν εκδίδει το βιβλίο του με τίτλο “Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά;” πυροδοτεί μια νέα εποχή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Σαράντα χρόνια μετά σοκάρει θα λέγαμε το γεγονός πως αν και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου άλλαξε άρδην προς το καλύτερο (καλύτερα κτίρια, υλικοτεχνική υποδομή, ειδικότητες, μικρότερος αριθμός παιδιών ανά τάξη κ.ά.), το θέμα της αποτυχίας των παιδιών στο σχολείο συνεχίζει να είναι επίκαιρο και να απασχολεί επιστήμονες, ερευνητές, εκπαιδευτικούς, γονείς σε όλο τον κόσμο.

Η σχετική βιβλιογραφία έχει να προσφέρει έναν τεράστιο όγκο βιβλίων και άρθρων σχετικών με την αποτυχία των παιδιών στο σχολείο. Κοινά σημεία αυτών των μελετών είναι τα εξής:

- ❖ Η χαμηλή σχολική επίδοση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σχολική αποτυχία.
- ❖ Η σχολική αποτυχία είναι απόρροια της διαπλοκής ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων.
- ❖ Η σχολική αποτυχία στιγματίζει το μαθητή, υπονομεύει την ψυχική του ισορροπία και έχει επιπτώσεις στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Γέρου, 1976. Δημητρόπουλος, 1984. Δήμου, 1999, σ. 33-37. Κορντιέ, 1995. Λύρσα, 1976, σ.41-57. Παντελιάδου, 2000. Πυργιωτάκης, 2000. Τζουριάδου, 1995. Χολτ, 1995).

Οι παραπάνω θέσεις συζητούνται διεξοδικότερα στις ενότητες που ακολουθούν.

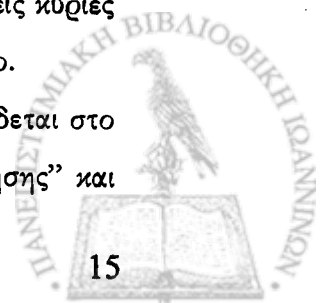
2.1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας – σχέση με τη χαμηλή επίδοση

Η χαμηλή επίδοση και η σχολική αποτυχία είναι έννοιες αλληλοεπηρεαζόμενες. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές με κακή σχολική επίδοση οδηγούνται ή κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της γεννά χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Ο ορισμός της σχολικής αποτυχίας δεν φαίνεται να διχάζει τους ειδικούς. Παρά τις “όποιες φραστικές διαφοροποιήσεις” οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί για τον όρο “σχολική αποτυχία” σκιαγραφούν σε γενικές γραμμές “μια κατάσταση του μαθητή που προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας” (Δήμου, 1999, σ.33).

Η Α. Κορντιέ αναφέρει παραστατικά στο βιβλίο της “Κουμπούρες δεν υπάρχουν” πως σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας βρίσκεται το παιδί που “δεν ακολουθεί”, “γιατί στο σχολείο πρέπει να ακολουθούμε: να ακολουθούμε καταρχάς το πρόγραμμα που λει τι πρέπει να μάθουμε, με ποια σειρά, σε ποιο χρόνο, να ακολουθούμε την τάξη μας, να μην απομακρυνόμαστε από το κοπάδι” (1995, σ.11). Σύμφωνα με άλλον ορισμό η σχολική αποτυχία υποδηλώνει “τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης, όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα” (Παπαδόπουλος, 2000, σ.8). Βέβαια ο όρος σχολική αποτυχία είναι αμφίσημος, δεν περιορίζεται μόνο στην αποτυχία του μαθητή αλλά παραπέμπει και στην αποτυχία του σχολείου να εκπαιδεύσει το παιδί (Παντελιάδου, 1995. Παπαδόπουλος, 2000). Σύμφωνα λοιπόν με τη δεύτερη σημασία του όρου η έννοια της σχολικής αποτυχίας “μεταφράζει πάντοτε την ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υλοποιήσει μια πραγματική ισότητα ευκαιριών [...]”. Υποδηλώνει, επίσης, “τη δυσκολία να συνδυαστεί η αναζήτηση μιας εκπαίδευσης ποιότητας με ένα επαρκές για τον καθένα, επίπεδο εκπαίδευσης – κατάρτισης έτσι ώστε να διασφαλίζεται σε όλους η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή” (Παπαδόπουλος, 2000, σ. 8).

Η μαζική σχολική αποτυχία έκανε την εμφάνισή της στα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα όταν για χάρη της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, τα παιδιά διαφόρων κοινωνικών τάξεων βρέθηκαν στα ίδια σχολεία ανταγωνιζόμενα (Κορντιέ, 1995). Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ή οι παράγοντες που οδηγούν στην αποτυχία των παιδιών στο σχολείο απασχόλησαν πλήθος επιστημόνων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων σε όλο τον κόσμο. Κάνοντας μια ομαδοποίηση των κυρίαρχων θέσεων μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κύριες ερμηνευτικές προσεγγίσεις σχετικά με τη χαμηλή απόδοση του παιδιού στο σχολείο.

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η σχολική υποεπίδοση των παιδιών αποδίδεται στο σχολείο “που δεν ικανοποιεί ποιοτικούς όρους εκπαιδευτικής εργασίας και μάθησης” και



βέβαια στο δάσκαλο που είναι ο κύριος υπεύθυνος της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, για τη χαμηλή σχολική επίδοση ευθύνονται τα ίδια τα παιδιά είτε για λόγους ατομικούς, (νοητικούς, συναισθηματικούς, ιατρικούς κ.ά.) είτε για λόγους εξωατομικούς που έχουν να κάνουν με την πολιτισμική ιστορία του καθένα και το κοινωνικοοικογενειακό πλαίσιο κοινωνικοποίησής τους. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη άποψη, υπεύθυνος για τη σχολική αποτυχία, είναι ο συνδυασμός ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που ανάλογα με την βαρύτητα που η κάθε θεωρητική προσέγγιση αποδίδει σε μερικούς από αυτούς δρουν συνδυαστικά και μας δίνουν αντίστοιχα αποτελέσματα (Δήμου, 1999, σ.34, σ.145. Κωνσταντίνου, 2004. Παντελιάδου, 1995).

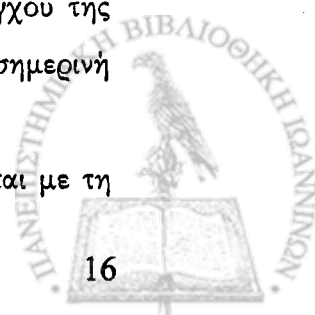
Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η σχολική υποεπίδοση δηλώνει απερίφραστα δυσκολία, έλλειμμα ή αδυναμία του μαθητή αλλά δεν συνεπάγεται απαρέργλιτα σχολική αποτυχία, ειδικά εφόσον αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής αγωγής που είναι και το δείγμα της παρούσας έρευνας. Η χαμηλή επίδοση ή η απόκλιση από τις επιδόσεις του μέσου όρου στην προσχολική ηλικία είναι μια ένδειξη πιθανής σχολικής αποτυχίας η οποία εφόσον έγκαιρα διαπιστωθεί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ανάσχεση, κατά το δυνατόν, των δυσκολιών μάθησης και διαμόρφωσης καλύτερων όρων σχολικής διαβίωσης. Η διαπίστωση ότι πρώιμα σημάδια δυσκολιών μάθησης γίνονται εμφανή από την προσχολική ηλικία (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991, σ.23), αποτελεί το θέμα συζήτησης του τρίτου κεφαλαίου, όπου και αναλύεται περαιτέρω η ανάγκη πρώιμης αναγνώρισης και έγκαιρης παρέμβασης.

Προτού παρουσιάσουμε αναλυτικά τους κυριότερους παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά σε χαμηλές επιδόσεις και πολλές φορές σε σχολική αποτυχία, θα σταθούμε στις προεκτάσεις της σχολικής υποεπίδοσης του ατόμου σε ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

2.2. Συνέπειες και προεκτάσεις της χαμηλής σχολικής επίδοσης

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών στο σχολείο σε γνωστικά αντικείμενα που είναι καιρία για την απρόσκοπτη μαθησιακή πορεία τους, θορυβεί την πλειονότητα των γονέων και όσων γενικότερα εμπλέκονται στη διαδικασία αγωγής και μάθησης των παιδιών. Αυτό συμβαίνει διότι η επίδοση όπως δηλώνεται με τις λεκτικές ή γραπτές αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου είναι τις περισσότερες φορές για τον γονέα, ο μοναδικός τρόπος ελέγχου της κατάστασης του παιδιού, της πορείας του στο σχολείο και αποτελεί ειδικά στη σημερινή κοινωνία ένα εχέγγυο για τη μελλοντική πρόοδο και εξέλιξή του.

Εφόσον όπως αναφέρθηκε παραπάνω η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται με τη



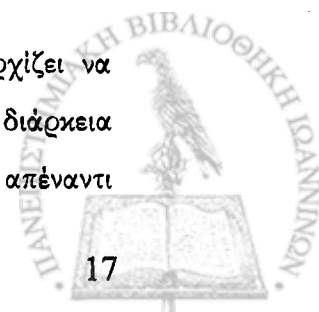
σχολική αποτυχία, αξίζει να σταθούμε λίγο σ' αυτή και στο τι συνεπάγεται για το άτομο που τη βιώνει σε επίπεδο ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό. Στο άκουσμα "σχολική αποτυχία" κανείς δε μένει ουδέτερος και ασυγκίνητος. Για τους περισσότερους γονείς η σχολική αποτυχία μεταφράζεται σε μελλοντική αδυναμία εύρεσης επαγγέλματος που εξασφαλίζει όχι μόνο "τα προς το ζην" αλλά εύκολη και μόνιμη πρόσβαση στην κατανάλωση αγαθών. Αντίθετα, η επιτυχία στο σχολείο προεικάζει την προοπτική μιας καλής θέσης στο μέλλον τόσο επαγγελματικά όσο και κοινωνικά. Βέβαια, υπάρχουν κάποιοι που δεν ακολούθησαν την οδό της σχολικής επιτυχίας για να πετύχουν στη ζωή τους και επαιρούνται γι' αυτό, κάποιοι άλλοι που δεν την ξεπέρασαν ποτέ και ευτυχώς πολλοί που δεν τη γνώρισαν. Επίσης, συμβαίνει και το αντίστροφο αν και παράδοξο (ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή): παιδιά που διήλθαν με επιτυχία τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, να μην έχουν εισπράξει από τη ζωή το ανάλογο μερίδιο κοινωνικής και επαγγελματικής ανταμοιβής. Στην παρούσα ενότητα θα σταθούμε στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει για το άτομο η καταγεγραμμένη χαμηλή επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Η Α. Κορντιέ τονίζει ότι η αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο στην ολότητά του καθώς αγγίζει το εσωτερικό και κοινωνικό είναι του προσώπου (Κορντιέ, 1995 σ.11).

Οι συνέπειες της αποτυχίας ενός μαθητή σε γνωστικά αντικείμενα του σχολείου μπορούν να ειπωθούν σε τρία επίπεδα: στο προσωπικό, το οικογενειακό και το κοινωνικό (Τρούλης & Περιλιδάκης, 1999, σ.113-119).

1. Στο προσωπικό επίπεδο ο μαθητής που αποτυγχάνει συστηματικά σε κάποιο μάθημα του σχολείου "κυριεύεται από άγχος που του προκαλεί συναισθηματική ανασφάλεια, διανοητική σύγχυση και βουλητική αναποφασιστικότητα" (Τρούλης & Περιλιδάκης, 1999, σ.115). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με χαμηλή επίδοση χαρακτηρίζονται ως περισσότερο αγχώδη, συμμετέχουν λιγότερο στις μαθησιακές διαδικασίες και συχνά αποφεύγουν τις ενέργειες που απαιτούν προσπάθεια, γιατί σχηματίζουν μειωμένη αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 1999). Ο Μ. Παπαδόπουλος (2000, σ.22), επισημαίνει τις τεράστιες επιπτώσεις που έχει η αποτυχία στο παιδί, τόσο στην ατομική ψυχολογική του ανάπτυξη όσο και στη συμπεριφορά του προς το περιβάλλον. Υποστηρίζει ότι η αποτυχία δρα ανασταλτικά (για τα περισσότερα άτομα τουλάχιστον), στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, δημιουργεί ψυχολογικά τραύματα, οδηγεί στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια και πολλές φορές στην απομόνωση (Παπαδόπουλος, 1984, σ.22).

Ο μαθητής που επανειλημμένα γεύεται την εμπειρία της αποτυχίας αρχίζει να εμφανίζει αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, μερική ή ολική αδιαφορία κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο οποίο υστερεί, εκδήλωση αισθημάτων φόβων ή αποστροφής, απέναντι

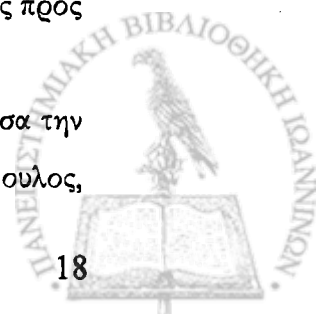


στο διδάσκοντα, απέναντι στο σχολείο ή ακόμη απέναντι σε “άσχετα” πολλές φορές αντικείμενα, πρόσωπα, καταστάσεις (Τριάρχη, 1993, σ.299). Πολλές φορές ο μαθητής στην προσπάθειά του να αντισταθμίσει την εμπειρία της αποτυχίας και το αίσθημα κατωτερότητας που απορρέει από αυτή, “μετέρχεται μέσα πιο βλαπτικά για τον εαυτό του και τους άλλους από την ίδια την αποτυχία αυτή καθαυτή” (Δημητρόπουλος, 1984, σ.24), εκδηλώνει για παράδειγμα επιθετική συμπεριφορά ή προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή με κατορθώματα άσχετα με την επίδοση στα μαθήματα (κάνει τον κλόουν στην τάξη), (Δήμου, 2001. Κορντιέ, 1995. Τριάρχη, 1993). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να δημιουργείται ένας ασφυκτικός κλοιός αρνητικών αξιολογήσεων, αρνητικών αισθημάτων ή συμπεριφορών που προκαλούν εκ νέου αρνητικές κρίσεις, επιφέρουν αρνητικά συναισθήματα και προκαλούν αρνητικές συμπεριφορές κάνοντας τη διαφυγή για το μαθητή αδύνατη. Αντίθετα, με την επενέργεια και αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων παγιώνεται για το μαθητή μια αρνητικά προσδιορισμένη θέση που οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην αποτυχία (Δήμου, 2001).

2. Η αποτυχία του παιδιού δεν πλήττει μόνο το ίδιο αλλά και την οικογένεια του, ανάλογα πάντα με τις φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για την σχολική σταδιοδρομία του παιδιού τους. Αν για παράδειγμα οι γονείς τρέφουν μεγάλες φιλοδοξίες και υπολογίζουν σε μια σοβαρή σταδιοδρομία για το παιδί τους μέσω του σχολείου, εισπράττουν πολύ έντονα την αποτυχία και στην προσπάθειά τους να το ενθαρρύνουν στη μάθηση, κινδυνεύουν να το αποθαρρύνουν και να το κάνουν να παραιτηθεί από κάθε προσπάθεια υπέρβασης των προσπαθειών του. Αν πάλι οι γονείς δεν περιμένουν σπουδαία πράγματα από τη μαθητική πορεία του παιδιού γιατί και οι ίδιοι ως μαθητές δεν είχαν καλή σχέση με το σχολείο ή είναι αδιάφοροι γενικότερα για την πρόοδο του παιδιού τους, τότε το παιδί τείνει να ταυτιστεί μαζί τους, να αποδεχθεί μοιρολατρικά την αποτυχία του και να μην καταβάλλει προσπάθειες να ξεπεράσει τις δυσκολίες του (Τρούλης & Περικλειδάκης, 1999, σ.116).

3. Η σχολική αποτυχία με όποια μορφή κι αν εκδηλώνεται δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις μόνο στο μαθητή (Γέρου, 1976. Δημητρόπουλος, 1984. Λύρσα, 1976. Παπαδόπουλος, 2000). Ο μαθητής που αποτυγχάνει εφόσον είναι ενταγμένος στο σύστημα οικογένεια – σχολείο – κοινωνία, επηρεάζει αυτόματα, με το έλλειμά του, ολόκληρο το “σύστημα” το οποίο ανέδειξε την λειτουργική του ανεπάρκεια. Οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας διαχέονται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής όπως ακριβώς η πέτρα όταν πέφτει στο νερό αναταράζει και τα πιο απομακρυσμένα σημεία ύδατος στην πορεία της προς τον βυθό.

Πρώτα και κύρια “η παραπομπή ή η στασιμότητα του μαθητή επηρεάζει άμεσα την οικογένειά του. Την επηρεάζει οικονομικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, ηθικά” (Παπαδόπουλος,



2000, σ.26).

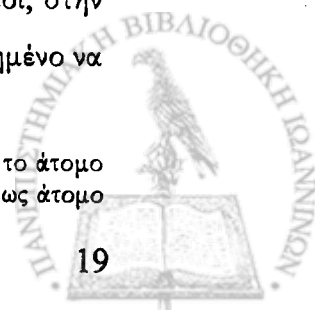
Κατόπιν, όπως οι μελετητές της σχολικής αποτυχίας ομόφωνα υποστηρίζουν, σημειώνονται ανυπολόγιστες επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο (Γέρου, 1976. Δημητρόπουλος, 1984. Παπαδόπουλος, 2000). Ο Γενικός διευθυντής της UNESCO κ. Federico Mayor υπογραμμίζει ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός² “υποσκάπτει τις κοινωνικές δομές και την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη” (Παπαδόπουλος 2000, σ.9). Η σχολική αποτυχία πλήττει καιρως την εθνική οικονομία κάθε χώρας αν την μεταφράσουμε σε ημερομίσθια αποδοτικής εργασίας για την ενίσχυση των μαθητών που αποτυγχάνουν (Γέρου, 1976, σ.21), σε επιδόματα εργασίας όπως επίσης και σε συντήρηση των κρατούμενων των οποίων η φυλάκιση είναι συνδεδεμένη με τον αναλφαβητισμό (Παπαδόπουλος 2000, σ.10). Το Γαλλικό Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο υπολόγισε το κόστος της σχολικής αποτυχίας στη Γαλλία σε 100 δισεκατομμύρια φράγκα. Ανάλογα υπέρογκα υπολογίζονται και τα ποσά για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στις Η.Π.Α., ενώ στον Καναδά ο λειτουργικός αναλφαβητισμός χαρακτηρίζεται ως η “βραδυφλεγής βόμβα” της εθνικής οικονομίας (ο.π. σ. 10).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) στο πρόγραμμα για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας υπογραμμίζει πως “οι σύγχρονες κοινωνίες δεν έχουν άλλα περιθώρια για συσσώρευση “αποτυχόντων” όχι μόνο γιατί το κοινωνικό κόστος είναι μεγάλο, αλλά και γιατί η πολιτική της πρόληψης της σχολικής αποτυχίας κοστίζει λιγότερο από την πολιτική της επανόρθωσης” (Παπαδόπουλος, 2000, σ.10).

Η επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη για τη σχολική αποτυχία αποδίδει με γλαφυρό όσο και ρεαλιστικό τρόπο τις σοβαρότατες κοινωνικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας: “Από τότε που η σχολική φοίτηση έγινε υποχρεωτική για όλους, η σχολική αποτυχία, ενώ αρχικά ήταν ένα παιδαγωγικό γεγονός χωρίς πραγματικές κοινωνικές επιπτώσεις, τείνει, όλο και περισσότερο, να καταστεί ένα ανησυχητικό κοινωνικό πρόβλημα. Οι νέοι που βρίσκονται αποκλεισμένοι από κάθε κοινωνική συμμετοχή υπήρξαν πράγματι πολύ συχνά θύματα της σχολικής αποτυχίας σε κάποιο στάδιο της σχολικής τους διαδρομής. Περισσότερο παρά ποτέ άλλοτε η σχολική αποτυχία γεννά την κοινωνική αποτυχία, τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση, την εξάρτηση από τους μηχανισμούς κοινωνικής πρόνοιας” (Παπαδόπουλος, 2000, σ.11).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως οι επιπτώσεις της αποτυχίας στο παιδί, στην οικογένεια, στην κοινωνία είναι τόσες πολλές και τόσο σημαντικές που είναι επιβεβλημένο να

² Σύμφωνα με τον ορισμό του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 1989, «λειτουργικά αναλφάβητο είναι το άτομο που δεν είναι σε θέση να γνωρίζει ικανοποιητικά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική για να ενταχθεί ως άτομο στην κοινωνία, απολαμβάνοντας πλήρως τα δικαιώματά του» (Παπαδόπουλος, 2000, σ.9).



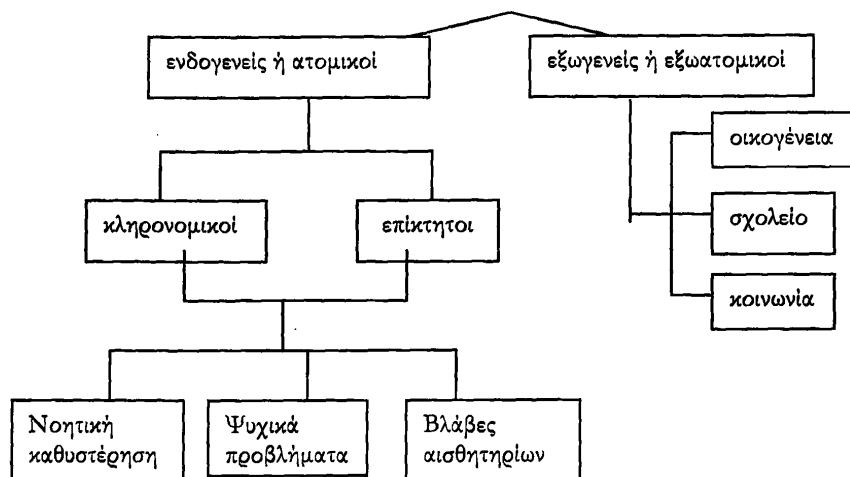
οριοθετηθούν οι παράγοντες που συντελούν σ' αυτήν, που την διευκολύνουν ή την προκαλούν (Δημητρόπουλος, 1984).

2.3. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τη θέση ότι η σχολική υποεπίδοση και η σχολική αποτυχία είναι το αποτέλεσμα της επενέργειας πολλών παραγόντων που δρουν αλυσιδωτά και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του άτομου πολυδιάστατα είτε σε μόνιμη βάση, είτε περιστασιακά (Αγαλιώτης, 1994. Δημητρόπουλος, 1984. Κορντιέ, 1995. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991. Παντελιάδου, 1995).

Οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να αιτιολογήσουν τη σχολική αποτυχία θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις ατομοκεντρικές – ψυχαναλυτικές και τις κοινωνιοκεντρικές – κοινωνιολογικές. Η κάθε θεωρία ανάλογα με την οπτική της δίνει έμφαση σε συγκεκριμένους παράγοντες, σε ομάδες παραγόντων ή σε συνδυασμούς παραγόντων. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας δεν είναι σκόπιμο ούτε αναγκαίο να παρουσιάσουμε αναλυτικά τις διάφορες θεωρίες αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Συνοπτικά οι παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ομαλή διεκπεραίωση του μαθησιακού έργου από το μαθητή καθηλώνοντάς τον σε χαμηλή επίδοση και κατά συνέπεια σε σχολική αποτυχία, διακρίνονται σε ενδογενείς ή ατομικούς και εξωγενείς ή εξωατομικούς (Αγαλιώτης, 1994. Δημητρόπουλος, 1984. Παντελιάδου, 1995). Στους ατομικούς παράγοντες εντάσσονται όσοι βρίσκονται στο ίδιο το άτομο και μπορεί να είναι είτε κληρονομικοί είτε επίκτητοι (για παράδειγμα νοητική καθυστέρηση, ψυχικά προβλήματα, βλάβες αισθητηρίων οργάνων). Στους εξωατομικούς παράγοντες εντάσσονται όσοι δρουν έξω από το άτομο, από την περιοχή της οικογένειας, του σχολείου ή της ευρύτερης κοινωνίας ή είναι τυχαία περιστατικά (Δημητρόπουλος, 1984, σ.29), (βλ. διάγραμμα 1).

Παράγοντες σχολικής αποτυχίας



Διάγραμμα 1: Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Ποιοι από τους ατομικούς ή εξωατομικούς παράγοντες συντελούν περισσότερο στη χαμηλή επίδοση του παιδιού και συνακόλουθα στη σχολική αποτυχία είναι σημείο αμφιλεγόμενο και αντικείμενο έρευνας. Ωστόσο αποτελεί κοινή θέση των μελετητών ότι το σχολείο μπορεί να ελέγξει ορισμένους από αυτούς τους παράγοντες και κατ'επέκταση να επέμβει για να τους αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Τέτοιοι παράγοντες είναι για παράδειγμα η πολιτισμική αποστέρηση, οι ακατάλληλες σχολικές συνθήκες, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης, 1994, σ. 115-116. Δημητρόπουλος, 1984).

Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας θα ταξινομήσουμε τους διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική αποτυχία του παιδιού, έτσι όπως αναδεικνύονται στα συγγράμματα που μπορέσαμε να μελετήσουμε, στις ομάδες: παιδί, σχολείο, οικογένεια (πίνακας 1) (Αγαλιώτης, 1994. Αθανασίου, 2000. Γέρου, 1976. Δημητρόπουλος, 1984. Μπαγάκης κ.α. 2006. Τζουριάδου, 1991). Είναι έξω από το σκοπό αυτής της εργασίας η διεξοδική ανάλυση όλων των παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα σχολικής μάθησης. Θα επικεντρωθούμε μόνο στους παράγοντες που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας και μπορούν να ανιχνευθούν ήδη από την προσχολική ηλικία όπως και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά στο χώρο του σχολείου, όπως: οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές συμπεριφοράς (σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα) και οι αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και του συντονισμού των κινήσεων. Επίσης, θα αναφερθούμε στην σημαντική επίδραση της οικογένειας στην σχολική επίδοση των παιδιών ως τον αδιαμφισβήτητο εξωγενή παράγοντα διαμόρφωσης ευνοϊκών ή δυσμενών συνθηκών ανάπτυξης, σχολικής ετοιμότητας και σχολικής επιτυχίας.



Παράγοντες που σχετίζονται με προβλήματα σχολικής μάθησης		
ΠΑΙΔΙ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
Προβλήματα νοημοσύνης	Περιεχόμενο της σχολικής μάθησης	Μορφωτικό επίπεδο γονιών
Διορθωτικές βλάβες	Μέθοδοι διδασκαλίας	Μέγεθος οικογένειας
Διαταραχές συμπεριφοράς	Υλικοτεχνική υποδομή	Κοινωνική προέλευση γονιών
Αναπτυξιακές διαταραχές	Αναλυτικό πρόγραμμα	Οικονομική κατάσταση οικογένειας
Ψυχολογικά προβλήματα	Λειτουργία και οργάνωση της τάξης	Επάγγελμα γονιών
Χαμηλή αυτοεκτίμηση		Άλλοι κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες (διαζύγιο, ορφάνια, μετανάστευση)
Κίνητρα για μάθηση		Πολιτισμική αποστέρηση
Σχολική ωριμότητα		
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες		

Πίνακας 1: Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα μάθησης

2.3.1. Οικογένεια και επίδοση

Ανάμεσα στους ποικίλους παράγοντες που ευθύνονται για την επίδοση των παιδιών στο σχολείο οι ερευνητές ομόφωνα δίνουν την πρωτοκαθεδρία στους “σημαντικούς άλλους”³ και ιδιαίτερα στους γονείς (Δημητρόπουλος, 1984. Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999. Λύρσα, 1976. Τζάνη, 1988. Φλουρής, 1989). Η οικογένεια “το κύτταρο της ανθρώπινης κοινωνίας” ως το πρωταρχικό και κύριο περιβάλλον κοινωνικοποίησης και αγωγής των παιδιών, βάζει τα θεμέλια για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και επηρεάζει με άμεσους και έμμεσους τρόπους την εξέλιξή τους, την ετοιμότητά τους για μάθηση, τη σχολική τους επίδοση (Δημητρόπουλος, 1984, σ. 37-45. Παπαδόπουλος, 2000, σ.26. Φλουρής, 1989, σ.25-36). Πρώτα οι γονείς και έπειτα το σχολείο δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες που θα λειτουργήσουν ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά στην προσαρμογή του παιδιού στη σχολική κοινότητα. Στα πρώτα κρίσιμα και ευαίσθητα αναπτυξιακά χρόνια της ζωής του παιδιού η οικογένεια παρέχει τα στοιχεία εκείνα που δρώντας ως ερεθίσματα και βιώματα καθορίζουν σε αποφασιστικό βαθμό την “εκκίνηση” του παιδιού στο στίβο της μάθησης (Τζάνη, 1988). Η αδιαμφισβήτητη επίδραση της οικογένειας στην συνολική ανάπτυξη και πορεία του παιδιού διαπιστώθηκε πολύ νωρίς από τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών. Πολλές έρευνες εστίασαν πάνω στην σχέση συγκεκριμένων οικογενειακών παραμέτρων και σχολικής αποτυχίας και ανέδειξαν ως σημαντικούς παράγοντες τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα

³ Πρόκειται για βασική έννοια του Mead που με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης το 1934 υποστήριξε ότι η αντίληψη του “εαυτού” είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους “σημαντικούς άλλους” που είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι δάσκαλοι και όσοι εμπλέκονται στη ζωή του ατόμου συστηματικά.

των γονέων, το στυλ αγωγής που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, το μέγεθος της οικογένειας (Γεωργίου, 2007, σ.121-125. Δημητρόπουλος, 1984, σ.37-45. Τζάνη, 1988, σ.71-77, 132-151).

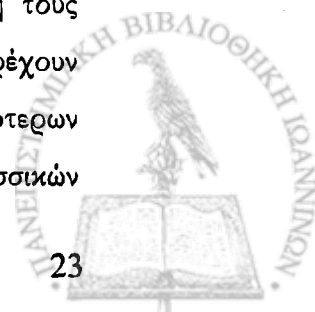
Τα εμπόδια που μπορεί να προκαλέσει η οικογένεια στην απρόσκοπτη μαθησιακή πορεία του μαθητή είναι ιδιαίτερα προφανή στις οικογένειες με έντονα οικονομικά προβλήματα (φτώχεια), (Stormort, Espinosa, Knipping & McCathren, 2003) ή ψυχολογικά προβλήματα (διαταραγμένες σχέσεις γονέων). Σύμφωνα με τη θεωρία του Μάσλοου (1974) για την ιεραρχική οργάνωση των αναγκών, η ανάγκη για ασφάλεια (συναισθηματική, ψυχολογική και άλλα) προηγείται σε σημαντικότητα από την ανάγκη για επίδοση και επιτυχία. Όταν λοιπόν υπάρχουν προβλήματα στην οικογένεια το παιδί αισθάνεται ανασφάλεια και δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί κατάλληλα για να κατακτήσει τη γνώση (Παπαδιώτη-Αθανασίου 1999, σ.365-372).

Οι εμπειρικές έρευνες διεθνώς ομόφωνα διαπιστώνουν την ισχυρή και άμεση επιρροή των οικογενειακών συνθηκών διαβίωσης των παιδιών στη σχολική τους επίδοση και προσαρμογή. Στη μεγάλη πανευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1986, ως βασική αιτία του λειτουργικού αναλφαβητισμού αναδείχθηκε το πολιτισμικό χάσμα μεταξύ σχολείου και οικογενειών από τα μη προνομιούχα στρώματα (Παπαδόπουλος, 2000, σ.26).

Πολύ νωρίτερα ο Bernstein μελετώντας την κοινωνιολογία της γλώσσας, διαπίστωσε ότι οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις αναπτύσσουν διαφορετικούς, “ταξικά προσδιορισμένους” γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας που επιδρούν διαφορετικά, θετικά ή αρνητικά, στη σχολική επίδοση. Διαπίστωσε επίσης ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον γλωσσικό κώδικα που ανήκει στη μεσαία τάξη με αποτέλεσμα, τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό (Σολομών, 1991).

Τα πορίσματα των ερευνών στον ελληνικό χώρο είναι σύστοιχα προς τα αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα ξένων ερευνητών καταδεικνύοντας ότι η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα ταξικής προέλευσης. Η κοινωνική θέση των γονέων -που είναι συνάρτηση του επιπέδου σπουδών τους και του επαγγέλματός τους- είναι καθοριστική του τρόπου που συμπεριφέρονται στο παιδί και των διευκολύνσεων που του παρέχουν για την σχολική του επιτυχία (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999. Παπαδόπουλος, 2000. Τζάνη, 1988).

Ο Ν. Μπασλής το 1978 μελέτησε τις επιπτώσεις των κοινωνικογλωσσικών διαφοροποιήσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Με την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης υπερέχουν σημαντικά στα μαθήματα της γλώσσας έναντι των παιδιών χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, τα οποία υστερούν στη χρήση ορισμένων γλωσσικών



κριτηρίων, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

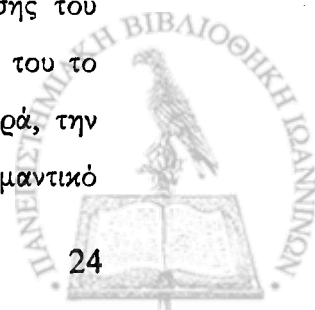
Η Μ. Τζάνη το 1984 μελέτησε τις οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες διαβίωσης των παιδιών και τη σχέση τους με τη σχολική επιτυχία και συμπέρανε μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η σχολική επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή.
- Το επάγγελμα των γονιών και το επίπεδο σπουδών τους ως σημαντικές συνιστώσες του οικονομικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού έχουν επιπτώσεις στη σχολική του επιτυχία.
- Το ενδιαφέρον που οι γονείς δείχνουν για την πρόοδο του παιδιού τους, ο τρόπος εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει τη σχολική επιτυχία και γενικότερα τη σχολική προσαρμογή.
- Η ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση υπαγορεύεται από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των παιδιών (1988, σ.71-75, 132-151, 165-178).

Ο Θ. Μυλωνάς (1984) σε έρευνα που διενήργησε αναφορικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου διαπίστωσε έντονες διαφορές στις “παιδευτικές στρατηγικές” και πρακτικές των γονέων των διαμετρικά αντίθετων κοινωνικών ομάδων. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι γονείς ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων παρεμβαίνουν στη διαδικασία μόρφωσης των παιδιών τους και δημιουργούν έγκαιρα τις υλικές, ηθικές και παιδευτικές προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη μαθησιακή τους πορεία. Αντίθετα, οι γονείς κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αδυνατούν να εμπλακούν στη μόρφωση του παιδιού τους καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις να σχεδιάσουν και να προγραμματίσουν έγκαιρα το μέλλον του παιδιού (Μυλωνάς, 1999, σ.428-447).

Υπάρχει βέβαια και ένα μικρό ποσοστό που ανατρέπει τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και κοινωνικής επιτυχίας με αποτέλεσμα ευνοημένοι κοινωνικά μαθητές να αποτυγχάνουν, ενώ μη ευνοημένοι να επιτυγχάνουν. Σε αυτή την περίπτωση υποθέτουμε ότι το παιδευτικό στιλ των γονιών που αποκλίνουν από τη γραμμή της τάξης τους μοιάζει, για διάφορους λόγους, με αυτό των “κοινωνικά αντίστροφα τοποθετημένων οικογενειών” (Μυλωνάς, 1999, σ.431). Πολλές έρευνες μελετούν ακριβώς αυτό το γονεϊκό στιλ, τη συμπεριφορά δηλαδή των γονιών απέναντι στα παιδιά, το είδος συναισθηματικής στήριξης που προσφέρουν και τον τρόπο εμπλοκής τους στην μαθησιακή διαδικασία ως τον καθοριστικό παράγοντα που μπορεί να επιφέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και στην σχολική του επίδοση.

Ο Γ. Φλουρής αναγνωρίζοντας τον αποφασιστικό ρόλο της ψυχοσύνθεσης του παιδιού και ιδιαίτερα της αυτοαντίληψής του στη σχολική του επιτυχία σε έρευνα του το 1987 διαπίστωσε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή συμπεριφορά, την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του μαθητή και την επίδοσή του στο σχολείο. Ένα σημαντικό

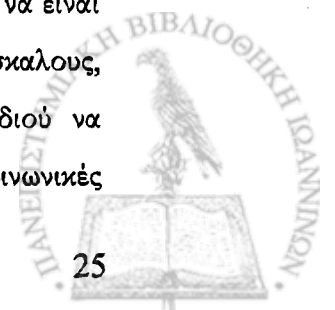


συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα και τυγχάνει γενικότερης αποδοχής, αφορά στην “υπέρμετρη γονεϊκή πίεση” για καλύτερες επιδόσεις η οποία δρα αρνητικά στην επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να εμφανίζεται με τη μορφή της υπέρμετρης βοήθειας, του εξαντλητικού ελέγχου των σχολικών εργασιών ή της αυστηρής επιβολής κανόνων εργασίας, διαταράσσει τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης του μαθητή που με τη σειρά της επιδρά αρνητικά στη σχολική του επίδοση (1989, σ.84-88).

Το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ξένων ερευνητών και μελετήθηκε εκτενώς. Ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας τεκμηριώνει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ωστόσο οι ερευνητές διαχωρίζουν το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που ενθαρρύνει, στηρίζει και ενισχύει τα παιδιά στη μάθηση από εκείνο που μπλοκάρει, αναστέλλει και επιβραδύνει την φυσιολογική και επιτυχή δραστηριοποίηση του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργίου, 2007, σ.121-125. Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008, σ. 70-72).

Ανακεφαλαιώνοντας, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η βασική θέση που υποστηρίζεται από τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών που μπορέσαμε να μελετήσουμε αφορά στην καθοριστική και σημαντική επίδραση της οικογένειας στην σχολική επίδοση του παιδιού και συνακόλουθα στην σχολική του επιτυχία. Με άλλα λόγια ο μαθητής ως αναπόσπαστο μέρος του οικογενειακού και κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου στο οποίο διαβιώνει “εμποτίζεται” με τρόπους δράσης, έκφρασης και συμπεριφοράς οι οποίοι αποτελούν τα εχέγγυα τόσο για την εκκίνηση του μαθητή στο στίβο της μάθησης όσο και για το αποτέλεσμα αυτής της διαδρομής.

Πολλές έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη συσχέτιση διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων και επίδοσης αποδεικνύοντας ότι η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση μιας σειράς οικογενειακών παραγόντων όπως επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο, ποιότητα συνθηκών διαβίωσης. Άλλες έρευνες επικεντρώνονται σε στάσεις γονέων και συμπεριφορές λεκτικές και μη λεκτικές και άλλους αθέατους τρόπους επηρεασμού της ψυχοσύνθεσης του παιδιού και της επιτυχούς ή ανεπιτυχούς πορείας του στο σχολείο. Αποδεικνύεται ωστόσο ότι και η συμπεριφορά του γονιού προς το παιδί, η συναισθηματική στήριξη που του προσφέρει, η ποιότητα της εμπλοκής του στη μαθησιακή διαδικασία υπαγορεύεται από την κοινωνική του θέση και το μορφωτικό-πολιτιστικό του επίπεδο με λίγες περιπτώσεις να ξεφεύγουν από τον κανόνα. Οι συμπεριφορές ωστόσο μπορούν να είναι ελέγξιμες και τροποποιήσιμες. Εναπόκειται στην πολιτεία, στο σχολείο, στους δάσκαλους, στους ειδικούς σε όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία αγωγής του παιδιού να αντιληφθούν πως “σεβόμενοι την προσωπικότητα του κάθε παιδιού μαζί με τις κοινωνικές



και ψυχολογικές του ιδιομορφίες μπορούν να διασφαλίσουν το δικαίωμα του στην απόκτηση θεμελιωδών γνώσεων” (Λύρσα, 1976, σ.7).

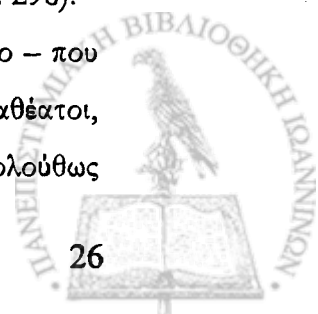
Μόνο τότε θα μπορέσουν οι δάσκαλοι και το σχολείο να αντισταθμίσουν τις άνισες κοινωνικές αφετηρίες που, για τα ελληνικά δεδομένα τουλάχιστον, συντροφεύουν το μαθητή σε όλη του τη μαθητική πορεία και είναι το κλειδί για τις όποιες πόρτες κοινωνικών ευκαιριών συνήθως αντίστοιχες της κοινωνικής τους προέλευσης.

2.3.2. Χαμηλή επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες

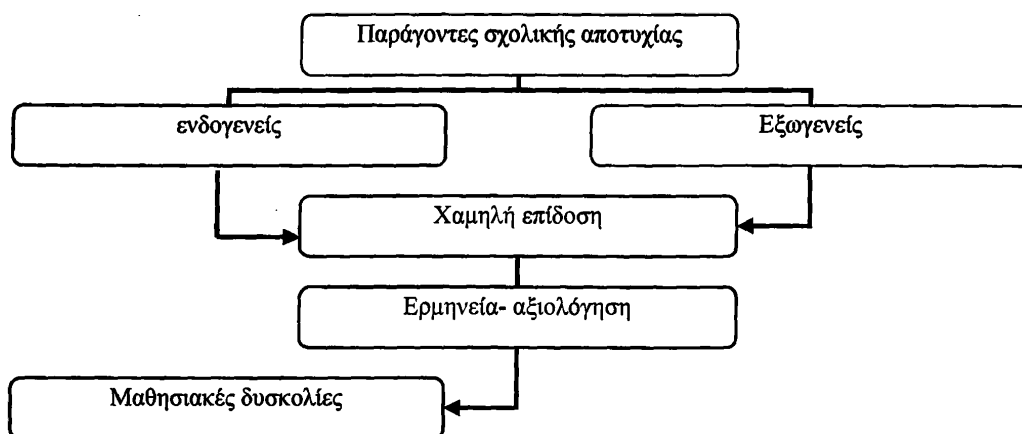
Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, (βλ. ενότητα 2.3) η επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες ένας από τους οποίους μπορεί να είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι να αποσαφηνιστεί, όσο είναι δυνατόν, η έννοια και η φύση των μαθησιακών δυσκολιών και να διαχωριστεί από την έννοια της σχολικής δυσκολίας που είναι ευρύτερη και πολυσυλλεκτική.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες λόγω του εύληπτου χαρακτήρα του συνήθως χρησιμοποιείται καταχρηστικά αποδίδοντας σύντομα και περιεκτικά τη δυσκολία μιας μερίδας παιδιών να αντεπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου (Παντελιάδου, 1995). Ο κυριότερος λόγος της εύκολης και συχνής χρήσης του όρου μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι αυτός “στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικά υποτιμητικής επιβάρυνσης” (Παντελιάδου, 1995, σ.144). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός επιφορτισμένος με την ευθύνη της διεκπεραίωσης συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με το σύμπτωμα της χαμηλής επίδοσης ορισμένων παιδιών σπεύδει να αποφανθεί – αφού τα αξιολογήσει με τις συνήθεις αξιολογικές μεθόδους του σχολείου- ότι τα παιδιά αυτά έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί και το αίτημα της διεκπεραίωσης της ύλης να εκπληρώσει, με τους μαθητές που “ακολουθούν” και τα παιδιά που υστερούν να βοηθήσει, ζητώντας βοήθεια από “έξω”. Αποτέλεσμα της ταύτισης της σχολικής υποεπίδοσης με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η συσσώρευση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα τμήματα ένταξης και η συνακόλουθη αδυναμία προσφοράς εξατομικευμένης βοήθειας. Ένας άλλος λόγος που κάνει τους εκπαιδευτικούς εύκολα να καταφεύγουν στον όρο μαθησιακές δυσκολίες είναι το γεγονός ότι κοινός παρανομαστής που ομογενοποιεί τις διαφορετικές μορφές των μαθησιακών δυσκολιών είναι το σύμπτωμα της χαμηλής επίδοσης (Τριάρχη, 1993, σ. 296).

Με άλλα λόγια οι διάφοροι παράγοντες – ενδογενείς ή εξωγενείς στο άτομο – που επηρεάζουν την επίδοση στο σχολείο και τις περισσότερες φορές είναι αθέατοι, εκδηλώνονται με το σύμπτωμα της χαμηλής επίδοσης. Η χαμηλή επίδοση ακολούθως



προκειμένου να ερμηνευτεί και να αντιμετωπιστεί συνδέεται με τη μαθησιακή δυσκολία. Στο παρακάτω διάγραμμα δίνεται παραστατικά η διαδρομή που ακολουθείται για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες (διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Η διαδρομή που ακολουθείται για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως άτομο με Μ.Δ.

Αρχικά, λοιπόν, πρέπει να ορίσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι εύκολη υπόθεση, εφόσον οι ειδικοί που ασχολούνται με το θέμα ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες από τη δική του σκοπιά ο καθένας. Η ενασχόληση πολλών και διαφορετικών ειδικών (ψυχολόγων, παιδαγωγών, νευροψυχιάτρων κ.α.) με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει οδηγήσει στη δημιουργία πλήθους ορισμών με αντικρουόμενες ή διαφορετικές απόψεις, θέσεις και ιδέες. Ο πλουραλισμός των απόψεων σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών εντείνεται επιπλέον λόγω της ανομοιογένειας αιτιών και συμπτωμάτων που παρουσιάζουν τα άτομα (Αγαλιώτης, 1995. Μαροβίτης & Τζουριάδου, 1991. Παντελιάδου, 1995. Τριάρχη, 1993).

Αρχικά ο όρος “μαθησιακές δυσκολίες” χρησιμοποιήθηκε ευρύτερα και πολυσυλλεκτικά για να συμπεριλάβει μια ετερογενή ομάδα παιδιών με κακή σχολική επίδοση για διάφορες αιτίες –ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, κινητικά προβλήματα ή ειδικές διαταραχές στην ανάγνωση, τη γραφή και γενικά στη διανοητική απόδοση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.41).

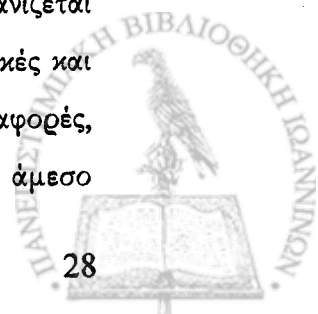
Η εμπλοκή πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών διαμόρφωσε δύο κυρίως τάσεις ορισμού: την ιατροκεντρική και την παιδαγωγικοκεντρική. Από τους πιο γνωστούς ιατροκεντρικούς ορισμούς είναι αυτοί του Bannatyne και Myklebust. Ο Bannatyne ταυτίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με την “ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία” ενώ ο Myklebust χρησιμοποίησε τον όρο “ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες” κάνοντας σαφές ότι αυτές συνδέονται και με άλλες ανεπάρκειες όχι όμως κινητικής, νοητικής ή αισθητηριακής φύσης (Μαροβίτης & Τζουριάδου, 1991, σ.14-15).



Ο πιο γνωστός παιδοκεντρικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών δόθηκε από τον Samuel Kirk το 1962 ο οποίος ορίζει πως “τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.τ.λ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες.” Ο Kirk συνέδεσε τις μαθησιακές δυσκολίες με το λόγο και έδωσε έμφαση στην ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης και θεραπευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σ.15). Μετά την οριοθέτηση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών από τον Kirk πλήθος ορισμών διατυπώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς που δέχτηκαν κριτική και θεωρήθηκαν άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό ελλειμματικοί ή ασαφείς (Lerner, 1993, σ.8).

Σύμφωνα με την αγγλική νομοθεσία του 1981 (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες όταν δεν μπορεί να κατακτήσει στην αναμενόμενη ηλικία -σύμφωνα με την γνωστική του ανάπτυξη- τα διάφορα γνωστικά επίπεδα εξέλιξης παρά τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες που του προσφέρονται και παρουσιάζει σοβαρή ασυμφωνία μεταξύ επίδοσης και νοητικής ικανότητας σε μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες περιοχές: α) προφορική έκφραση β) ακουστική αντίληψη, γ) γραπτή έκφραση, δ) βασική αναγνωστική δεξιότητα, ε) κατανόηση κειμένου, στ) λογικομαθηματικός συλλογισμός και πράξεις (Lerner, 1993, σ.9).

Ο πιο αποδεκτός και πλήρης ορισμός δόθηκε από την εθνική μικτή επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) το 1981 στις Η.Π.Α. και επαναπροσδιορίστηκε το 1988, ο οποίος ορίζει πως: “Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα αυτοελέγχου και αυτορύθμισης όπως και προβλήματα στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, όμως δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και μια δυσκολία μάθησης μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής /ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο



αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (Lerner, 1993, σ.10).

Ως θεμελιώδες στοιχείο ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται το χάσμα που παρατηρείται μεταξύ του *τι είναι το παιδί ικανό να μάθει* (potential) και του *τι μαθαίνει τελικά* (achievement). Το νοητικό δυναμικό μετρείται συνήθως με τεστ νοημοσύνης ή άλλες μετρήσεις και η ισχύουσα απόδοση (current performance) του παιδιού σε γνωστικά αντικείμενα του σχολείου μετρείται με τεστ επίδοσης (academic tests), (Lerner, 1993, σ.11).

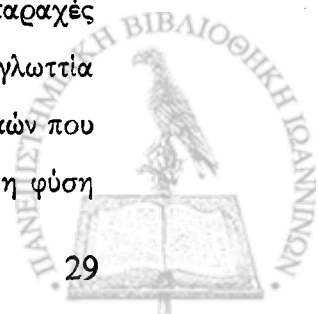
Από τον ορισμό επίσης υπογραμμίζουμε τα εξής κομβικά σημεία:

- Τη σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με μαθησιακά έργα του σχολείου μέσω της επίδοσης σε αυτά, “*δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ομιλίας, γραφής κ.λ.π.*”
- Την άνιση ανάπτυξη διαφόρων ψυχολογικών λειτουργιών
- Την εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών “*είναι εγγενής στο άτομο και μπορεί να εκδηλώνονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου*”.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αναφέρουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζουν παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό και οικογενειακό περιβάλλον που όμως υπολείπονται μαθησιακά σε σχέση με το μέσο όρο των μαθητών της τάξης τους και σε σχέση με τις δυνατότητές τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991. Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.42-51,).

Για το διαχωρισμό των μαθησιακών δυσκολιών αυτού του τύπου από άλλες ταξινομικές κατηγορίες (για περισσότερα βλ. Ημέλλου, 2003, σ.21-42) που εξαιρούνται από τον ορισμό όπως είναι οι συναισθηματικές διαταραχές, η πολιτισμική αποστέρηση κ.α., οι ειδικοί χρησιμοποιούν τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.).

Το ποσοστό των παιδιών με Ε.Μ.Δ. διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό που δίνεται και τα δείγματα των ερευνών, ωστόσο πολλοί συμφωνούν ότι κυμαίνεται γύρω στο 4% του μαθητικού πληθυσμού. Άλλοι ερευνητές ανεβάζουν το ποσοστό στο 25-32% του μαθητικού πληθυσμού περιλαμβάνοντας σε αυτό όλα τα παιδιά με σχολικές δυσκολίες χωρίς να γίνεται διαφοροποίηση του τύπου της δυσκολίας που παρουσιάζουν (Lerner, 1993. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σ.17). Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών κατανέμεται ανισομερώς μεταξύ των δύο φύλων καθώς συγκριτικά περισσότερα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, φαίνεται να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι ένας εξαιρετικά μεγάλος αριθμός παιδιών δυσκολεύεται να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει το σχολείο, να αφομοιώσει την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, παρουσιάζοντας χαμηλή επίδοση σε συνδυασμό πολλές φορές με άλλες διαταραχές συναισθηματικού ή συμπεριφοριστικού τύπου. Τα παραπάνω ποσοστά με ευγλωττία επισημαίνουν τη σοβαρότητα του θέματος και εξηγούν το ενδιαφέρον όλων των ειδικών που έχουν κινητοποιηθεί τα τελευταία χρόνια για να μελετήσουν και να περιγράψουν τη φύση



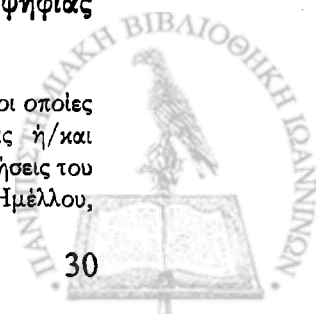
των μαθησιακών δυσκολιών ερευνώντας τρόπους αντιμετώπισής τους. Στο σημείο αυτό εύλογα τίθεται το ερώτημα: Τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών πόσο λειτουργικά είναι στην εκπαιδευτική πράξη και πόσο διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του; Σχετικά με το παραπάνω ερώτημα η Παντελιάδου παρατηρεί πως “τα αποτελέσματα της έρευνας [...] φτάνουν στους εκπαιδευτικούς με μια καθυστέρηση, με αποτέλεσμα να συναντούμε στη σχολική τάξη απόψεις και μεθόδους που βρίσκονται σε αμφισβήτηση ή απορρίπτονται από την εμπειρική έρευνα” (Παντελιάδου, 1995, σ.144-154).

Η ύπαρξη ενός κοινού ορισμού για τις Ε.Μ.Δ. διευκολύνει ασφαλώς την επικοινωνία ανάμεσα στους ειδικούς για τον εντοπισμό του προβλήματος. Στην εκπαιδευτική πράξη ωστόσο δεν προσφέρει μεγάλη βοήθεια στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός ελάχιστα επωφελείται από το διαχωρισμό των παιδιών σε παιδιά με Ε.Μ.Δ., με κοινωνικοσυναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές, με ήπια νοητική υστέρηση, με πολιτισμική αποστέρηση, κοινωνικά, οικονομικά ή άλλα προβλήματα. Με την όποια κατηγοριοποίηση των παιδιών στην εκπαιδευτική πρακτική ελλοχεύει ο κίνδυνος της παραπλανητικής προσκόλλησης σε τίτλους- ετικέτες που προκαλούν σύγχυση και αποσπασματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εις βάρος των μειονεκτούντων παιδιών. Ο εκπαιδευτικός για να ευαισθητοποιηθεί και να συμπεριλάβει όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά στα καθήκοντά του χρειάζεται να αποδεσμευτεί από διαγνωστικές κατηγορίες που αναπόφευκτα τον οδηγούν να αποποιηθεί τις ευθύνες του από δύσκολα, δυσπροσάρμοστα παιδιά που “χρηζουν ειδικής βοήθειας από έξω”.

Άλλωστε σύμφωνα με τους Algozzine & Ysseldyke, (1983 στο Ημέλλου, 2003,σ.36), Brown & Palincsar (1982 στο Ημέλλου, 2003, σ.36), Hallahan & Kauffman (1977 στο Ημέλλου, 2003,σ.36), “όλες οι υποομάδες των παιδιών με δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα συνεχές γνωσιακής και προσαρμοστικής αναποτελεσματικότητας σε μαθησιακά περιβάλλοντα τάξης και δεν έχουν σαφώς διακριτές μειονεξίες”. Μια ψυχοπαιδαγωγική θεωρία μόνο τότε είναι λειτουργική σε πρακτικό επίπεδο, όταν αναγνωρίζει την κάθε δυσκολία ως “το σημείο ενός συνεχούς [...] σε συσχετισμό με το αναφερόμενο ως κανονικό” (Ημέλλου, 2003, σ.39).

Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική “οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα συνεχές γνωσιακών και προσαρμοστικών δυσκολιών⁴, οι οποίες ανιχνεύονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια, γίνονται αντιληπτές ως δυσκολίες –σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος- σημαντικά περισσότερες από αυτές της πλειοψηφίας

⁴ Γνωσιακές δυσκολίες καλούνται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη διεργασία της μάθησης και οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση των πληροφοριών από το μαθητή σε επίπεδο πρόσληψης, επεξεργασίας ή/και έκφρασης. Προσαρμοστικές δυσκολίες ονομάζονται οι δυσκολίες του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του φυσικού του περιβάλλοντος, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το φυσικό περιβάλλον (Ημέλλου, 2003,σ.39).



των παιδιών της ίδιας ηλικίας, καταλήγουν σε περιορισμούς της λειτουργικής ικανότητας και οφείλονται σε ποικίλους συνδυασμούς, συχνά αλληλεπιδρώντων, βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων” (Ημέλλου, 2003, σ.39).

Αποτελεί επιπλέον κοινή παρατήρηση πολλών ερευνητών το γεγονός πως “η αδυναμία εύρεσης κοινού τόπου σε θέματα ορισμού των παιδιών με δυσκολίες μάθησης”, δυσχεραίνει την παροχή βοήθειας σε αυτά τα παιδιά (Ημέλλου, 2003, σ.36). Η Ημέλλου μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών προτείνει την “ουσιαστική κατάργηση της κατηγοριοποίησης των παιδιών αυτών – τουλάχιστον σε τομείς εκπαιδευτικής διαχείρισης- και την αδρή συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης, των παιδιών με ελαφρά ή οριακή νοητική υστέρηση, των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς και των παιδιών με άλλες ή μη προσδιορισμένες δυσκολίες μάθησης σε μια ομάδα, αυτή των παιδιών με Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης (Η.Δ.Μ.)” (2003, σ.36).

Ως Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης, λοιπόν, “ορίζονται οι δυσκολίες μάθησης οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στην τάξη του γενικού σχολείου από τον κοινό δάσκαλο σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς την εξειδικευμένη υποστήριξη από προσωπικό άλλων ειδικοτήτων. Σε περιπτώσεις που κριθεί απαραίτητο η ομάδα των παιδαγωγών μπορεί να αναζητήσει συμβουλευτική από προσωπικό άλλων ειδικοτήτων [...]” (Ημέλλου, 2003, σ.41).

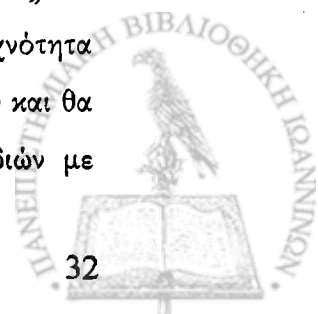
Ο παραπάνω ορισμός είναι εύληπτος και εύχρηστος γιατί χρησιμοποιεί εκπαιδευτική ορολογία, δεν αποκλείει περιπτώσεις παιδιών που υπολείπονται μαθησιακά από το μέσο όρο των παιδιών της τάξης τους αλλά δεν εντάσσονται στις Ε.Μ.Δ. εφόσον η μειονεξία τους οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (πολιτισμική αποστέρηση, διγλωσσία, φτωχό μορφωτικό επίπεδο γονέων κ.α.) και το κυριότερο αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως τον κύριο υπεύθυνο του εντοπισμού και της αντιμετώπισης του προβλήματος. Είναι επιπρόσθετα λειτουργικός και αποτελεσματικός, διότι εστιάζει στην **χρήση του αναλυτικού προγράμματος** τόσο για τον εντοπισμό των παιδιών που χρήζουν ιδιαίτερης εκπαιδευτικής “μεταχείρισης”, όσο για το σχεδιασμό προγραμμάτων αντιμετώπισης.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και για τις ανάγκες της έρευνας μας υιοθετούμε τον παραπάνω ορισμό ωστόσο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιούμε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ή σχολικές δυσκολίες αντί του όρου Η.Δ.Μ. εννοώντας με τον όρο αυτό “την αδυναμία πλήρους ανταπόκρισης του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος” (Θανόπουλος, 2005, σ.33), αδυναμία που αναγνωρίζει ο εκπαιδευτικός και κινητοποιείται ανάλογα.

Έχοντας αποσαφηνίσει τις Ε.Μ.Δ. από τις σχολικές ή μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα στη συνέχεια της εργασίας θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσκολίες μάθησης.

2.4. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.)

Οι μαθησιακές δυσκολίες όπως προαναφέρθηκε αποτελούν μια “ανομοιογενή ομάδα διαταραχών” το οποίο πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές αυτοί διαφέρουν σημαντικά ως προς τα συμπτώματα που παρουσιάζουν καθώς και ως προς την ένταση και τη φύση αυτών. Λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών ο ορισμός από μόνος του δεν επαρκεί για να μπορεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη να εντοπίζει τα παιδιά που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας ως άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει πως εκδηλώνεται εξωτερικά, αυτό που εσωτερικά προϋπάρχει στα άτομα με Μ.Δ., με παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εσωτερικής δυσλειτουργίας των παιδιών με δυσκολίες μάθησης μπορεί να σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης, της μνήμης και της προσοχής, με τα κίνητρα των παιδιών, την επίδοση στους διάφορους μαθησιακούς τομείς, την κοινωνική αλληλεπίδραση, το αίσθημα αυτοεκτίμησης και άλλα. Η κατάρτιση ενός γενικά αποδεκτού καταλόγου χαρακτηριστικών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι δυνατή καθώς προσκρούει στις διαφορετικές αντιλήψεις με τις οποίες κάθε ειδικός προσεγγίζει το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη διατύπωση ενός κοινού ορισμού. Ωστόσο ο καθορισμός των πιο βασικών ή των συνηθέστερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών των παιδιών με δυσκολίες μάθησης είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τον έγκαιρο και πρώιμο εντοπισμό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν μελλοντικά δυσκολίες μάθησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να λειτουργήσουν σαν δείκτες επικινδυνότητας ή σαν πυξίδες που κινητοποιούν έγκαιρα τον εκπαιδευτικό και τον προσανατολίζουν στην συστηματική παρατήρηση και διεξοδική ανάλυση της κατάστασης ενός παιδιού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματός του. Παραμερίζοντας τις διαφορές που εμφανίζουν οι διάφοροι κατάλογοι με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ. (Βλ. Αγαλιώτης, 2000, σ.92-105. Ημέλλου, 2003, 43-80. Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σ.25-58. Μίχου, 1991, σ.27-36. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.21-41. Πόρποδας, 2003, σ.336-343. Slavin, 2007, σ.492-494,) θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα παιδιά με Μ.Δ. ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκουν και θα εστιάσουμε στις περιοχές εκείνες που σχετίζονται με την αναγνώριση των παιδιών με



μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούμε να τα εντάξουμε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Περιοχές δυσλειτουργίας	Γνωστικά χαρακτηριστικά	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς	Γνωστικές περιοχές Μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία
	Αντίληψη	αυτοεκτίμηση	Λόγος
	Προσοχή	κοινωνική αποδοχή	Οπτικοκινητικός συντονισμός
	Μνήμη	Προβληματική συμπεριφορά	Προσανατολισμός στο χώρο - Πλευρίωση

Πίνακας 2: Περιοχές δυσλειτουργίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

2.4.1. Γνωστικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μ.Δ.

Σύμφωνα με τις έρευνες τα κυριότερα προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. σχετίζονται με τη λειτουργία της αντίληψης, της προσοχής και της μνήμης που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεκπεραίωση οποιασδήποτε διαδικασίας μάθησης (Πόρποδας, 2002).

Η αντίληψη είναι μια “πρωταρχικής σπουδαιότητας γνωστική λειτουργία”⁵ η οποία συνίσταται από επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών” (Πόρποδας, 2002, σ.150). Με άλλα λόγια, με τη λειτουργία της αντίληψης τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος υπόκεινται σε επεξεργασία, κωδικοποιούνται, οργανώνονται και αναγνωρίζονται. Η αντίληψη των ερεθισμάτων δεν είναι τόσο απλή και ακριβής όσο η πρόσληψή τους. Αντίθετα, ενέχει νοητική ερμηνεία η οποία εναπόκειται στην ψυχική μας κατάσταση, τις γνώσεις, τα κίνητρα, την προηγούμενη εμπειρία μας και “ακολουθεί κανόνες που δεν έχουν καμία σχέση με τα εγγενή χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων” (Slavin, 2007, 226). Η αναγνώριση των πληροφοριών προηγείται οποιασδήποτε μορφής μάθησης συντελείται με εντυπωσιακά γρήγορο ρυθμό και φτάνει σε υψηλό βαθμό απόδοσης χάρη στην αντιληπτική εμπειρία και τη μάθηση. Γι’ αυτό η σχέση μάθησης και αντίληψης είναι πολύ στενή (Πόρποδας, 2003, σ.88).

Οι αντιληπτικές λειτουργίες που φαίνεται να υπολειτουργούν στους μαθητές με Μ.Δ. σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές, σύμφωνα με τις έρευνες, είναι η οπτική και η

⁵ “Ο όρος γνωστική λειτουργία αναφέρεται σε όλες τις διεργασίες με τις οποίες η αισθητική πληροφορία μετασχηματίζεται, υφίσταται αναγωγή, συνδυάζεται, αποθηκεύεται, ανακαλείται στη μνήμη και χρησιμοποιείται” (Neiser, 1967, στο Ημέλλου, 2003, σ.44)



ακουστική αντίληψη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.21.). Οι διαφορές στην οπτική ή ακουστική αντίληψη των παιδιών γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτές στο νηπιαγωγείο όπου οι καθημερινές δραστηριότητες εμπλέκουν τα παιδιά σε δεξιότητες οπτικής ή ακουστικής αντίληψης με τρόπο που να γίνονται εύκολα “αντιληπτές” από τη νηπιαγωγό της τάξης. Οι κυριότερες περιοχές οπτικής αντίληψης στις οποίες υπολείπονται τα παιδιά με Μ.Δ. είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η διάκριση μορφής-πλαισίου, η διάκριση αντιληπτικών μορφών⁶ (οπτική διάκριση), η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.21-22. Αγαλιώτης, 2000, σ.93-96). Τα προβλήματα σχέσεων στο χώρο και οπτικής διάκρισης θα περιγραφούν αναλυτικότερα στην ενότητα 2.4.3., “Τνωστικές περιοχές Μ.Δ. στην προσχολική ηλικία”. Η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία αφορά σε προβλήματα στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά και παρουσιάζονται σε ακολουθία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.22). Σε ό,τι αφορά την ακουστική αντίληψη σε πολλές έρευνες διαπιστώθηκε πως τα ελλείμματα των παιδιών με Μ.Δ. στην ακουστική μνήμη, (η αποθήκευση και ανάκληση των προφορικών πληροφοριών) και στην ακουστική ακολουθία (ανάκληση ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών) επηρεάζουν δραστικά την αναγνωστική τους ικανότητα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.22). Πρέπει ωστόσο να τονιστεί πως αν και οι αντιληπτικές δυσκολίες οπτικού ή ακουστικού τύπου βρέθηκαν στο επίκεντρο των ερευνητών στις πρώτες προσπάθειες μελέτης των Μ.Δ. δεν θεωρούνται πια κύρια χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική και μαθηματική ικανότητα των παιδιών σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004, στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.21).

Η προσοχή, ένα από τα κύρια λειτουργικά συστήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος και βασική προϋπόθεση μάθησης, είναι η ικανότητα προσανατολισμού του ατόμου στα ερεθίσματα που το ενδιαφέρουν (Δήμου, 2001. Πόρποδας, 2003). Η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής υποστηρίζεται ότι είναι το κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με Μ.Δ., καθώς και το κυρίαρχο στοιχείο στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί όταν περιγράφουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης, “δεν προσέχει”, “είναι συνεχώς αφηρημένος”, κ.α. Είναι αποδεδειγμένο ότι οποιαδήποτε δυσλειτουργία στο λειτουργικό σύστημα της προσοχής μπορεί να προκαλέσει διαταραχές στη λειτουργία της αντίληψης, της μνήμης και συνεπώς στην ικανότητα της μάθησης. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών έχουν βρεθεί η επιλεκτική προσοχή και η ελλειμματική προσοχή.

⁶ Η διάκριση μορφής-πλαισίου είναι η ικανότητα επικέντρωσης της προσοχής αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα όταν αυτό παρουσιάζεται στα πλαίσια πολλών παρόμοιων ερεθισμάτων. Η διάκριση αντιληπτικών μορφών αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης συμβόλων, σχημάτων, χαρακτήρων. Έλλειμμα στην ικανότητα αυτή οδηγεί σε αντιστροφές και καθρεπτικές αποδόσεις κατά τη γραφή (π.χ. 3 αντί ε ή 12 αντί 21), (Μπότσας-Παντελιάδου, 2007, σ.21-22, Αγαλιώτης, 2000, σ.93-96).



Η επιλεκτική προσοχή είναι η ικανότητα επικέντρωσης σε ένα πληροφοριακό ερέθισμα με την ταυτόχρονη παραμέληση των υπόλοιπων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Σε έρευνες μέτρησης της τυχαίας ανάκλησης και της ανάκλησης σε σειρά παιδιών με Μ.Δ., βρέθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν ανάλογη επίδοση με εκείνη των υπόλοιπων παιδιών σε ό,τι αφορά την τυχαία ανάκληση. Όμως σημείωσαν μειωμένη επίδοση στην ανάκληση σειράς και η επιλεκτική προσοχή ήταν μικρότερη στα παιδιά με Μ.Δ. Γενικά, η μελέτη της προσοχής έχει δείξει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν ελλείμματα σε κάθε πτυχή της προσοχής τους είναι λιγότερο ενεργοί στη διεκπεραίωση των εργασιών τους, αποσπώνται εύκολα και η επιλεκτική τους προσοχή είναι σαφώς χαμηλότερη (Πόρποδας, 2003, σ. 338-339). Τα παιδιά που δεν προσέχουν εμφανίζουν συχνά ένα παρορμητικό γνωστικό προφίλ που τα οδηγεί στο να απαντούν σε ερωτήσεις και προβλήματα αυτόματα, χωρίς προηγουμένως να σκεφτούν δίνοντας κατά βάση λαθεμένες απαντήσεις (Θανόπουλος, 2005, σ.45. Μίχου, 1990, σ.29). Επιπρόσθετα τα παιδιά που δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη προσοχή τους δεν μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν, να οργανώνουν και να ανακαλούν τις πληροφορίες. Η πιο σοβαρή διαταραχή της προσοχής είναι το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (Σ.Ε.Π.) με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Το Σ.Ε.Π. ανιχνεύεται με το διεθνές ταξινομικό σύστημα DSM και είναι η πιο συχνή διαταραχή συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία γι'αυτό θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στην ενότητα “χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ. στην προσχολική ηλικία” μαζί με το υπερκινητικό σύνδρομο.

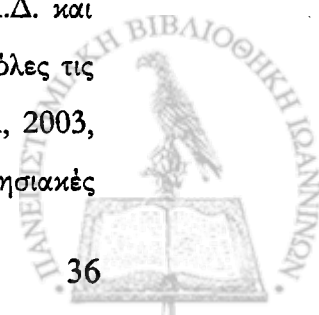
Η μνήμη παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διεκπεραίωση των διαδικασιών μάθησης και από πολύ νωρίς έγινε αντικείμενο μελέτης και έρευνας (Διογένης ο Απολλώνιος, Πλάτωνας), (Πόρποδας, 2003). Με τον όρο μνήμη προσδιορίζεται η γνωστική λειτουργία με την οποία το άτομο διατηρεί για ένα χρονικό διάστημα, που μπορεί να εκτείνεται από μερικά κλάσματα του δευτερολέπτου μέχρι ολόκληρη τη ζωή, τις διάφορες πληροφορίες που προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και τελικά μαθαίνει (Πόρποδας, 2003. Καραντζής, 2001. Δήμου, 2001). Στις θεωρίες μάθησης η μνημονική λειτουργία κατέχει εξέχουσα θέση και αναφέρεται με τον όρο διατήρηση, άλλοτε ως μια από τις βασικές “εσωτερικές προϋποθέσεις” μάθησης, άλλοτε ως μια από τις “συντονισμένες λειτουργίες” που συμβάλλει δυναμικά στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη συνέχεια στη μάθηση (Δήμου, 2001). Σύμφωνα με το πολυδομικό μοντέλο που προέκυψε από τη σύνθεση των κυριότερων θεωρητικών τάσεων αναφορικά με τη λειτουργία του μνημονικού συστήματος⁷, η μνήμη θεωρείται ότι περιλαμβάνει τρία μέρη, την αισθητήρια καταγραφή, τη βραχύχρονη μνήμη και τη μακρόχρονη μνήμη (Slavin, 2006, σ.225-235). Στο στάδιο της αισθητήριας

⁷ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Πόρποδας, 1993, σ.147-196.

καταγραφής από την πληθώρα των αισθητηριακών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο και συγκρατεί για μερικά κλάσματα του δευτερολέπτου, ελάχιστες από αυτές αναγνωρίζονται και προωθούνται στη βραχύχρονη μνήμη για περαιτέρω επεξεργασία, ενώ οι υπόλοιπες χάνονται. Λόγω της περιορισμένης χρονικής συγκράτησης των ερεθισμάτων η αισθητηριακή καταγραφή συνδέεται και με την αντίληψη των πληροφοριών (Πόρποδας, 2003, σ.123). Στη συνέχεια οι πληροφορίες που αντιλαμβάνεται και προσέχει το άτομο μεταβιβάζονται στη βραχύχρονη μνήμη όπου και συγκρατούνται για μερικά δευτερόλεπτα. Πρόκειται για τις πληροφορίες που διατηρεί κάποιος κάθε δεδομένη στιγμή που εκτελεί μια δραστηριότητα, πληροφορίες επίκαιρες που δεν χρειάζεται να αναζητηθούν και να ανασυρθούν από τη μακρόχρονη μνήμη. Τέλος, από τη βραχύχρονη μνήμη κάποιες πληροφορίες χάνονται, ενώ άλλες μεταβιβάζονται στη μακρόχρονη μνήμη όπου και παραμένουν. Το σύστημα της μακρόχρονης μνήμης θεωρείται ότι δεν έχει περιορισμούς στη χωρητικότητα των πληροφοριών που μπορεί να αποθηκεύσει ή στη διάρκεια αποθήκευσής τους. Η απώλεια πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη αποδίδεται είτε στη λήθη τους με την πάροδο του χρόνου είτε στην παρεμβολή άλλων πληροφοριών (Πόρποδας, 2003, σ.133).

Αναφορικά με τη δομική οργάνωση του συστήματος της βραχύχρονης μνήμης ο Baddeley και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι λειτουργεί ως μνήμη εργασίας υπογραμμίζοντας τον ενεργητικό της ρόλο στη λειτουργία πολλών γνωστικών λειτουργιών όπως της κατανόησης, της ανάγνωσης, του συλλογισμού. Σύμφωνα με τους Baddeley και Hitch (1974) “η μνήμη εργασίας είναι ένα γνωστικό σύστημα που συγκρατεί προσωρινά αλλά ταυτόχρονα επεξεργάζεται πληροφορίες σε μια ποικιλία καθημερινών γνωστικών εργασιών” (Καρατζής, 2001, σ.21). Το λειτουργικό σύστημα της εργαζόμενης μνήμης απαρτίζεται από τρία επιμέρους συστήματα. Το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα και δύο βοηθητικά, το σύστημα του αρθρωτικού βρόχου (articulatory loop) και το σύστημα του οπτικο-χωρικού σχεδιασμού (visuo-spatial sketchpad). Το σύστημα του αρθρωτικού βρόχου συγκρατεί πρόσκαιρα και επεξεργάζεται φωνολογικές πληροφορίες με βάση την εσωτερική επανάληψή τους, ενώ το σύστημα του οπτικο-χωρικού σχεδιασμού συγκρατεί και επεξεργάζεται πληροφορίες οπτικού και χωρικού περιεχομένου ως ένα είδος “εσωτερικού οφθαλμού” (Πόρποδας, 2003, σ. 126. Swanson, 2003, σ. 182-183).

Πολλές έρευνες έδειξαν ότι ελέγχοντας τη μνήμη εργασίας μπορούμε να προβλέψουμε την επίδοση στις περιοχές της ανάγνωσης, της γραφής, και των μαθηματικών (Swanson, 2003, σ. 182-198). Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα παιδιά με Μ.Δ. και έλλειμμα στο εκτελεστικό σύστημα της μνήμης εργασίας δεν έχουν πρόβλημα σε όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το εκτελεστικό μνημονικό σύστημα (Swanson, 2003, σ.188). Έχει επίσης παρατηρηθεί πως οι μνημονικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές



δυσκολίες σε διαφορετικά υποσυστήματα του μνημονικού μηχανισμού επηρεάζουν αντίστοιχα και διαφορετικές γνωστικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις έρευνες παιδιά με προβλήματα μακρόχρονης μνήμης αποδίδουν πολύ λιγότερο από τα φυσιολογικά σε ελεύθερη ανάκληση λέξεων της ίδιας κατηγορίας ή άσχετες μεταξύ τους (Μίχου, 1990, σ.30). Ο Καραντζής στην έρευνά του διαπίστωσε ότι τα παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή/και στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν ένα γενικό έλλειμμα τόσο στην εργαζόμενη όσο και στη μακρόχρονη μνήμη, επιβεβαιώνοντας με τα ευρήματά του, τα ευρήματα άλλων ερευνητών (2001, σ.87-100). Στην ίδια έρευνα ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των παιδιών μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική ή στην ανάγνωση ως προς την χρήση των διαφορετικών συστημάτων μνήμης. Οι μαθητές λοιπόν με αδυναμίες στην αριθμητική αλλά καλή επίδοση στην ανάγνωση “αξιοποιούν καλύτερα τους λεκτικούς παρά τους οπτικο- χωρικούς κώδικες της μνήμης”, ενώ οι μαθητές με αδυναμίες στην ανάγνωση αλλά καλή επίδοση στην αριθμητική “αξιοποιούν καλύτερα τους οπτικο- χωρικούς παρά τους λεκτικούς κώδικες της μνήμης” (Καραντζής, 2001, σ.88). Σε έρευνα των Gathercole & Pickering (2001), συγκρίθηκαν οι δυνατότητες της ενεργούς μνήμης ανάμεσα σε παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες και σε παιδιά με κανονικές επιδόσεις και βρέθηκαν ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας μειονεκτούσαν σημαντικά. Η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (1998, στο Ημέλλου, 2003, σ.51,52) σε έρευνά της απέδειξε τη συμβολή της μνήμης εργασίας στην επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης και συγκεκριμένα της ικανότητας βραχύχρονης συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών που ανήκει στη λειτουργία του αρθρωτικού βρόχου.

Συμπερασματικά, στην εργαζόμενη μνήμη φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνά με τα πορίσματα των ερευνών τα οποία συνοπτικά εκδηλώνονται είτε με δυσκολία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, λέξεων και ψευδολέξεων, με δυσκολία συγκράτησης αριθμών και της ακολουθίας των αλγοριθμικών πράξεων, είτε με αδυναμία χρήσης, παρακολούθησης και ελέγχου μνημονικών στρατηγικών, (Αγαλιώτης, 2000, σ.98. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.25-28. Swanson, 2003, σ. 182-198).

2.4.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει πως τα παιδιά με προβλήματα μάθησης παρουσιάζουν και προβλήματα προσωπικότητας όπως είναι η κακή εικόνα εαυτού, η χαμηλή κοινωνική αποδοχή, η προβληματική συμπεριφορά. Τα προβλήματα προσωπικότητας ως δείκτες μελλοντικών Μ.Δ. πρέπει να εφιστούν την προσοχή και να



ελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ειδικά στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

α) Η αυτοεκτίμηση: Ένα από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ. είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση, δηλαδή η ιδέα, θετική ή αρνητική, που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη σωστή διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, την συγκινησιακή του ισορροπία, την διανοητική του ανάπτυξη και σχετίζεται άμεσα (όπως καταδεικνύουν οι έρευνες), με διάφορους τομείς ακαδημαϊκής και σχολικής επίδοσης (Elbaum & Vaughn, 2003, σ.229-241).

Η αντίληψη που σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του οφείλεται κυρίως στην επίδραση των γονιών του που με τα λόγια, τις εκφράσεις και την συμπεριφορά τους συντελούν στο να διαμορφώσει θετική ή αρνητική αυτοεικόνα. Μεγάλη ευθύνη φέρει και το σχολείο στη διαμόρφωση της εικόνας που το άτομο έχει για τον εαυτό του (ιδίως στα πρώτα σχολικά χρόνια) και συνακόλουθα στη συμπεριφορά και την επίδοση. Ο εκπαιδευτικός άλλοτε με λεκτική και άλλοτε με μη λεκτική επικοινωνία στέλνει μηνύματα για τις ικανότητες και τις ελλείψεις του κάθε μαθητή. Μέσω μιας διαρκούς συναλλαγής και αλληλεπίδρασης ο μαθητής αποκτά σταδιακά μια αντίληψη σχετικά με το “τι αξίζει” και “τι μπορεί να κάνει” (Φλουρής, 1989. Χολτ, 1995). Τα παιδιά με Μ.Δ. λόγω των χαμηλών τους επιδόσεων συχνά γίνονται αντικείμενο παρατηρήσεων, επιπλήξεων, προσβολών με αποτέλεσμα να νιώθουν μειονεκτικά και να παρουσιάζουν τάση για χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αρνητική εικόνα που θα σχηματίσει ο μαθητής για τον εαυτό του τις περισσότερες φορές λειτουργεί ανασταλτικά για την σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Το άτομο για να προφυλάξει τον εαυτό του από περαιτέρω μείωση της αυτοεικόνας του αποφεύγει τις κοινωνικές επαφές αποκλείοντας με την απόσυρση το βίωμα νέων εμπειριών που θα βοηθούσαν στην αλλαγή της εικόνας του. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το γνωστό σε όλους φαινόμενο της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας” με αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου και τη σχολική του προσαρμογή (Μπρούζος, 1999, σ. 39).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μαζί με το άγχος και την αυτοαντίληψη έχουν μελετηθεί εκτενώς ως σημαντικοί παράμετροι της συναισθηματικής εξέλιξης των παιδιών με Μ.Δ. η οποία επηρεάζει τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και έχει προταθεί από πολλούς η συμπερίληψή τους στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών με τον όρο συναισθηματικά προβλήματα (Sideris, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006. Kavale & Forness, 1996 στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.39).

β) Η κοινωνική αποδοχή: Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με Μ.Δ. δε γίνονται εύκολα αποδεκτά από τους συμμαθητές και σίγουρα δεν βρίσκονται στις πρώτες θέσεις προτίμησης των ομηλικών τους για συναναστροφή εκτός κι αν παρουσιάζουν καλές



επιδόσεις στον αθλητισμό. Η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών με Μ.Δ. έχει αποδοθεί σε διάφορους λόγους όπως είναι η ενδεχόμενη αρνητική συμπεριφορά, η μη ικανοποιητική χρήση της γλώσσας, η αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων, η έλλειψη δεξιοτήτων προσαρμογής, η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μίχου, 1990, σ.32-34. Πόρποδας, 2003, σ.336-338).

γ) Προβληματική συμπεριφορά: Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι συχνά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα και την παραβατική συμπεριφορά μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια Σύμφωνα με τις έρευνες το 50% των ατόμων με Μ.Δ. εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς επιθετικής μορφής, ενώ το 11% εκδηλώνει προβλήματα εσωστρέφειας και απόσυρσης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007 σ.36-37). Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθησιακών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να είναι ισχυρότερη στα αγόρια απ'ότι στα κορίτσια (Πόρποδας, 2003, 338). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ. ανατροφοδοτούνται πιθανά από τις ακαδημαϊκές τους αδυναμίες που εγείρουν τις έντονες επικρίσεις των δασκάλων, τη δυσανασχέτηση των γονιών την απόρριψη των ομηλικών προκαλώντας ή ενισχύοντας μια κακή εικόνα εαυτού, απόσυρση λόγω επικοινωνιακού ελλείμματος ή εκτόνωση του εγώ με τη προκλητική συμπεριφορά (Μίχου, 1990, Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

2.4.3. Γνωστικές περιοχές Μαθησιακών Δυσκολιών στην Προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με την Μ. Τζουριάδου στην προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή ελαφράς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου που εμποδίζει τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας. “Στον οπτικοκινητικό λόγο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη και στην κινητική ανάπτυξη, ενώ στον ακουστικόφωνητικό λόγο έχουν δυσκολίες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης καθώς και δημιουργίας εννοιών” (1990, σ.20).

Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά σε τρεις περιοχές ανάπτυξης που αποτελούν βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας: λόγος (δεξιότητες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου), κινητική ανάπτυξη (οπτικοκινητικός συντονισμός, λεπτή και αδρή κινητικότητα) και χωροχρονική αντίληψη (προσανατολισμός στο χώρο - πλευρίωση). Επιπλέον, θα αναφερθούμε ξεχωριστά στο σύνδρομο ελαττωματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα.

Δυσλειτουργίες στις ικανότητες του λόγου, της κινητικής ανάπτυξης και της αντίληψης στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελούν ένδειξη μελλοντικών Μ.Δ. και πρέπει να επιστούν την προσοχή των ενηλίκων. Τα συμπτώματα που μπορεί να εμφανίζει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με έλλειμμα στις παραπάνω περιοχές δεξιοτήτων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

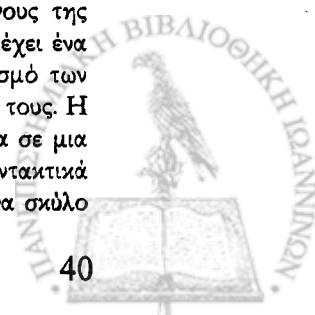
Λόγος

Ο λόγος είναι το μέσο οργάνωσης και έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και υπεισέρχεται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου (Λεβάντη, 1990, σ.43). Ως εκ τούτου οι διαταραχές του λόγου στην προσχολική ηλικία αποτελούν τις κυριότερες ενδείξεις για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία. Είναι άλλωστε και εμπειρικά διαπιστωμένο ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών (περίπου το 50%) σχετίζεται με το λόγο και τη γλώσσα γενικότερα (Πόρποδας, 2003, 339). Οι διαταραχές του λόγου μπορεί να αναφέρονται σε μια ή περισσότερες πλευρές της γλώσσας, όπως στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, την πραγματολογία⁸ (Λεβάντη, 1990, σ.43-51. Πόρποδας, 2003, 339-340).

Τα προβλήματα στις παραπάνω επιμέρους διαστάσεις της γλώσσας αλληλοεπηρεάζονται και ο βαθμός σοβαρότητας τους ποικίλλει (Λεβάντη, 1990, σ.44). Ειδικότερα, οι αδυναμίες των παιδιών με προβλήματα στη φωνολογία της γλώσσας αφορούν παραλείψεις, αντικαταστάσεις φθόγγων καθώς και κακή εκφορά ενός ή περισσότερων φθόγγων. Όσον αφορά στις δυσκολίες μορφολογικής φύσης αυτές εμφανίζονται ως αδυναμίες στη χρήση των χρόνων των ρημάτων, των αριθμών των ουσιαστικών, των καταλήξεων κ.α. Σε ό,τι αφορά το συντακτικό τα προβλήματα των παιδιών γίνονται εμφανή με τη χρήση μικρών προτάσεων και δομή απλούστερη από αυτή που αρμόζει στην ηλικία τους. Οι αδυναμίες στη σημασιολογία και πραγματολογία της γλώσσας εκδηλώνονται όταν τα παιδιά κατανοούν σημαντικά λιγότερες λέξεις από τους συνομηλίκους τους ή χρησιμοποιούν λέξεις και εκφράσεις που δεν ταιριάζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (Πόρποδας, 2003, 339-340).

Σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα ICD-10 τα προβλήματα των παιδιών που παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και αντιληπτικών τους

⁸ Η φωνολογία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί κατάλληλα τους φθόγγους της γλώσσας. Η μορφολογία ασχολείται με τα μορφήματα, τη μικρότερη δηλαδή φωνητική μονάδα που έχει ένα νόημα π.χ. θέμα και κατάληξη ενός ρήματος. Το συντακτικό αφορά τους κανόνες για τον συνδυασμό των λέξεων σε προτάσεις. Η σημασιολογία αναφέρεται στις σημασίες των λέξεων καθώς και στον συνδυασμό τους. Η πραγματολογία ασχολείται με τους κοινωνικογλωσσικούς κανόνες που προσδίδουν νόημα και σαφήνεια σε μια πρόταση π.χ. η πρόταση "βλέπω ένα σκύλο με το παιδί του" είναι φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά σωστή, πραγματιστικά όμως είναι λάθος όταν προκύπτει από μια εικόνα που δείχνει ένα παιδί με ένα σκύλο (Λεβάντη, 1990, σ.44-47, Σολδάτος, Λύκουρας, 2006, σ.545).



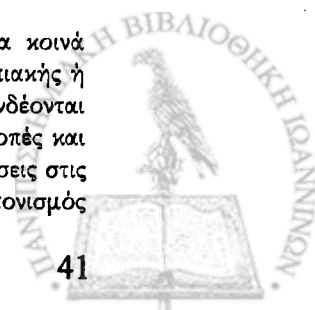
ικανοτήτων εντάσσονται στις ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές⁹ της παιδικής ηλικίας και συγκεκριμένα στην κατηγορία “ειδική αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και ομιλίας”. “Βασική προϋπόθεση για τη χρήση αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας είναι ότι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη δεν μπορεί να αποδοθεί σε αισθητηριακή διαταραχή, σε συγκεκριμένη νευρολογική βλάβη ή δυσλειτουργία, σε γναθοπροσωπικές ανωμαλίες, σε νοητική υστέρηση ή σε περιβαλλοντικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες” (Σολδάτος & Λυκούρας, 2006, σ. 537-551).

Αρχικά και ενώ το παιδί είναι ακόμα μικρό η ειδική αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και ομιλίας θα κάνει την εμφάνισή της με το σύμπτωμα της καθυστέρησης στην ανάπτυξη του λόγου που θορυβεί και ενεργοποιεί γονείς, δασκάλους και όσους γενικά εμπλέκονται στην αγωγή των παιδιών. Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάζουν φτωχό συμβολικό παιχνίδι, ανώριμη συμπεριφορά και διάσπαση της προσοχής. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και φοιτά στο νηπιαγωγείο τα προβλήματα του γίνονται εμφανή στη φωνολογία, στην άρθρωση, στη σύνταξη του λόγου. Αξίζει να σημειώσουμε πως τα παιδιά με ειδική αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και ομιλίας έχουν φυσιολογική νοημοσύνη αλλά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή. Επιπλέον, συχνή είναι η συννοσηρότητα της διαταραχής του λόγου με την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού που παρουσιάζεται παρακάτω.

Πέρα από τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδική αναπτυξιακή διαταραχή λόγου και ομιλίας, σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα ICD-10 μπορεί να γίνει ομαδοποίηση των περιπτώσεων ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζουν και να χωριστούν σε τρεις υποομάδες που είναι οι ακόλουθες :

α) η “διαταραχή στην άρθρωση ή φωνολογία”, αποτελεί την πιο ήπια και την πλέον διαδεδομένη διαταραχή και αφορά τις παραλείψεις, παραποιήσεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων. Για παράδειγμα μπορεί ορισμένοι μαθητές να μην προσφέρουν το “ρ” ή να αντικαθιστούν το “σ” με το “θ” λέγοντας “θήμερα” αντί για “σήμερα”. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε πως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως τα παιδιά με διαταραχές ομιλίας δεν παρουσιάζουν μεγάλη επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες (Γζουριάδου, 1990, σ.20). Η κακή άρθρωση είναι συνηθισμένη και φυσιολογική για πολλά παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, αλλά μειώνεται και υποχωρεί με την πάροδο του χρόνου χωρίς τη συμβολή ειδικού ακόμη και σε μερικές ακραίες αποκλίσεις. Πρέπει να τονίσουμε ωστόσο

⁹ “Οι αναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ετερογενής κατηγορία κλινικών εικόνων με τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: 1) Η έναρξη των διαταραχών αυτών επισυμβαίνει πάντοτε κατά τη διάρκεια την νηπιακής ή παιδικής ηλικίας, 2) Υπάρχει βλάβη ή καθυστέρηση της ανάπτυξης ορισμένων λειτουργιών που συνδέονται στενά με τη βιολογική ωρίμανση του Κ.Ν.Σ. 3) Διανύουν σταθερή πορεία χωρίς υφέσεις και υποτροπές και έχουν την τάση να αμβλύνονται προοδευτικά με την πάροδο του χρόνου. Στις περισσότερες περιπτώσεις στις προσβαλλόμενες λειτουργίες περιλαμβάνονται η γλώσσα, οι οπτικο-χωρικές δεξιότητες ή/και ο συντονισμός των κινήσεων”. (Σολδάτος-Λυκούρας 2006, σ.537-538).



ότι τα μαθησιακά προβλήματα που μπορεί να εμφανίζει ένα παιδί με κακή άρθρωση δεν οφείλονται σε αυτή καθαυτή την άρθρωση όσο στις κοινωνικές και ψυχολογικές της προεκτάσεις. Οι μαθητές με τέτοιου είδους προβλήματα υφίσταται συχνά πειράγματα και κοινωνική απόρριψη. Χρειάζεται η άμεση ευαισθητοποίηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην τάξη για να εμποδιστούν ή να αμβλυθούν οι ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες που προκαλεί το πρόβλημα άρθρωσης στο μαθητή όπως και λογοθεραπευτική υποστήριξη (Slavin, 2007, σ.497-498).

β) η “διαταραχή στην έκφραση του λόγου”, ή “εξελικτική διαταραχή εκφραστικού τύπου” (DSM-III-R), αφορά δυσκολίες στην απόκτηση λεξιλογίου και εννοιών, δυσκολίες στις συντακτικές δομές και στη γραμματική καθώς και χρήση περιορισμένου λεξιλογίου (Σολδάτος & Λυκούρας, 2006, σ.546).

γ) η “προσληπτική διαταραχή του λόγου” (ICD-10), ή αλλιώς “εξελικτική διαταραχή προσληπτικού τύπου” (DSM-III-R), είναι η πιο σοβαρή μορφή της διαταραχής και συμπεριλαμβάνει δυσκολίες τόσο στην έκφραση όσο και στην κατανόηση του προφορικού λόγου (Σολδάτος & Λυκούρας, 2006, σ. 546). Τα παιδιά αυτά σε σοβαρές περιπτώσεις παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης απλών προτάσεων, απλών οδηγιών ή και λέξεων καθώς και αδυναμία να κατανοήσουν τη γραμματική δομή του λόγου (ερωτήσεις, αρνήσεις κ.α.).

Οι παραπάνω διαταραχές όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί να συνοδεύονται και από άλλου τύπου δυσκολίες (διαταραχή κινητικής ανάπτυξης, υπερκινητικό σύνδρομο, ελλειμματική προσοχή). Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι ενώ η διαταραχή του λόγου και της ομιλίας ξεκινάει ως γλωσσική διαταραχή, “οι μη-γλωσσικές της διαστάσεις” (ψυχολογικές και κοινωνικές) όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απόρριψη, η χαμηλή σχολική επίδοση, οι δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους κ.α., είναι αυτές που επιφορτίζουν τον μαθητή και οδηγούν “δευτερογενώς σε ανώριμα και ενίοτε αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς” προσδίδοντας μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στην κάθε περίπτωση (Σολδάτος & Λυκούρας, 2006, σ.546).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η σύγχρονη έρευνα εστίασε στη μελέτη των γλωσσικών ελλειμμάτων των παιδιών και απέδειξε τη σύνδεσή τους με τις Μ.Δ. στην ανάγνωση, καταδεικνύοντας επιπλέον την μεγάλη προβλεπτική αξία των γλωσσικών ελλειμμάτων, όταν διαγιγνώσκονται έγκαιρα, για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2006, σ.23-25). Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά ορισμένες από τις έρευνες που υποστηρίζουν την προβλεπτική αξία των πρώιμων γλωσσικών ελλειμμάτων στην ανάδειξη μελλοντικών δυσκολιών μάθησης όπως και άλλες μελέτες σχετικές με την πρώιμη ανίχνευση των



μαθησιακών δυσκολιών.

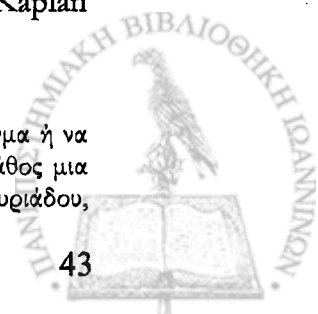
Κινητική ανάπτυξη

Στα προβλήματα κινητικής ανάπτυξης που αποτελούν ένδειξη για Μ.Δ. εντάσσονται η έλλειψη συντονισμού, η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα και η εμμονή¹⁰ (Τζουριάδου, 1990, σ.21).

Τα παιδιά που έχουν προβλήματα οπτικοκινητικού συντονισμού μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες στην μίμηση κινήσεων που δεν ανήκουν στο ρεπερτόριό τους, έχουν φτωχή ποιοτικά κινητικότητα και χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα. Πρόκειται για τα παιδιά που σκοντάφτουν και πέφτουν εύκολα, δυσκολεύονται να ντυθούν, να δέσουν ή να κουμπώσουν, σπάνε και ρίχνουν αντικείμενα κατά λάθος, δεν τα καταφέρνουν στη ζωγραφική, στις κατασκευές και τις συναρμολογήσεις, αποφεύγουν τους λεπτούς χειρισμούς ενώ προτιμούν παιχνίδια χωρίς κίνηση (Τζουριάδου, 1990, σ.21).

Η κινητική ανάπτυξη του παιδιού σε συνδυασμό με την οπτική αντίληψη (οπτικοκινητικός συντονισμός) ή την ψυχική (ψυχοκινητική ανάπτυξη) είναι μια σοβαρή λειτουργία που εκφράζει την ωρίμανση του εγκεφάλου ή την εγκεφαλική ικανότητα (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2000, σ.187). Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Αγαλιώτης, 2000. Θωμαΐδου, Τζουβελέκης, Σκουρολιάκου, Σούμα, Μπακούλα, 1997. Καδέρογλου, 2007. Μιχελogiάννης, NJCLD, 2007, σ.63-72. Switzer, σ. 333-334. Τζενάκη, 2000, σ.187-208), οι σοβαρές ελλείψεις στον τομέα της κινητικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στον συντονισμό των κινήσεων αποτελούν δείκτες εμφάνισης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας σχετίζεται με τις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα οι Robinson και Schwartz (1973) σε μακροχρόνια έρευνα εξέτασαν 142 παιδιά που στην προσχολική ηλικία εμφάνιζαν προβλήματα οπτικής και κινητικής αντίληψης τα οποία και θεωρήθηκαν ενδείξεις για μελλοντικές μαθησιακές δυσκολίες. Τρία χρόνια αργότερα επανεξέτασαν τα ίδια παιδιά και διαπίστωσαν ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης (Τζουριάδου, 1990, σ.21). Επιπλέον τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή μπορεί να παρουσιάζουν συχνά προβλήματα γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή συμπεριφοράς αλλά νοητικά δεν υστερούν και η σωματική τους ανάπτυξη είναι φυσιολογική (Armheim & Sinclair, 1975. Cratty, 1994. Gordon & McKinlay, 1980. Kaplan & Sandock, 1991, στο Σταύρου & Καραμπατζάκη, 2002, σ. 976).

¹⁰ “Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από εμμονή μπορεί να ζωγραφίζουν μια σελίδα με το ίδιο πράγμα ή να επαναλαμβάνουν στερεοτυπικά την ίδια λέξη, στη συνέχεια θα διαβάσουν ή θα γράφουν σωστά ή λάθος μια λέξη ή μια πρόταση και θα κάνουν πολλές επαναλήψεις στον προφορικό και στον γραπτό λόγο”, (Τζουριάδου, 1990, σ.21).

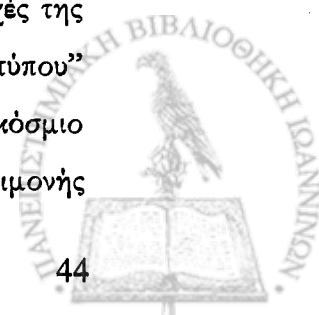


Σύμφωνα με τα πιο αναγνωρισμένα ταξινομικά συστήματα που χρησιμοποιούνται στις διαγνώσεις από επίσημους κρατικούς φορείς (Γατροπαιδαγωγικά κέντρα, Κ.Δ.Α.Υ.) το DSM-IV και το ICD-10, η “διαταραχή της κινητικής λειτουργίας” ή αλλιώς η “αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων” κατατάσσεται ως ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και επιβαρύνει το μαθητή με χαμηλές επιδόσεις (American Psychiatric Association, 1996, σ. 53). Η μικτή εθνική επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (NJCLD) προτείνει η ευρεία αξιολόγηση (comprehensive evaluation) ενός παιδιού που βρίσκεται σε κίνδυνο (at risk) να παρουσιάσει Μ.Δ. να περιλαμβάνει και την εξέταση των κινητικών λειτουργιών (NJCLD, 2007, σ.67).

Για την εξέταση των κινητικών λειτουργιών έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες. Στην Ελλάδα οι δοκιμασίες ψυχοκινητικής ανάπτυξης που έχουν σταθμιστεί και χρησιμοποιούνται είναι οι δοκιμασίες Griffiths και Denver, (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.192-208). Ο έλεγχος της κινητικής ανάπτυξης μπορεί να γίνεται εύκολα από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας αρκεί να γνωρίζουν τα στάδια ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Μια αδρή εκτίμηση της κινητικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία μπορεί να περιλαμβάνει έλεγχο αδρής κινητικότητας, λεπτής κινητικότητας, και οπτικής αντίληψης. Η οπτική αντίληψη εκτιμάται ικανοποιητικά με τον έλεγχο της αντίληψης των σχημάτων που είναι το προστάδιο του διαβάσματος (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.191-192).

Άλλες εκδηλώσεις οπτικών-αντιληπτικών και κινητικών δυσκολιών μπορεί να είναι οι δυσκολίες χωροταξικής οργάνωσης και προσανατολισμού, η έλλειψη κατανόησης δεξιού – αριστερού, της αμφιπλευρικότητας, οι δυσκολίες στην οπτική ή ακουστική αντίληψη ακολουθιών, η έλλειψη σωματογνωσίας (Τζουριάδου, 1985, σ.6).

Στα προβλήματα κινητικής ανάπτυξης που αποτελούν ένδειξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών ανήκει, όπως προαναφέρθηκε, η υπερκινητικότητα. Η παραπάνω αδρή ταξινόμηση είναι σχετική και δεν επηρεάζει ούτε τη συμπτωματολογία του φαινομένου ούτε την αντιμετώπισή του. Σύμφωνα με το Αμερικανικό ταξινομητικό σύστημα DSM-IV, η υπερκινητικότητα μαζί με τη διαταραχή ελαττωματικής προσοχής εντάσσεται ως υποκατηγορία της γενικής κατηγορίας διαταραχών με το όνομα “διαταραχές ελαττωματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς” (American Psychiatric Association, 1996, σ.11, 63-67). Αντίστοιχα στο ταξινομικό σύστημα ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας η υπερκινητικότητα εντάσσεται ως υποκατηγορία της γενικής κατηγορίας “διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος” με το όνομα “διαταραχές υπερκινητικού τύπου” (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1993, σ.48-40, 328). Σύμφωνα λοιπόν με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ένα παιδί με διαταραχές υπερκινητικού τύπου εμφανίζει έλλειψη επιμονής



σε εργασίες που απαιτούν αυξημένη νοητική προσπάθεια, καθώς και μια τάση για μετάπτωση από μια ασχολία σε άλλη πριν την ολοκλήρωση της πρώτης σε συνδυασμό με αποδιοργανωμένη, ασυντόνιστη, υπερβολική δραστηριότητα (1993, σ. 328-336).

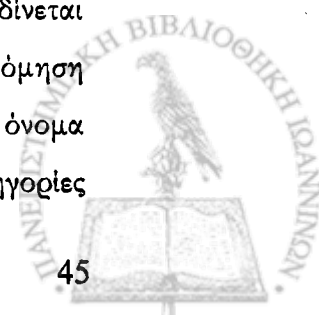
Με άλλα λόγια το υπερκινητικό σύνδρομο είναι “η αύξηση της κινητικότητας χωρίς σκοπό που το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει”. Είναι αποτέλεσμα ελαφράς δυσλειτουργίας του εγκεφάλου ή οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια. Συνοδεύεται από διάσπαση της προσοχής (χαρακτηριστικό το οποίο και προκαλεί τις μαθησιακές δυσκολίες), αλλά η διάσπαση της προσοχής μπορεί να παρατηρηθεί και σε παιδιά χωρίς υπερκινητικότητα. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως στο υπερκινητικό σύνδρομο δεν ανήκουν παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρότι μπορεί να παρουσιάζουν υπερκινητική και επιθετική συμπεριφορά, διότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα έχουν νοημοσύνη και δυνατότητες στα φυσιολογικά όρια (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000, σ. 144-150) .

Η υπερκινητικότητα έχει μελετηθεί εκτενώς από την επιστημονική κοινότητα διότι αποτελεί ένα σύνδρομο που εμφανίζεται σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές ή οικονομικές διαφοροποιήσεις των πληθυσμών, δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις μορφές της και εκθέτει το παιδί σε σοβαρό κίνδυνο για εμφάνιση Μ.Δ. αν δεν ελεγχθεί και δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα.

-Συμπληρωματικά, τα υπερκινητικά παιδιά στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση με το περιβάλλον τους (δασκάλους, συνομηλικούς) και να βιώνουν συγκρούσεις που εκδηλώνονται με ξεσπάσματα οργής και διαταρακτική συμπεριφορά. Λόγω της υπερβολικής κινητικότητας, της παρορμητικότητας και της διάσπασης της προσοχής δεν είναι ιδιαίτερα αγαπητά στους ομηλικούς τους και συχνά απομονώνονται. Το υπερκινητικό παιδί είναι συνήθως το παιδί που ενοχλεί τους άλλους, διαταράσσει τη λειτουργία της τάξης, καθώς αποκόπτεται από την ομάδα εργασίας χωρίς λόγο, διατηρεί τη συγκέντρωσή του πολύ λίγο, δεν ολοκληρώνει ό,τι αναλαμβάνει (Ημέλλου, 2003, σ.28-32).

Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, ενώ ξεχωρίζει εύκολα ένα παιδί με υπερκινητικό σύνδρομο (ωστόσο συχνά γίνεται υπερδιάγνωση του φαινομένου) δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει χωρίς τη βοήθεια ειδικού και φυσικά χωρίς τη συνεργασία των γονέων.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η υπερκινητικότητα συνοδεύεται και από διάσπαση προσοχής. Η **διάσπαση προσοχής** ωστόσο αποτελεί ανεξάρτητη κατηγορία με βαρύνουσα σημασία για την σχολική πορεία και εξέλιξη του παιδιού στη οποία δίνεται μεγάλη έμφαση από τους ειδικούς τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα στη διεθνή ταξινόμηση DSM-IV υπάρχει (όπως προαναφέρθηκε) μια μεγάλη γενική κατηγορία με το όνομα “διαταραχές ελαττωματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς” με υποκατηγορίες



στις οποίες η διάσπαση προσοχής είναι το πρωτεύον χαρακτηριστικό των παιδιών. Έχει επίσης δοθεί ο όρος σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (Σ.Ε.Π.) χωρίς υπερκινητικότητα (Attention Deficit Disorder Without Hyperactivity), (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.148-152). Το Σ.Ε.Π. είναι η πιο συχνή διαταραχή της συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία και άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη των Dykman και Ackerman το 1990 στις ΗΠΑ που έδειξε ότι το 50% των παιδιών με διάσπαση προσοχής είχαν δυσκολίες στο διάβασμα, ενώ σε άλλες μελέτες διαπιστώνεται η αδυναμία των παιδιών σε πολλά επίπεδα της σχολικής μάθησης (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.149). Τα παιδιά με Σ.Ε.Π. μπορεί να έχουν και άλλες συνοδές διαταραχές όπως και τα παιδιά με υπερκινητικότητα. Αξίζει επίσης να τονίσουμε ότι, όπως συμβαίνει και με τις άλλες διαταραχές που αναφέρθηκαν προηγουμένως (διαταραχές λόγου και ομιλίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, υπερκινητικότητα), έτσι και με το ΣΕΠ τα συγκεκριμένα προβλήματα προσοχής διαχέονται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (εκπαιδευτική διαδικασία, σχέσεις με τους άλλους, αυτοεκτίμηση) προκαλώντας δευτερογενώς άλλα ψυχολογικά ή κοινωνικά προβλήματα στο μαθητή με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ή να διαφεύγει της διάγνωσης η κύρια αιτία προβλημάτων των παιδιών. Τα παιδιά λοιπόν με Σ.Ε.Π. μπορεί να εκδηλώνουν επιθετικότητα, μελαγχολία, άγχος μπορεί να είναι ντροπαλά και απομονωμένα (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.148). Η αντιμετώπιση των παιδιών με Σ.Ε.Π. δεν είναι εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό της τάξης που χρειάζεται κατάλληλη συμπληρωματική επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς.

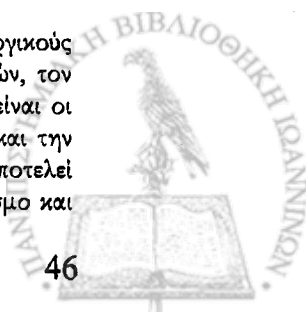
Χωροχρονική αντίληψη

Η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η αντίληψη του σώματος¹¹ και η κινητική λειτουργία, που εξετάστηκε προηγουμένως, αποτελούν βασικές διαστάσεις της ψυχοκινητικής οργάνωσης¹², (Σταύρου, 2002, σ. 412-415).

Η καλή χωροχρονική αντίληψη έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική μάθηση καθώς διευκολύνει το παιδί:

¹¹ "Η γνώση του σώματος είναι η συνειδητοποίηση από το παιδί, του ίδιου του σώματός του, των μελών του σώματός του και των σωματικών κινήσεών του", (Σταύρου, 2002, σ.15).

¹² "Η ψυχοκινητικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία συναρτίζεται από ορισμένους λειτουργικούς μηχανισμούς: την ωρίμανση, το συνδυασμό και το συντονισμό των κινητικών και ψυχικών λειτουργιών, τον αποτελεσματικό συντονισμό ανάμεσα στην κίνηση και τους παράγοντες που την καθορίζουν, όπως είναι οι ανάγκες, η συναισθηματικότητα και η θέληση του παιδιού (συνειδητές και υποσυνειδητές επιθυμίες) και την αφομοίωση, ενσωμάτωση των επιδράσεων της αγωγής". Η εξισορροπημένη ψυχοκινητικότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της προοδευτικής προσαρμογής του παιδιού στον εξωτερικό κόσμο και την "κανονική πνευματική εξέλιξη" του, (Σταύρου, 2002, σ.412, 14-15).



- ✓ να βλέπει τον εαυτό του και τα πράγματα του εξωτερικού κόσμου σε αλληλεξάρτηση μέσα στο χώρο
- ✓ να αυτοδιευθύνεται, αυτοκατευθύνεται μέσα στο χώρο
- ✓ να αξιολογεί τις κινήσεις του από χωρική άποψη
- ✓ να μπορεί να τοποθετηθεί μέσα στο χώρο
- ✓ να μπορεί να ενεργεί, να περνάει στην πράξη, (Σταύρου, 2002, σ. 16).

Συχνά τα παιδιά που δεν έχουν καλές δεξιότητες χωροχρονικού προσανατολισμού θεωρούνται ομάδα υψηλού κινδύνου για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία) και οι συνήθειες “διαταραχές” που παρουσιάζουν αφορούν στην εμπέδωση των εννοιών του χώρου, στη διάκριση του δεξιού από το αριστερό, στον προσανατολισμό στο χώρο, στην κακή γνώση του σώματος (Αγαλιώτης, 2000. Καδερόγλου, 2008-07-07. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.21, 22. Σταύρου, 2002).

Συγκεκριμένα, η περίπτωση της δυσλεξίας θεωρείται ότι είναι “η λειτουργική δυσπροσαρμογή του παιδιού στο χώρο και στο χρόνο”. “Το δυσλεξικό παιδί, μπορεί να αναγνωρίζει τις μορφές των αντικειμένων αλλά βιώνει κατά ασταθή τρόπο τον χωροχρονικό τους προσανατολισμό. Για το λόγο αυτό τα αντικείμενα που μπορούν να πάρουν διάφορους προσανατολισμούς δεν τα αναγνωρίζει”. “Επιπλέον, το δυσλεξικό παιδί χαρακτηρίζεται από κινητική αδεξιότητα, γιατί δεν μπορεί να κυριαρχήσει στο χώρο και στο χρόνο” (Σταύρου, 2002, σ.18-20).

Η κατάκτηση των εννοιών του χώρου, χρόνου και προσανατολισμού θεωρούνται ότι είναι επίσης, ο ακρογωνιαίος λίθος της εκμάθησης των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι μαθηματικές δεξιότητες (εκτέλεση πράξεων, επίλυση προβλημάτων) στηρίζονται σε κάποιες αυστηρά δομημένες σειρές ενεργειών στο χώρο και το χρόνο και επηρεάζονται άμεσα όταν υπάρχουν δυσκολίες με το χειρισμό των χωροταξικών εννοιών όπως: πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά, και άλλα (Αγαλιώτης, 2000, σ.96). Επιπλέον, σύμφωνα τον J. Piaget, η κατασκευή της έννοιας του αριθμού προϋποθέτει την προηγούμενη κατάκτηση των θεμελιωδών εννοιών της ταξινόμησης, της σειροθέτησης και της διατήρησης, ενώ κάποιοι άλλοι αντιτείνουν ότι σημαντικό ρόλο στην συγκρότηση του αριθμού παίζει η απαρίθμηση (Αγαλιώτης, 2000, σ.187).

Σύμφωνα με τους D. Johnson & H. Myklebust (Αγαλιώτης, 2000, σ.117) τα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική (δυσαριθμησία) παρουσιάζουν μεταξύ άλλων τις παρακάτω γενικές ελλείψεις:

- Ελαττωματική οπτικο-χωρική αντίληψη και οργάνωση.
- Διαταραγμένη εικόνα σώματος.
- Έλλειψη κοινωνικής ενσυναίσθησίας (ικανότητα για εκτίμηση κοινωνικών

καταστάσεων και αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων).

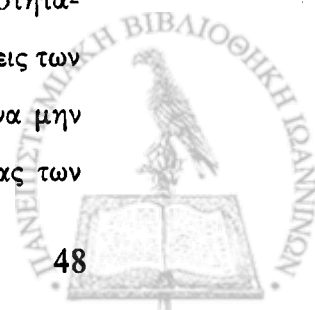
Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά που έχουν έλλειμμα στη χωροχρονική αντίληψη αναγνωρίζονται πολύ εύκολα λόγω της κεντρικής θέσης που κατέχουν οι έννοιες χωροχρονικής αντίληψης στις καθημερινές δραστηριότητες και την καθημερινή λεκτική επικοινωνία των παιδιών και των νηπιαγωγών. Επιπλέον, τα προβλήματα χωροχρονικής αντίληψης είναι περισσότερο εμφανή στις μικρές ηλικίες και εξασθενούν, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν (Θωμαΐδου κ.ά., 1997).

Συνοψίζοντας, η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών των παιδιών με Μ.Δ. είναι χρήσιμη εφόσον οδηγεί σε μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στους ειδικούς. Επισκοπώντας ωστόσο τα διάφορα ταξινομικά συστήματα των Μ.Δ. διαπιστώνουμε αλληλοεπικάλυψη των χαρακτηριστικών στις διάφορες κατηγορίες, τα οποία μπορεί να λειτουργήσουν παραπλανητικά ως προς τη διάγνωση του προβλήματος του παιδιού. Παρατηρείται, λοιπόν, οι ειδικές δυσκολίες μάθησης να εμπλέκονται με διαταραχές συναισθηματικού ή συμπεριφοριστικού τύπου και το αντίστροφο. Δεν υπάρχουν στεγανά που να ξεχωρίζουν τη μια περίπτωση από την άλλη και μπορεί εύκολα ένα πρωτεύον πρόβλημα να διαφύγει ή να αποδοθεί σε κάτι δευτερεύον (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.149).

-Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύσαμε την έννοια της επίδοσης, αναφερθήκαμε στους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και στις συνέπειες της χαμηλής σχολικής επίδοσης στο μαθητή. Στόχος του κεφαλαίου ήταν να αναδειχθεί η σύνδεση της χαμηλής σχολικής επίδοσης με τη γενικότερη έννοια των σχολικών δυσκολιών (μαθησιακών, συναισθηματικών ή κοινωνικών) που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής και να επικεντρώσουμε στα διάφορα συμπτώματα (ενδείξεις) που παρουσιάζουν τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν σχολικές δυσκολίες. Ειδικότερα, η γνώση πως οι σχολικές δυσκολίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία, κινητοποίησε τους επιστήμονες σε μια σειρά ερευνών σχετικά με την πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση των μαθησιακών - σχολικών δυσκολιών.

Το θέμα της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών πραγματεύεται το επόμενο κεφάλαιο με τίτλο: "Πρώιμη ανίχνευση σχολικών δυσκολιών: Αναγκαιότητα- Προοπτικές". Στόχος του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσουμε τις έρευνες και τις απόψεις των ειδικών που συντείνουν υπέρ της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος που μπορεί να αποβεί εις βάρος της μαθησιακής πορείας των



παιδιών και να επικεντρώσουμε στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης.

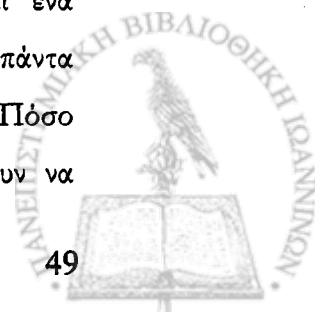
3. ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. γενικά αλλά και ειδικότερα στην προσχολική ηλικία. Η έντονη συζήτηση γύρω από το θέμα των Μ.Δ. επικεντρώνεται στον κείριο ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Όσο η εκπαιδευτική έρευνα, η σχετική με το θέμα των Μ.Δ., εξελίσσεται, πληθαίνουν οι μελέτες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους όλο και περισσότερο στο τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, τεκμηριώνεται η θέση ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με αποτυχία εγγραμματος στις μικρές ηλικίες και αναδεικνύεται ως αποφασιστικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην κατεύθυνση της πρόληψης των δυσκολιών μάθησης και της προώθησης της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2005, σ. 28-29). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη δυνατότητα ανίχνευσης από το νηπιαγωγείο της σχολικής πορείας των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού, γιαυτό θα αναφερθούμε στη συνέχεια στις διαπιστώσεις και στις θέσεις των ερευνητών σχετικά με την αναγκαιότητα και τις προοπτικές της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές προσεγγίζουν το δύσκολο έργο της πρώιμης ανίχνευσης.

Γενικά

Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών ή γενικότερα των σχολικών δυσκολιών σημαίνει την αναγνώριση ενός προβλήματος πριν ακόμα το πρόβλημα κάνει την εμφάνισή του. “Ο σκοπός της πρώιμης ανίχνευσης είναι να καθορίσει ποια παιδιά έχουν αναπτυξιακά προβλήματα τα οποία μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στη μάθηση ή να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο για μαθησιακές δυσκολίες” (NJCLD, 2006, σ. 65).

Η πρώιμη ανίχνευση των μαθησιακών ή αναπτυξιακών δυσκολιών είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα και δημιουργεί ερωτήματα για τα οποία δεν υπάρχουν πάντα σαφείς απαντήσεις όπως είναι τα ακόλουθα: Πρώιμη ανίχνευση ποιού πράγματος; Πόσο πρώιμη εννοούμε όταν λέμε πρώιμη; Ποια είναι τα σημάδια που μας επιτρέπουν να



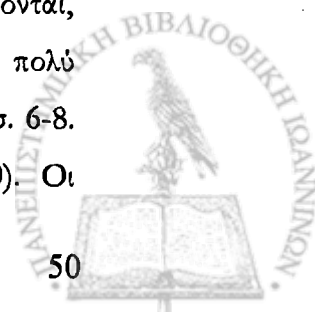
ξεχωρίσουμε τη “φυσιολογική” ανωριμότητα από τα σοβαρά και χρόνια προβλήματα; Ποια είναι με άλλα λόγια τα σημάδια (ενδείξεις) που έχουν διαγνωστική ή προγνωστική ισχύ; (Keogh, 4(3) σ. 309-310). Θα ξεπερνούσε τα όρια και τους σκοπούς της παρούσας εργασίας να επεκταθούμε στην εμπειριστατωμένη ανάλυση των όλων των παραπάνω ερωτημάτων. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του θέματος θα επικεντρωθούμε στα ακόλουθα κείρια ερωτήματα σχετικά με την πρώιμη ανίχνευση, που εντάσσονται στο ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας: είναι εφικτή η πρώιμη ανίχνευση των σχολικών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία; ποια είναι τα οφέλη της; Και πως αυτή επιτυγχάνεται;

Η παρούσα ενότητα χωρίζεται σε δύο υποενότητες: Στην πρώτη υποενότητα θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των ειδικών σχετικά με την πρώιμη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών (αναγκαιότητα- οφέλη) καθώς και έρευνες που έχουν αποδείξει ότι οι ενδείξεις των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν ήδη από την προσχολική ηλικία. Στην δεύτερη υποενότητα επικεντρώνουμε στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρώιμη ανίχνευση των Μ.Δ.

3.1. Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών – Πρώιμη παρέμβαση

Αποτελεί κοινή πεποίθηση των ειδικών που μελετούν τα παιδιά με Μ.Δ. ότι η πρώιμη ανίχνευση είναι απαραίτητη εφόσον “τα πιο σοβαρά μαθησιακά προβλήματα δεν εμφανίζονται ξαφνικά ή άστατα”, (Keogh, 4(3) σ. 309-310), αντίθετα, συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών αρχίζουν να γίνονται εμφανή ήδη από την προσχολική ηλικία και σε πολλές περιπτώσεις από την βρεφική (Lerner, Lowenthal & Egan, 2003. Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991 σ.23. Τζουριάδου, 1990. Τζουριάδου, 1995). Άλλωστε, όπως προκύπτει και από τον ορισμό της εθνικής μιστής επιτροπής μαθησιακών δυσκολιών (NJCLD), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές φύσει αναπτυξιακές, με νευρολογική προέλευση που εμφανίζονται πριν το νηπιαγωγείο και συνεχίζουν στην ενήλικη ζωή, (NJCLD, 2006, σ. 63). Η διαπίστωση της εξελικτικής φύσης των Μ.Δ. οδήγησε στη ανάγκη πρώιμου εντοπισμού των παιδιών με πιθανότητες να εμφανίσουν Μ. Δ.

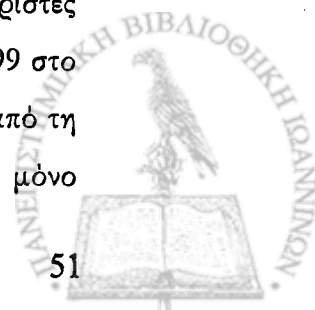
Ο πρώιμος εντοπισμός των παιδιών με προβλήματα στην κοινωνική και μαθησιακή τους ανάπτυξη στοχεύει στην πρώιμη παρέμβαση, που όσο πιο νωρίς εφαρμόζεται τόσο πιο αποτελεσματική είναι. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυξάνουν και οι δυσκολίες τους, εφόσον τα πρωτογενή προβλήματά τους συσσωρεύονται, εδραιώνονται και δημιουργούν άλλα δευτερογενή κάνοντας την αποκατάσταση πολύ δύσκολη ή και ακατόρθωτη (De Moor et al., 1996, σ.256-259. Lerner et al., 2003, σ. 6-8. Μανωλίτσης, 2002, σ.504. Stormont et al. 2003. Τζουριάδου-Μπάρμπας, 2000). Οι



Walker, Colvin και Ramsey (1995) που μελέτησαν την αντικοινωνική συμπεριφορά σε παιδιά του νηπιαγωγείου διαπίστωσαν πως “εάν η αντικοινωνική συμπεριφορά δεν αντιμετωπιστεί μέχρι την τετάρτη δημοτικού τότε παγιώνεται και δεν μπορεί να θεραπευτεί (cured) αλλά μόνο να ελεγχθεί ως ένα βαθμό με συνεχή υποστήριξη και παρέμβαση” (Stormont et al. 2003). Η Pianta (1999) υπογραμμίζει ότι μέχρι την τρίτη δημοτικού η πορεία των παιδιών έχει ήδη προδιαγραφεί σε τέτοιο βαθμό που μπορεί κανείς να προβλέψει με μεγάλη ακρίβεια τη μετέπειτα πορεία τους. Η Juel’s (1988) με τα ερευνητικά της ευρήματα απέδειξε ότι το 88% των παιδιών που στην πρώτη δημοτικού είχαν δυσκολίες στην ανάγνωση (unsuccessful readers), παρέμειναν “φτωχοί αναγνώστες” (poor readers) και στην τετάρτη δημοτικού (Fuchs, D., Fuchs, L., McMaster & Al Otaiba, 2003, σ.431). Επιπρόσθετα, η διαφορά ή το χάσμα ανάμεσα στους φτωχούς αναγνώστες και στους πιο ικανούς μεγαλώνει αισθητά στις πρώτες τάξεις του σχολείου (Greenwood, Hart, Walker, & Risley 1993. Stanovich, 1986, στο Fuchs et al, 2003), εν μέρει γιατί η θεραπεία γίνεται όλο και πιο δύσκολη μετά την τρίτη δημοτικού (Fletcher & Foorman, 1994, στο Fuchs et al, 2003, σ. 431).

Αντίθετα, όσο πιο νωρίς εφαρμοστούν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης τόσο πιο σημαντικά και πολυεπίπεδα θα είναι τα οφέλη για τα μικρά παιδιά αλλά και για την κοινωνία. Η πρώιμη παρέμβαση βελτιώνει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ενθαρρύνει την εξέλιξή του σε όλους τους τομείς, μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές επιπτώσεις, εμποδίζει τη εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων, μειώνει το άγχος της οικογένειας και προσφέρει σημαντικά οφέλη στην κοινωνία διότι μειώνει την εξάρτηση των ατόμων από ιδρύματα και την ανάγκη για υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Lerner et al., 2003, σ. 6-8).

Σύγχρονα δεδομένα ερευνών καταδεικνύουν πως η ανάπτυξη των παιδιών και η ικανότητά τους για μάθηση επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους (Keogh, 2000. Gopnick, Meltzoff & Kuhl, 1999 στο Lerner et al., 2003, σ. 5. Little, Kagan & Frelow, 2003). Μάλιστα, πολλοί θεωρούν ότι η ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου είναι ένα “παράθυρο ευκαιρίας” για αλλαγές που θα επιφέρουν βελτιώσεις στην κοινωνική και μαθησιακή τους προσαρμογή (Stormont et al., 2003). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε μικρές ηλικίες αποδίδεται στην πλαστικότητα του εγκεφάλου που αυξάνεται ραγδαία στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και κατά συνέπεια στις απεριόριστες δυνατότητες των παιδιών για μάθηση (Keogh, 2000. Gopnick, Meltzoff & Kuhl, 1999 στο Lerner et al., 2003, σ. 5). Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν πως “από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ηλικία των 10 ετών περίπου, τα εγκεφαλικά κύτταρα, όχι μόνο



διαμορφώνουν τους περισσότερους συνδέσμους, τους οποίους θα κρατήσουν για την υπόλοιπη ζωή, αλλά είναι και η περίοδος κατά την οποία τα κύτταρα αυτά έχουν τη μεγαλύτερη ευπλαστότητα” (Dana Alliance for Brain Initiatives 1996 στο Bredekamp, Copple 1998, σ.26).

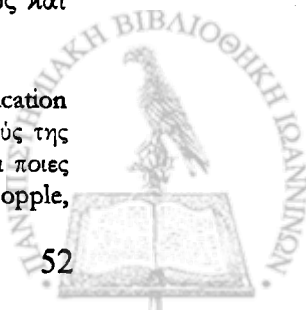
Πολύ νωρίτερα ο Bloom (1969) μέσα από εμπειριστατωμένες έρευνες υποστήριζε ότι το παιδί αναπτύσσεται διανοητικά κατά τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του τόσο, όσο και τα επόμενα δεκατρία. Από άλλες έρευνες όσον αφορά την ευφυΐα κατέληξε:

“Αν μετρήσουμε την ευφυΐα του παιδιού στα 17, θα διαπιστώσουμε ότι το 50% της ανάπτυξης της συνέβη μεταξύ της εμβρυϊκής του ηλικίας και των 4 ετών, το επόμενο 30% συνέβη μεταξύ των 4 και 8 ετών και το τελευταίο 20% μεταξύ των 8 και 17 ετών” (Bloom, 1964, σ. 4). Ο Bloom ισχυρίζεται επίσης, πως η ανάπτυξη της τελικής ευφυΐας σε ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα δυσμενές περιβάλλον μπορεί να είναι μέχρι και 20 βαθμούς λιγότερους. Ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις των κακών συνθηκών διαβίωσης είναι πολύ πιο βαθιές και μακροχρόνιες, όταν συμβούν σε ένα παιδί της νηπιακής ηλικίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στη δημιουργία προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, με στόχο την υποβοήθηση ή την επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν δυσκολίες μάθησης. Μάλιστα στην Αμερική, χώρα πρωτοπόρα στην έρευνα των Μ.Δ., οι ειδικοί έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην προσφορά ποιοτικών μαθησιακών προγραμμάτων πριν ακόμα το παιδί φοιτήσει στο νηπιαγωγείο. Ο εθνικός οργανισμός για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών (NAEYC)¹³ και ο εθνικός οργανισμός των ειδικών της παιδικής ηλικίας (NAECS) εξέδωσαν το 2002 ένα πρόγραμμα σχετικά με τα υψηλά μαθησιακά standards στις μικρές ηλικίες που μεγιστοποιούν τα γνωστικά οφέλη των παιδιών και ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία (Little et al., 2003).

Αξιζει να αναφέρουμε ότι το πιο μεγάλο σε διάρκεια και το πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ποτέ για τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες είναι το Head Start. Το Head Start ξεκίνησε το 1960 και εφαρμόστηκε σε περισσότερα από 550.000 παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και είχαν ελάχιστες δυνατότητες πρόσβασης σε παραδοσιακές υπηρεσίες. Μέχρι σήμερα το Head Start έχει προσφέρει υπηρεσίες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και υγιεινής φροντίδας, σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, με δυσκολίες μάθησης και σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία καθώς και

¹³ Ο Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (National Association for the Education of Young Children, NAEYC), είναι ο μεγαλύτερος επαγγελματικός οργανισμός για τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης των Η.Π.Α. που από το 1986 έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο στο να καθορίσει ποιες είναι οι “αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές” για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, (Bredekamp & Copple, 2007, σ. 15-17).



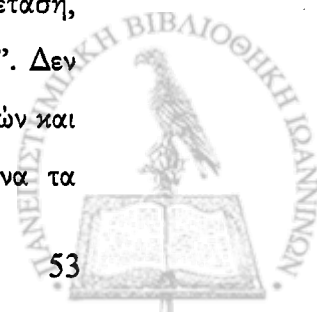
στις οικογένειές τους, (Lerner et al., 2003, σ. 7). Το Head Start παρά την κριτική που έχει δεχτεί σχετικά με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των υπηρεσιών του (Τζουριάδου, 1995), ωφέλησε πολλά παιδιά και τις οικογένειές τους και έδωσε το έναυσμα για τη δημιουργία πολλών παρόμοιων προγραμμάτων.

Υπέρ της εφαρμογής προγραμμάτων πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών συνηγορούν και ορισμένα άλλα ποσοστά από τις Η.Π.Α. τα οποία δείχνουν πως: - Το 50% των νέων που έχουν διαπράξει σοβαρά παραπτώματα, έχει βρεθεί ότι έχουν μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, - το 60% των ενηλίκων με σοβαρές Μ.Δ. δεν είχαν αναγνωριστεί και κατά συνέπεια ούτε και διδαχθεί κατάλληλα (Washington Summit of Learning Disabilities, 1994, στο Παρδάλη, 2000).

Όπως συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, η πρώιμη ανίχνευση είναι αναγκαία, γιατί τα οφέλη που προσφέρει είναι πολλά και μακροχρόνια. Το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι: πώς μπορεί να επιτευχθεί ο έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός των παιδιών που είναι υποψήφια να εμφανίσουν σχολικές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές;

Σύμφωνα με την NJCLD η ανίχνευση στηρίζεται στις ποικίλες εκδηλώσεις των Μ.Δ. στις διάφορες ηλικίες, δηλαδή, στους πρώιμους δείκτες ή τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ., στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά στην ενότητα (2.3.2.1.) που μπορεί να περιλαμβάνουν: καθυστερήσεις στην ομιλία και στην ανάπτυξη της γλώσσας, συντονισμός των κινήσεων, αντίληψη, συλλογισμός, κοινωνική αλληλεπίδραση, τα οποία είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για τις σχολικές επιδόσεις, (NJCLD, 2007, σ.63).

Δεν πρέπει βέβαια να αγνοούμε το γεγονός πως ενώ σε μερικά παιδιά οι διαφορές και οι καθυστερήσεις των ικανοτήτων τους είναι προσωρινές και λύνονται κατά τη φυσιολογική πορεία της ανάπτυξής τους, σε άλλα οι καθυστερήσεις μπορεί να παραμείνουν σε διάφορους τομείς, καθιστώντας αναγκαία την παραπομπή του παιδιού για στοχευμένη εξέταση και ευρεία αξιολόγηση (NJCLD, 2007, σ. 65). Αποτελεί κοινή πεποίθηση των ειδικών ότι είναι πολύ δύσκολο ή και ακατόρθωτο “να γίνει σαφής διάκριση, στα πρώτα χρόνια ανάμεσα στα παιδιά των οποίων τα προβλήματα μπορεί να συνεχιστούν και στα παιδιά που θα έχουν επαρκή πρόοδο με την πάροδο του χρόνου” (NJCLD, 2007, σ.65). Η εθνική μικτή επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (NJCLD) τον Οκτώβριο του 2006 σε δημοσίευση της σχετική με την πρώιμη ανίχνευση των Μ.Δ. υπογράμμισε ότι “τα μικρά παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους μπορεί ή όχι να βρίσκονται σε κίνδυνο να αντιμετωπίσουν Μ.Δ. Παρόλα αυτά πρέπει να παρέχεται εξέταση, αξιολόγηση, εμπλουτισμένες ευκαιρίες μάθησης και πιθανώς υπηρεσίες παρέμβασης”. Δεν ωφελεί κανέναν να περιμένουμε για να δούμε την εξέλιξη των προβλημάτων των παιδιών και όταν μπορέσουμε να τα προσδιορίσουμε με σαφήνεια να κινητοποιηθούμε για να τα



βοηθήσουμε (NJCLD 2007, σ. 65).

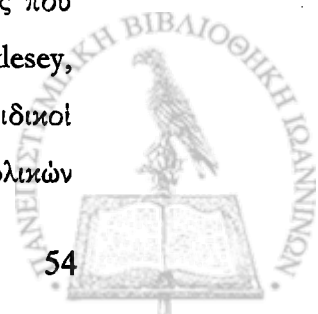
Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο της ενότητας, όσο πιο νωρίς προσφέρουμε υπηρεσίες υψηλής ποιότητας στα παιδιά τόσο πιο ευνοημένα θα είναι. Αν αφήσουμε ανεκμετάλλευτα τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, για να μπορούμε να διατυπώσουμε χωρίς αμφιβολία τη διάγνωση, πολύτιμος χρόνος χάνεται με ανυπολόγιστες αρνητικές συνέπειες πρωτίστως για τα παιδιά και δευτερευόντως για τις οικογένειές τους και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Bredenkamp & Copple, 2007. Little et al., 2003. Lerner et al., 2003. NJCLD 2007. Stottmont et al. 2003). Με αυτή την έννοια η πρώιμη ανίχνευση αποσκοπεί στην πρόληψη εφόσον οδηγεί σε στοχευμένη παρέμβαση, για τη διευκόλυνση ή την αποκατάσταση των γνωστικών, συναισθηματικών, κινητικών και κοινωνικών δυσλειτουργιών των παιδιών. Ξαναγυρνάμε στο ερώτημα που τέθηκε παραπάνω σχετικά με το πώς μπορούμε να ανιχνεύσουμε πρώιμα τις δυσκολίες των παιδιών που χρήζουν είτε συστηματικότερης διάγνωσης είτε άμεσης υποστήριξης και παρέμβασης.

Σε αυτό το σημείο οι ερευνητές διαφοροποιούνται και παρατηρούμε ότι εστιάζουν σε διαφορετικές ή μεμονωμένες περιοχές της γνωστικής ανάπτυξης, ανάλογα με την οπτική με την οποία ο καθένας προσεγγίζει το θέμα της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες δε δίνουν έμφαση σε δείκτες νοημοσύνης (που κυριάρχησαν για ένα τέταρτο του αιώνα) για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι η νοημοσύνη που διαχωρίζει την επίδοση των παιδιών σε συγκεκριμένα γνωστικά έργα αλλά, άλλες πλευρές τις ανάπτυξής τους (Fuchs et al, 2003, 431-445. Siegel, 1989, 514-518).

Άριστες διαχρονικές μελέτες προσέγγισαν το θέμα της πρώιμης ανίχνευσης των σχολικών δυσκολιών εστιάζοντας σε συγκεκριμένες περιοχές γνωστικής ανάπτυξης και απέδειξαν ότι ορισμένες μεμονωμένες ικανότητες όπως είναι: οι μνημονικές, οι οπτικό-κινητικές, οι γλωσσικές ή οι φωνολογικές, προβλέπουν σε ικανοποιητικό βαθμό μελλοντικές μαθησιακές δυσκολίες (Reynolds, 1991. Watson, Kidd, Horner, Connell, Lowther, Eddins, Krueger, Goss, Rainey, Gospel & B. Watson, 2003, σ. 165-192).

Οι έρευνες που επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση της οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών και στη σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή επιτυχία κυριάρχησαν για τουλάχιστον εκατό χρόνια. Γύρω στο 1960 άρχισαν να ανθίζουν οι σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης και τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης που περιλάμβαναν δοκιμασίες οπτικής αντίληψης (Maslow, Frostig, LeFever, & Whittlesey, 1964. Kephart, 1971. Beery, 1967 στο Watson et al., 2003, σ. 169-170). Ωστόσο οι ειδικοί γύρω στο 1970 άρχισαν να εγκαταλείπουν την υπόθεση της σύνδεσης των σχολικών



δυσκολιών με την οπτική επεξεργασία των πληροφοριών και να δίνουν έμφαση σε γλωσσικούς και άλλους ακαδημαϊκούς παράγοντες, ως κυρίαρχους για την πρόγνωση των δυσκολιών μάθησης. Το 1977 οι Vellutino, Steger, Moyer, Hardin & Niles συμπέραναν ότι “τα μοντέλα της οπτικής αντίληψης είχαν αμφισβητήσιμη αξία για την εκπαίδευση”, (Watson et al., 2003, σ.169).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών συνδέει τις Μ.Δ. με τις μνημονικές ικανότητες των παιδιών (Gathercole & Pickering 2001. Καραντζής, 2001, σ.87-100. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1998. στο Ημέλλου, 2003, σ.51,52. Πόρποδας, 2003. Swanson, 2003, σ. 182-198). Συγκεκριμένα οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ελέγχοντας τις μνημονικές λειτουργίες μπορούμε να προβλέψουμε την επίδοση στις περιοχές της ανάγνωσης, της γραφής, και των μαθηματικών (Swanson, 2003, σ. 182-198).

Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν οι σύγχρονοι ερευνητές και για τις αναγνωστικές δυσκολίες (Reading Disabilities) που μελετήθηκαν εκτενώς, λόγω της αδιαμφισβήτητης αξίας που έχει η ανάγνωση στη εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών γενικότερα (Βλάχου, 2006). Από τις διάφορες αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, αναγνώριση γραμμάτων, αναγνώριση λέξεων), η φωνολογική επίγνωση (phonological awareness) θεωρήθηκε η σημαντικότερη παράμετρος, που διευκολύνει την απόκτηση της ανάγνωσης (Παπούλια, 1999. Παντελιάδου, 2001. Πόρποδας, 1992. Adams, 1990. National Reading Panel-metanalysis, 2000, στο Βλάχου, 2006, σ. 406) και ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Hurford, Schauf, Bunce, Blach & Moore, 1994, σ. 371-382. Padeliaou, Kotoulas & Botsas, 1998, στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ.23).

Ωστόσο, παρά την μεγάλη επιτυχία των προγραμμάτων της φωνολογικής επίγνωσης στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας πολλών μαθητών, ορισμένοι ερευνητές, υπογραμμίζουν πως πρέπει να προβληματιστούμε που “δεν βοηθιούνται όλοι” (Fuchs et al., 2003, σ.432). Πράγματι, οι έρευνες αναφέρουν ότι το 30% των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναγνωστικές δυσκολίες (Blachman, 1994, 1997. Brown & Felton, 1990. Torgesen, Morgan & Davis, 1992, στο Fuchs et al., 2003) και 50% ή και παραπάνω των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Fuchs, Fuchs, Thompson, et al., 2002. Ο’ Connor, Jenkins & Slocum, 1995, στο Fuchs et al., 2003), δεν επωφελούνται από τα προγράμματα της φωνολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά που “αντιστέκονται” στην παρέμβαση (treatment resisters), που δεν “ανταποκρίνονται” (nonresponders) έχουν πυροδοτήσει έντονες συζητήσεις σχετικά με το ποια είναι τα παιδιά που “αντιστέκονται στην παρέμβαση”; Ποιοι γνωστικοί ή γλωσσικοί μηχανισμοί ευθύνονται για τις δυσκολίες τους; Και τελικά ποια παιδιά πάσχουν από την ειδική δυσκολία στην ανάγνωση; αυτά που βελτιώνονται ή αυτά που



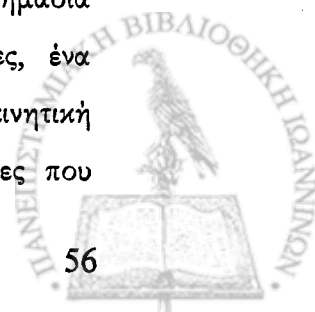
αντιστέκονται στις μέχρι τώρα παρεμβάσεις; Επειδή μόλις πρόσφατα οι ειδικοί έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των παιδιών που “αντιστέκονται”, οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις δεν έχουν δοθεί με σαφήνεια.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι περισσότεροι ερευνητές που ενδιαφέρονται για την πρώιμη ανίχνευση των Μ.Δ. επικεντρώνουν σε ορισμένες μεμονωμένες ικανότητες της γνωστικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών.

Οι Watson et al. στη διαχρονική έρευνα που διεξήγαγαν θέλησαν να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και συνεισφέρουν στη σχολική επιτυχία. Μελέτησαν 470 παιδιά με ή χωρίς δυσκολίες μάθησης από το νηπιαγωγείο ως τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σε διάφορους παράγοντες που θεωρήθηκαν ως προγνωστικοί της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών τους οποίους χώρισαν σε τέσσερις ομάδες: α) αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων), β) οπτικές δεξιότητες (οπτικές, αντιληπτικές ικανότητες, χωροταξική αντίληψη, οπτική μνήμη), γ) ικανότητες προφορικού λόγου (ανάπτυξη της γλώσσας, λεξιλόγιο, κατανόηση εννοιών), δ) ικανότητες επεξεργασίας του λόγου (κατανόηση του λόγου κάτω από δύσκολες συνθήκες).

Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα και οι πρώιμες αναγνωστικές ικανότητες, όπως είναι η αναγνώριση γραμμάτων και η αναγνώριση λέξεων, συσχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική επίδοση των παιδιών στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, επιβεβαιώνοντας με τα αποτελέσματά τους τα ευρήματα κι άλλων ερευνητών (Vellutino, 1996, στο Watson et al., 2003, σ.165-192). Στην ίδια έρευνα ο δεύτερος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης που αναδείχθηκε ήταν η οπτική – αντιληπτική ικανότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι μια πολυπαραγοντική έρευνα όπως αυτή απαιτεί πολύ προσπάθεια από τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς και όσους εμπλέκονται για την ολοκλήρωσή της, αλλά είναι το μοναδικό είδος έρευνας που μπορεί να αναδείξει τη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες που συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή επίδοση (Watson et al., 2003, σ. 192).

Σύμφωνα με την NJCLD η διαδικασία της ανίχνευσης πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να περιλαμβάνει 1) εξέταση (screening), (υποστηρίζεται ότι όλα τα νήπια πρέπει να εξετάζονται για να αξιολογείται η ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων της γλώσσας και της ανάγνωσης), 2) έλεγχο για την ύπαρξη δεικτών κινδύνου (πρόκειται για περιβαλλοντικούς, γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελούν προειδοποιητικά σημάδια για Μ.Δ. όπως: οι περιγεννητικές ή μεταγεννητικές επιπλοκές και δυσκολίες, ένα οικογενειακό ιστορικό στις Μ.Δ., καθυστερήσεις στην ομιλία, καθυστερήσεις στην κινητική ανάπτυξη κ.ά.) και προστατευτικών παραγόντων, (πρόκειται για τους παράγοντες που



μπορούν να προφυλάξουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους από καταστάσεις που τους θέτουν σε κίνδυνο όπως: καλή υγειονομική περίθαλψη, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, οι ευκαιρίες για υψηλής ποιότητας μάθηση, κ.ά.), 3) συστηματική παρακολούθηση, (η συστηματική παρακολούθηση της συμπεριφοράς και των δυνατοτήτων ενός παιδιού προσφέρει συμπληρωματικές και σημαντικές πληροφορίες που διευκολύνουν την διάγνωση της κατάστασης του παιδιού) και τέλος εάν προβλέπεται 4) ευρεία αξιολόγηση, (περιλαμβάνει τη χρήση πολλών οργάνων και διαδικασιών όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, οι κλίμακες κατάταξης καθηγητών και γονέων, οι λίστες ελέγχου), (NJCLD 2007, σ. 65-67).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι ανεξάρτητα από την περιοχή ανάπτυξης στην οποία εστιάζουν κάθε φορά οι έρευνες για να αποδείξουν την ενδεχόμενη σύνδεσή της με τις σχολικές δυσκολίες, πολλοί μελετητές τονίζουν ότι η σχολική αποτυχία δεν μπορεί να ερμηνευτεί από μια μόνο γνωστική ή γλωσσική ικανότητα (Watson et al., 2003). Επίσης, αποτελεί αδιαμφισβήτητη θέση το γεγονός ότι η προσχολική ηλικία είναι καθοριστική για τη μάθηση και ιδανική για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης των σχολικών δυσκολιών.

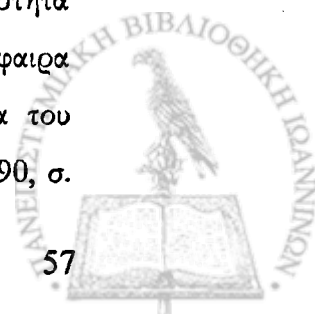
3.2. Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης.

Από τη συζήτηση της προηγούμενης ενότητας συμπεραίνουμε ότι η πρώιμη ανίχνευση των σχολικών δυσκολιών και συνακόλουθα η πρόληψη και η έγκαιρη αντιμετώπισή τους δεν είναι ουτοπία. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε ισχυρές αποδείξεις που συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου προσφέρεται για αποτελεσματική, άμεση και καιρία επιρροή της κοινωνικής και μαθησιακής τους συμπεριφοράς.

3.2.1. Η σημασία της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών

Οι γνώσεις μας για την προσχολική ηλικία και τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών για μάθηση έχουν διευρυνθεί εξαιρετικά τα τελευταία χρόνια.

Η παιδική ηλικία που για αιώνες παραμελήθηκε, αποδεικνύεται η πιο σημαντική γιατί οι σχηματοποιήσεις κατά την εποχή αυτή θεμελιώνουν την κατοπινή προσωπικότητα του ανθρώπου και επηρεάζουν ολόκληρη τη ζωή του. Οι συνθήκες, οι τρόποι, η ατμόσφαιρα μέσα στην οποία το παιδί αποκτά τις πρώτες εμπειρίες του μπορούν εύκολα να του ενθαρρύνουν ή να του αναχαιτίσουν την πρόοδο και την πορεία (Κουτσοβάνου, 1990, σ.



10).

Σχετικά με τα οφέλη της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που προσκομίζουν πειστικά στοιχεία για τη μακροπρόθεσμη αξία της προσχολικής εκπαίδευσης (Δαφέρμου, κ.ά, 2005).

Πριν από χρόνια στο Κέντρο Ερευνών για την Πρόνοια του Παιδιού (Child welfare Research Station) του Πανεπιστημίου της Αϊόβα, ερευνήθηκε η επίδραση της τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τρία χρόνια προσχολικής εκπαίδευσης σημείωσαν αύξηση της νοημοσύνης τους 10,5 βαθμούς κατά μέσον όρο (Κουτσοβάνου, 1990, σ.25).

Μια άλλη έρευνα έδειξε ότι παιδιά που παρακολουθούν προσχολικά μαθήματα έχουν σημαντικά ψηλότερη επίδοση στο τεστ νοητικής ανάπτυξης του Haeussermann, συγκριτικά με τα παιδιά που μένουν στο σπίτι (Σταύρου, 2002, σ. 312-313).

Οι Cartwright και Seaver (1970, 1977) τονίζουν πως όλα τα παιδιά μπορούν “να φτάσουν στα όρια της δυνάμει ατομικής τους ανάπτυξης” αν παρακολουθήσουν την τυπική προσχολική εκπαίδευση (Κουτσοβάνου, 1990, σ.26).

Στις Η.Π.Α. πραγματοποιήθηκε μια μακροχρόνια μελέτη, που αφορούσε την αξιολόγηση μιας καλά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης (το πρόγραμμα High Score), στην οποία συμμετείχαν 123 παιδιά, που ζούσαν σε συνθήκες στέρησης και κατά συνέπεια βρισκόνταν σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Τα δεδομένα συλλέγονταν κάθε χρόνο από την ηλικία των τριών ως την ηλικία των έντεκα ετών και στη συνέχεια στην ηλικία των 14, των 15, των 19 και των 27 ετών. Τα πορίσματα της μελέτης αποδεικνύουν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συγκρινόμενα με αυτά που δε συμμετείχαν:

- Είχαν μικρότερες πιθανότητες να ενταχθούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής.
- Είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στο σχολείο.
- Αποφοιτούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από το γυμνάσιο στον προγραμματισμένο χρόνο.
- Είχαν υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Είχαν καλύτερη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση στις μεγαλύτερες ηλικίες (Riley 2003 στο Bredekamp & Copple 1998 σελ.29).

Μεγάλης διάρκειας έρευνες δείχνουν ότι υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lerner et al., 2003).

Ο Barnett κάνοντας επισκόπηση των μέχρι τώρα ερευνών αναφορικά με τις επιδράσεις των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης συμπεραίνει ότι “σε όλες τις



έρευνες τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν ομοιόμορφα, κάτι που αποτελεί αδιαφιλονίκητη απόδειξη ότι η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει σημαντική βελτίωση και στη μετέπειτα σχολική επιτυχία”, (1995, σ.40). Παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα που συμμετείχαν σε υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα είχαν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ειδικής αγωγής, να επαναλάβουν την ίδια τάξη, να έχουν μαθησιακά προβλήματα, να εκδηλώσουν παραβατικές συμπεριφορές ή να σταματήσουν το σχολείο (Bredenkamp & Copple 1998, σελ.26).

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών των τελευταίων χρόνων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλής ποιότητας που εφαρμόζονται στις μικρές ηλικίες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στην πρόληψη των σχολικών δυσκολιών (Bredenkamp & Copple 1998. Κουτσοβάνου, 1990. Lerner et al., 2003).

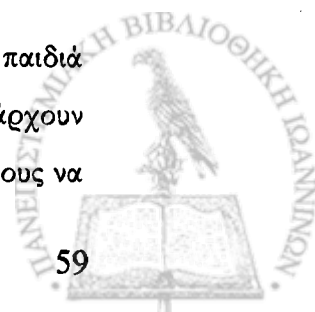
Η παιδευτική αξία του νηπιαγωγείου αναγνωρίζεται και νομοθετικά αφού η προσχολική εκπαίδευση εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενώ το ΥΠΕΠΘ διευρύνει την υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά που φοιτούν στο 2^ο έτος του νηπιαγωγείου (Ν.3518/2006, Άρθρο 73, ΦΕΚ272/2006. τ.Α'). Οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους, στην προώθηση του εγγραμματισμού και την πρόληψη της σχολικής τους αποτυχίας αυξάνονται συνεχώς.

Σχετικά με την πρώιμη ανίχνευση των σχολικών δυσκολιών παρουσιάσαμε στην ενότητα 3.1. τις προσπάθειες των ερευνητών να εξετάσουν με τη χρήση διάφορων τεστ και δοκιμασιών τη σύνδεση διαφόρων γνωστικών λειτουργιών (π.χ. της φωνολογικής επίγνωσης, της κινητικής ανάπτυξης, της μνήμης) με τις Μ.Δ.

Άλλοι ερευνητές για να αναδείξουν το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας διερεύνησαν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τα παιδιά που χρήζουν συστηματικότερης διάγνωσης ή και εξειδικευμένης διδακτικής παρέμβασης, μέσα από τις ποικίλες διαδικασίες αξιολογήσεις, που είναι προσφιλείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι οποίες θα παρουσιαστούν στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

3.2.2. Έρευνες σχετικές με το θέμα της παρούσας εργασίας

Οι ειδικοί συμφωνούν στο ότι “οι δάσκαλοι μπορούν συχνά να ανιχνεύουν τα παιδιά που φαίνεται ότι πρόκειται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη μάθηση, όμως δεν υπάρχουν ικανοποιητικές μελέτες πάνω στις οποίες μπορούν να στηριχθούν στην προσπάθειά τους να



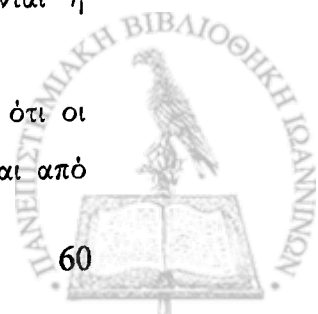
καθορίσουν ποια από τα παιδιά της ομάδας που θεωρούνταν ότι αντιμετώπιζαν μεγάλο κίνδυνο, θα αντιμετωπίσουν όντως μαθησιακά προβλήματα” (Jones, 4(3), σ. 361-363). Η αβεβαιότητα αυτή προκύπτει από τους ραγδαίους και απρόβλεπτους ρυθμούς ανάπτυξης των μικρών παιδιών καθώς και από τη “μεγάλη μεταβλητότητά τους όσον αφορά τον ρυθμό και τον τρόπο ωρίμανσης” που εμποδίζει συχνά τους ειδικούς να οριστικοποιήσουν μια διάγνωση. Αποτελεί ωστόσο πάγια θέση της NJCLD ότι ανεξάρτητα από την όποια έκβαση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα μικρά παιδιά, ανεξάρτητα από το αν οι δυσκολίες τους θα καταλήξουν ή όχι σε μαθησιακά προβλήματα, “πρέπει να τους παρέχεται εξέταση των αισθητηρίων οργάνων τους (screening), εμπλουτισμένες ευκαιρίες μάθησης, αξιολόγηση και πιθανώς υπηρεσίες παρέμβασης” (NJCLD, 2006, σ. 65).

Ορισμένες έρευνες μελέτησαν την ικανότητα των νηπιαγωγών να εντοπίζουν τα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια από ειδικούς και έδειξαν ότι οι εκτιμήσεις των νηπιαγωγών δεν βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια αλλά σε προκαταλήψεις (Μανωλίτσης, 2002. Stow, Arnold & Ortiz, 2000. στο Μανωλίτσης, 2002. Fantuzzo et al., 1999).

Συγκεκριμένα “οι Stow, Arnold & Ortiz (2000) διαπίστωσαν ότι οι νηπιαγωγοί είναι πιθανότερο να παραπέμψουν σε ειδικές υπηρεσίες παιδιά που δημιουργούν προβλήματα μέσα στην τάξη, παρά παιδιά τα οποία έχουν μόνο γλωσσικές δυσκολίες χωρίς κανένα πρόβλημα συμπεριφοράς” (Μανωλίτσης, 2002, σ.505). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα του Fantuzzo και των συνεργατών του (1999), που διαπίστωσαν ότι το 70% των παιδιών που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως πιθανότερους υποψήφιους για ειδικές υπηρεσίες εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές και διαταρακτική συμπεριφορά χωρίς γλωσσικά προβλήματα, ενώ το 30% υπέφερε και από γλωσσικές διαταραχές μαζί με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Fantuzzo et al., 1999).

Ο Γ. Μανωλίτσης το 2001 διενήργησε έρευνα για να ελέγξει αν οι διαπιστώσεις των Αμερικανών ερευνητών ισχύουν και για τα ελληνικά δεδομένα. Θέλησε με άλλα λόγια να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις νηπιαγωγούς στην αναγνώριση των παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. Τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεξε τον οδήγησαν στη διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί εστιάζουν την προσοχή τους με μεγαλύτερη ευκολία στα παιδιά που με την προβληματική τους συμπεριφορά δυσχεραίνουν τη λειτουργία της τάξης, χαρακτηρίζοντάς τα ως υποψήφια για παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ τα παιδιά που έχουν γλωσσικά προβλήματα χωρίς προβληματική συμπεριφορά ή που εμφανίζουν προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους συχνά αγνοούνται ή παραβλέπονται.

Άλλες παρεμφερείς ελληνικές μελέτες σε παιδιά σχολικής ηλικίας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι για τον εντοπισμό παιδιών με προβληματική συμπεριφορά επηρεάζονται από



διάφορους παράγοντες όπως είναι το φύλο, η κοινωνική τάξη, η σχολική επίδοση οι οποίοι επιδρούν στην αμερόληπτη κρίση του δασκάλου και επηρεάζουν τις προσδοκίες που τρέφει για την πρόοδο των παιδιών (Χατζή & Παπαδάτος, 1990. Καλαντζι-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990 στο Μανωλίτσης, 2002, σ. 505).

Παρόλα αυτά αναγνωρίζεται διεθνώς η σημασία της συμβολής του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας στην έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα (Μανωλίτσης, 2002, σ. 504).

Η παρούσα μελέτη σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες δεν εστιάζει στην ικανότητα των νηπιαγωγών να αναγνωρίζουν μόνο τα παιδιά που πιθανών να έχουν αναπτυξιακά προβλήματα, αλλά επιδιώκει να διερευνήσει αν οι νηπιαγωγοί μπορούν να κάνουν μια αντικειμενική εκτίμηση της επίδοσης όλων των παιδιών (όχι μόνο όσων υστερούν) σε γνωστικά έργα του νηπιαγωγείου, βάση αναλυτικού προγράμματος, για να προβλέψουν στη συνέχεια την πιθανή επίδοση των παιδιών στη Α' τάξη δημοτικού. Με την παρούσα εργασία θα θέλαμε να διερευνήσουμε ένα βασικό ερώτημα που ανακύπτει και στο οποίο δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα που είναι το εξής: Έχουν οι νηπιαγωγοί γνώση να διακρίνουν τα παιδιά που θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου από τα παιδιά που θα δυσκολευτούν γενικά ή ειδικά σε συγκεκριμένους τομείς; Η θετική επιβεβαίωση της ικανότητας των νηπιαγωγών να γνωρίζουν το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού χωριστά θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα σε ποικίλες έρευνες σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης της γνώσης των νηπιαγωγών στη βελτίωση των συνθηκών σχολικής διαβίωσης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Εν κατακλείδι, με δεδομένη τη σημασία της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην προώθηση του εγγραμματισμού και της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς. Μέσα στο πλαίσιο της παροχής υπηρεσιών προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας μελετάται διεθνώς η δυνατότητα που προσφέρει το νηπιαγωγείο στην πρόωμη αναγνώριση και ενίσχυση των παιδιών σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Το τελικό στάδιο της διαδικασίας πρόωμης ανίχνευσης των Μ.Δ. (για περισσότερα βλ. Lerner, 1993, σ. 263-264) είναι, η διάγνωση (diagnosis) -αξιολόγηση (evaluation) της κατάστασης ενός παιδιού, που θα οδηγήσει σε αποφάσεις σχεδιασμού εξατομικευμένων θεραπευτικών προγραμμάτων. Στην ενότητα που ακολουθεί προσεγγίζουμε την έννοια της αξιολόγησης γενικά (περιεχόμενο, σκοποί) και ειδικά σε σχέση με την διάγνωση – αντιμετώπιση των σχολικών δυσκολιών, εφόσον αποτελεί το τελευταίο σκαλοπάτι που οδηγεί στην αποκατάσταση των προβλημάτων των παιδιών.



4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Γενικά

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάσαμε τις διαπιστώσεις των ερευνητών σχετικά με την πρώιμη ανίχνευση των σχολικών δυσκολιών και αναφερθήκαμε στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο αφενός στην πρόληψη των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και αφετέρου στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπισή τους. Επίσης τονίστηκε, πως η καθυστέρηση έγκαιρης διάγνωσης και αντιμετώπισης των σχολικών δυσκολιών λειτουργεί συσσωρευτικά για τα παιδιά κάνοντας την αποκατάσταση των προβλημάτων τους πολύ δύσκολη, αν όχι ακατόρθωτη.

Στο παρόν κεφάλαιο, προσεγγίζουμε το ζήτημα της έγκαιρης αναγνώρισης των παιδιών που χρήζουν συστηματικής και ειδικής βοήθειας μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης (τυπικής ή άτυπης). Αρχικά, θα αναφερθούμε στην έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης και στη συνέχεια θα μιλήσουμε για το ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αξία της αξιολόγησης στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και στα μέσα της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να θίξουμε τη σημασία της σωστής αξιολόγησης στην αναγνώριση των σχολικών δυσκολιών και να προτείνουμε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που βοηθούν στην κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών και οδηγούν στην έγκαιρη παρέμβαση για τη “θεραπεία” των προβλημάτων τους.

4.1. Η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύμφυτη με την ανθρώπινη δραστηριότητα και επικοινωνία. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πλευράς της κοινωνικής ζωής και συμβαίνει διαρκώς όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με άλλους ανθρώπους, με πράγματα ή καταστάσεις. Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι λεκτικές εκτιμήσεις και οι τρόποι συμπεριφοράς στο σύνολό τους επιδρούν αξιολογικά.

Η αξιολόγηση ως διαδικασία είναι πολύπλοκη, ως λειτουργία πολύπλευρη και ως κοινωνικό και παιδαγωγικό φαινόμενο επιφέρει αρνητικές ή θετικές συνέπειες τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας της αξιολόγησης εγείρει ερωτήματα και προβληματισμούς διχάζοντας συχνά την επιστημονική κοινότητα αναφορικά με το “τι”, το “σε ποιον”, το “πώς” και το “γιατί” της λειτουργίας της. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι τυχαία ή συστηματική, ανεπίσημη ή επίσημη, αποσπασματική ή συνεχής, ασυναίσθητη ή συνειδητή.

Ο όρος αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιείται ευρύτατα από εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, διάφορους φορείς, αλλά και συχνά παρερμηνευμένος καθώς ταυτίζεται από πολλούς με τους όρους “εκτίμηση”, “εξέταση”, “μέτρηση”, “βαθμολόγηση”, “τεστ¹⁴”. Ο όρος αξιολόγηση όμως είναι ευρύτερος όλων των παραπάνω, δηλαδή, ένας όρος “ομπρέλα” (Αθανασίου, 2000, σ. 40-41. Κωνσταντίνου, 2002, σ.15).

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών σχετικά με ένα μαθητή που οδηγεί σε αξιολογικές κρίσεις και αποφάσεις για το “καλό” του μαθητή (Lerner, 1993, σ. 62). Με άλλα λόγια η αξιολόγηση “περιλαμβάνει όλες τις προσεγγίσεις και τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του παιδιού καθώς και τον έλεγχο της επίδοσής του” (Φλωράτου, 1990, σ.75). Από την ετυμολογική ανάλυση του όρου προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι “λόγος για την αξία” μιας επίδοσης, μιας συμπεριφοράς, ενός ατόμου κτλ. “Για να αποδοθεί όμως αξία στο άτομο χρειάζονται πολλές πληροφορίες από το ευρύτερο φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο από μια παράμετρο”, όπως είναι για παράδειγμα τα τεστ επιδόσεων (Αθανασίου, 2000, σ.35).

Η αξιολόγηση επομένως, είναι μια ευρύτερη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο στην εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους αλλά διαχέεται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η ποιότητα διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, η χρησιμότητα των σχολικών εγχειριδίων, οι συνθήκες διδασκαλίας κτλ. Συλλέγοντας πληροφορίες απ' όλους αυτούς τους τομείς ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού του έργου, καθώς και να οδηγηθεί στις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας και την διαδικασία της αξιολόγησης (Piper, 1976 στο Αθανασίου, 2000, σ.33).

Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 8\1995 “αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον

¹⁴ Η *εκτίμηση* περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την επίδοση των μαθητών και την προόδό τους σε συγκεκριμένους τομείς με εξετάσεις, παρατηρήσεις, εργασίες και δεν προχωρεί σε αξιολογικές κρίσεις. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από τις εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για τη λήψη αποφάσεων και για αξιολογικές κρίσεις. Από τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι ο όρος *εκτίμηση* (assessment) καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση. Με τον όρο *εξέταση* εννοούμε συνήθως μια σειρά από ερωτήσεις ή προβλήματα που δίνονται στους μαθητές για γραπτή ή προφορική απάντηση. Ο όρος *μέτρηση* ταυτίζεται τόσο με τις εξετάσεις όταν αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση των παιδιών στο σχολείο όσο και με τους βαθμούς όταν αναφέρεται σε ποσοτικές αποδόσεις της επίδοσης. Τέλος ο όρος *τεστ* είναι ταυτόσημος με τον όρο *εξέταση* και δηλώνει τις γραπτές ή προφορικές διαδικασίες που αποσκοπούν στη συλλογή πληροφοριών για την εκτίμηση μιας επίδοσης, (Αθανασίου, 38-41).



καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξης τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα” (Π.Δ. 8\1995, άρθρο 1).

Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται σαφής η σύνδεση αξιολόγησης και διδακτικών στόχων. Επίσης, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση προηγείται και έπεται της διδασκαλίας. Προηγείται, προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία αναφορικά με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, βάση των οποίων θα σχεδιαστεί η διδασκαλία και θα καθοριστούν οι διδακτικοί στόχοι και έπεται της διδακτικής διαδικασίας, προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και ο βαθμός επίτευξης των στόχων.

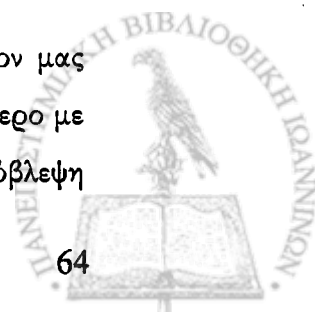
Η στενή σύνδεση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότητα των δύο διαδικασιών (Lerner, 1993, σ. 62). “Όσο μεγαλύτερη είναι η επικάλυψη ανάμεσα σε όσα οι μαθητές διδάχτηκαν και σε εκείνα στα οποία πρόκειται να εξεταστούν, τόσο καλύτερη θα είναι η βαθμολογία τους και τόσο ακριβέστερα θα προσδιοριστεί η όποια ανάγκη για επιπρόσθετη διδασκαλία” (Carr & Harris, 2001. Marzano, Pickering & Pollock, 2001 στο Slavin, 2007, σ. 543).

4.2. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε πως η αξιολόγηση “είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών του σχολείου” (Κωνσταντίνου, 2002, σ.18). Δε νοείται μαθησιακή διαδικασία χωρίς αξιολόγηση μιας και η δεύτερη μοιάζει να είναι η πυξίδα που οδηγεί τόσο σε αποφάσεις σχεδιασμού και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε κρίσεις σχετικά με την καταλληλότητα – αποτελεσματικότητα των αποφάσεων αυτών.

Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο σε διδακτικούς σκοπούς, καθώς ως φαινόμενο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό εξυπηρετεί αντίστοιχους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς. Η λειτουργία της αξιολόγησης ως διαδικασία και πρακτική έχει αντίκτυπο σε ατομικό και σε κοινωνικό, επίπεδο, επιφέρει δηλαδή αρνητικές και θετικές συνέπειες στο άτομο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, 2002, σ.9).

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στην παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης που συνδέεται περισσότερο με την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη των μαθητών και την πρόβλεψη



των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο αναλυτικά, από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς η αξιολόγηση εξυπηρετεί τους ακόλουθους σκοπούς:

- Βοηθάει στη διάγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.
- Ανατροφοδοτεί τη διαδικασία της μάθησης
- Βοηθάει στη λήψη διδακτικών αποφάσεων
- Συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων
- Ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές
- Δημιουργεί κίνητρα για μάθηση
- Συμβάλλει σε μια συνεχή ετοιμότητα για μάθηση
- Τονώνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή

(Αθανασίου, 2000, σ. 13-16. Lerner, 1993, σ.62-63. Lerner et al, 2003, σ.70. Wragg, 1997, σ. 20-26,)

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 462/1991, ΦΕΚ 171, τ.Α, άρθρο 1): “Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

α) Η παρώθηση, η ενθάρρυνση, και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.

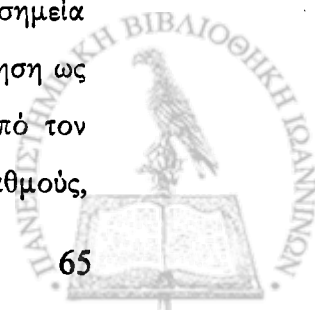
β) Η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει.

γ) Η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως, σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου”.

Στις διακηρυγμένες θέσεις της πολιτείας για την αξιολόγηση σημαντική θέση κατέχουν η ανατροφοδότηση και η διάγνωση οι οποίες, όταν υλοποιούνται, συμβάλλουν συνακόλουθα και στην επίτευξη των επόμενων στόχων της αξιολόγησης (ενθάρρυνση, κίνητρα κτλ).

Πράγματι οι πληροφορίες της αξιολόγησης, όταν αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την ανατροφοδότηση του έργου του, διαπιστώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και εντοπίζει ποια σημεία χρειάζονται αλλαγή ή βελτίωση. Η αξιολόγηση, επίσης, προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές καθώς δίνει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των προσπάθειών τους, για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους (Αθανασίου, 2000, σ. 17. Slavin, 2007, σ. 549). Για να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση για το μαθητή πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο συγκεκριμένη από τον εκπαιδευτικό, να μην περιορίζεται σε γενικούς χαρακτηρισμούς ή σε αόριστους βαθμούς,



αλλά να επικεντρώνεται αφενός στα δυνατά σημεία του μαθητή για να επιβραβεύεται η προσπάθειά του και να μην αποθαρρύνεται και αφετέρου να επισημαίνει τα σημεία που ο μαθητής πρέπει να βελτιώσει.

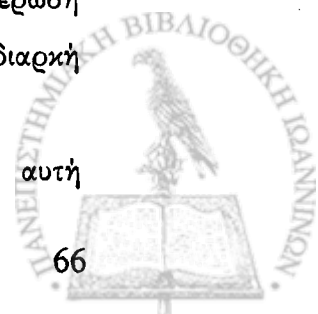
Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της αξιολόγησης είναι η διάγνωση των ικανοτήτων των μαθητών. Μια διαγνωστική διαδικασία μπορεί να αποβλέπει στον εντοπισμό του επιπέδου ανάπτυξης των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους, των ελλείψεων ή των αδυναμιών τους. Οι πληροφορίες της διαγνωστικής ή διαμορφωτικής ή αρχικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την προσαρμογή των διδακτικών ή μαθησιακών διαδικασιών στις ανάγκες των παιδιών (Αθανασίου, 2000, 45-48. Κωνσταντίνου, 2002, σ.17-18. Wragg, 1997, σ.20).

Στο σημείο αυτό εύλογα προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα: Επιτυγχάνονται στην πραγματικότητα οι σκοποί της αξιολόγησης; Είναι η αξιολόγηση μέσο βελτίωσης των μαθησιακών διαδικασιών, αναγνώρισης των προβλημάτων των παιδιών και εξάλειψής αυτών; Λειτουργούν οι αξιολογικές κρίσεις ενθαρρυντικά για όλα τα παιδιά ή μερικά από αυτά αντιθέτως, εξαιτίας των αξιολογικών κρίσεων των δασκάλων τους, περιθωριοποιούνται και στιγματίζονται; Διευκολύνει η αξιολόγηση την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου; Αν δεν αξιοποιείται η αξιολόγηση με τον παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο, ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την εκπλήρωση των στόχων της;

Θα ξεπερνούσε τα όρια και τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η εμπειριστατωμένη απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, αξίζει ωστόσο να επισημάνουμε πως ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας της αξιολόγησης και η διχογνωμία σχετικά με τον ρόλο και την αξία της προκύπτει ακριβώς από τη δυνατότητα υλοποίησης των παιδαγωγικών της στόχων στην πράξη. Η αξιολόγηση “μπορεί να παρέχει θετικές υπηρεσίες στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί όμως, αν δεν προσεχθεί, να επηρεάσει αρνητικά το διδακτικό έργο αλλά και την ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού” (Αθανασίου, 2000, σ.16).

Για να λειτουργήσει θετικά η αξιολόγηση, για να είναι δίκαιη και αντικειμενική χρειάζεται να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια, με συγκεκριμένους στόχους και να μην είναι μονομερής, να μην επικεντρώνεται δηλαδή μόνο στην απόδοση αξίας στο μαθητή μέσω των βαθμών και στον αναπαραγωγικό της ρόλο (Κωνσταντίνου, 2002, σ.14). Επιπλέον, η σωστή συλλογή και η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πληροφοριών που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση “απαιτεί συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των ατόμων που θα ασχοληθούν, επιστημονική επάρκεια, διαρκή προβληματισμό και αυξημένη ευαισθησία” (Αθανασίου, 2000, σ.14).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη διαδικασία της αξιολόγησης όπως αυτή



εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό χωριστά θέλοντας να κάνουμε σύγκριση των διαφορετικών πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιεί το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, καθώς και των προοπτικών ή των επιπτώσεων που επιφέρουν αυτές οι πρακτικές στην ανάπτυξη και το διαχωρισμό των μαθητών.

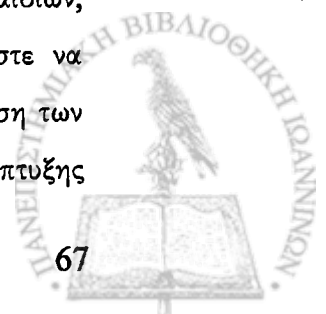
4.2.1. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (Τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα)

Στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση είναι μια ατέρμονη διαδικασία, τόσο συστηματική όσο και τυχαία, που διαρκεί από την πρώτη μέρα που το παιδί θα μπει στο χώρο του σχολείου μέχρι να ολοκληρώσει τη συνήθη διετή φοίτησή του σε αυτό. Ίσως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια ως σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του/της νηπιαγωγού για τη γνωριμία με το καθένα παιδί ξεχωριστά, την απόδοση θετικών, ή ενθαρρυντικών σχολίων, την καταγραφή των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με σκοπό την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και την κινητοποίηση και ενθάρρυνση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση δεν έχει τον επιλεκτικό χαρακτήρα του δημοτικού σχολείου. Το παιδί του νηπιαγωγείου δεν αξιολογείται για να καταταχθεί σε κάποιο αξιολογικό, ταξινομικό σύστημα ιεράρχησης επιδόσεων και προβιβασμού. Στο νηπιαγωγείο το παιδί αξιολογείται για να αναγνωριστεί, να αποκαλυφθεί “η αξία του” ή η ιδιαίτερη προσωπικότητά του και να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο είναι ουσιαστική και βαθιά αλλά δεν είναι εμφανής, διότι τα αποτελέσματά της δεν είναι ανακοινώσιμα όπως συμβαίνει στο δημοτικό και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (βαθμολογία, έλεγχοι προόδου κτλ). Από αυτή τη σκοπιά μιλάμε περισσότερο για εκτίμηση ικανοτήτων παρά για αξιολόγηση των παιδιών.

Η εκτίμηση της ανάπτυξης και των ικανοτήτων των παιδιών έχει κεφαλαιώδη σημασία, εφόσον αποσκοπεί στη βοήθεια αυτών που υπολείπονται λίγο ή πολύ στις διάφορες ικανότητες τους να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο και να κοινωνικοποιηθούν.

Ο Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση των μικρών παιδιών (ΝΑΕΥC) διακηρύσσει πως “η αξιολόγηση της προόδου των παιδιών είναι διαρκής και σκόπιμη. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προς όφελος των παιδιών, προσαρμόζοντας το διδακτικό πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας, έτσι ώστε ανταποκρίνονται στις μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες τους. [...] Η αξιολόγηση των μικρών παιδιών βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα από την παρατήρηση της ανάπτυξης



τους, τη συλλογή αντιπροσωπευτικών έργων τους και του τρόπου που ενεργούν στις αυθόρμητες καθημερινές τους δραστηριότητες. [...] Κατά την αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη η ποικιλομορφία των παιδιών και οι διαφορές τους στον τρόπο μάθησης.[...] Τέλος οι παιδαγωγοί μελετούν τα παιδιά ως άτομα, αλλά και ως μέλη μιας ομάδας, παρατηρώντας και καταγράφοντας στοιχεία από τις ομαδικές εργασίες και άλλες συλλογικές δουλειές” (Bredenkamp & Copple, 2007, σ.43-44).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό της τάξης “έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα” και αποσκοπεί:

- Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος
- Στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- Στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας της εκπαιδευτικού (Δαφέρμου, κ.ά., 2005, σ.41).

Δείκτες της καταλληλότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της επαγγελματικής ικανότητας της νηπιαγωγού είναι η μαθησιακή εξέλιξη καθώς και η εξέλιξη της κοινωνικοποίησης του παιδιού, η οποία παρακολουθείται και ελέγχεται συστηματικά με διάφορους τρόπους καταγραφής .

-Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων οι νηπιαγωγοί “υιοθετούν μια ερευνητική προσέγγιση για τον τρόπο που εργάζονται, σχεδιάζουν και προγραμματίζουν τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν με τα παιδιά της τάξης τους, παρατηρούν και καταγράφουν συστηματικά την εξέλιξη των παιδιών” (Δαφέρμου, κ.ά., 2005, σ.41). Οι καταγραφές σχετικά με την πορεία εξέλιξης των παιδιών παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, που λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για να μπορούν να παρακολουθούν τη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη του κάθε παιδιού οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τρόπους καταγραφής όπως:

- ✓ Να τηρούν φακέλους δραστηριοτήτων με τη μαθησιακή εξέλιξη κάθε παιδιού και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης (portfolios).
- ✓ Να μαγνητοφωνούν ή και να βιντεοσκοπούν αφηγήσεις, συνομιλίες και επιχειρηματολογίες που αναπτύσσουν τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης αλλά και κατά τη εκτέλεση κάθε μορφής δραστηριοτήτων, όπου είναι δυνατό.
- ✓ Να παρατηρούν και να καταγράφουν (κρατώντας σημειώσεις, ημερολόγιο, φωτογραφίζοντας βιντεοσκοπώντας κατασκευές, ιδέες των παιδιών, δραστηριότητες κ.ά.).



Οι παραπάνω τρόποι καταγραφής δεν έχουν δεσμευτικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα και εναπόκειται στην διακριτική ευχέρεια της νηπιαγωγού να κάνει τις καταγραφές με όποιο τρόπο κρίνει πιο χρηστικό για την ίδια καθώς και με τη συχνότητα που η ίδια κρίνει αναγκαία (Δαφέρμου, κ.ά., 2005, σ. 41-45).

Σημαντική θέση στην αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο κατέχει η παρατήρηση του παιδιού στο φυσικό του περιβάλλον (Δαφέρμου, κ.ά., 2005). Η παρατήρηση θεωρείται από τις σημαντικότερες μεθόδους συλλογής στοιχείων που συνεισφέρουν στην ολική και πολύπλευρη εκτίμηση των παιδιών, τα οποία δε θα μπορούσαν να αναδειχθούν στο πλαίσιο μιας προκαθορισμένης διαδικασίας αξιολόγησης όπου το παιδί “αναγκάζεται” να δράσει απαντώντας σε ερωτήσεις ή εκτελώντας νοητικά έργα. Τα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους με υλικά, παιχνίδια και συνομηλίκους ξεδιπλώνουν αυθόρμητα και αβίαστα τις πτυχές της προσωπικότητάς τους και προσφέρουν αυθεντικές, ειλικρινείς, ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνιακή τους ετοιμότητα, την κινητική, γλωσσική, νοητική τους ανάπτυξη, τη συναισθηματική τους ωριμότητα κ.ά.

Η αξία της παρατήρησης ως σημαντικό μέσο γνωριμίας του εκπαιδευτικού με τα παιδιά της τάξης του, ως χρηστική μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης (Βλ. σχετικά στη ενότητα 3.2.3.) και ως αποτελεσματικό ερευνητικό εργαλείο έχει διατυπωθεί από πολλούς μελετητές και ερευνητές (Cohen & Stern, 1991 σ. 162, 169, 289-294. Cohen & Manion, σ. 153-162. Lerner, 1993, σ.80. Lerner et al, 2003, σ.83-84). Θα ξεπερνούσε τα όρια και τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η περαιτέρω ανάλυση της διαδικασίας της παρατήρησης και της χρησιμότητάς της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξίζει ωστόσο να σημειώσουμε ότι η παρατήρηση είναι τέχνη και τεχνική που απαιτεί καλή οργάνωση, προετοιμασία και ετοιμότητα του παρατηρητή για να είναι αποτελεσματική.

Η αξιολόγηση με την παραπάνω μορφή έχει σαφώς παιδαγωγικό και έντονα ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που είναι και ο τελικός και κύριος σκοπός κάθε μορφής αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, διακρίνουμε τον παιδοκεντρικό προσανατολισμό της αξιολόγησης, εφόσον επίκεντρο της αξιολόγησης είναι το ίδιο το παιδί με τις ιδιαιτερότητές του και τις ανάγκες του. Στο νηπιαγωγείο το κάθε παιδί δε συγκρίνεται με κανένα άλλο παρά μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό, “ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικο-πολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του κανόνες και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης της πραγματικότητας” (Κωνσταντίνου, 2002, σ.52).

Στο σημείο αυτό γεννιέται ο ακόλουθος παιδαγωγικός προβληματισμός: η καθημερινή πρακτική των νηπιαγωγείων ανταποκρίνεται στις προτάσεις και το παιδαγωγικό στυλ του αναλυτικού προγράμματος; Με άλλα λόγια εφαρμόζονται στην πράξη οι επιταγές της πολιτείας έτσι όπως εκφράζονται στο Προεδρικό Διάταγμα;

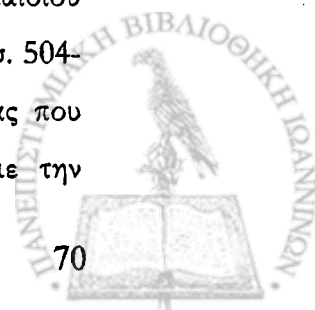


Εφόσον η αξιολόγηση συναρτάται άμεσα με τις λειτουργίες του νηπιαγωγείου ως παιδαγωγικού οργανισμού και με δεδομένη την παιδαγωγική ατμόσφαιρα των διαδικασιών μάθησης και οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2002, σ.54) στο νηπιαγωγείο, αναπόφευκτα και η αξιολόγηση θα διαπνέεται από τις ίδιες παιδαγωγικές αρχές.

Από την προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία του γράφοντος και συζητήσεις με συναδέλφους νηπιαγωγούς διαπιστώνουμε πως η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο έχει πράγματι παιδαγωγικό χαρακτήρα και παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Δεν υπάρχουν ωστόσο έρευνες που να αποδεικνύουν ερευνητικά όσα μέσω της εμπειρίας και της διαίσθησης αποκομίζει κανείς. Ανασκοπώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως το νηπιαγωγείο οργανώνει και διεκπεραιώνει τις μαθησιακές του διαδικασίες παιδοκεντρικά, σύμφωνα δηλαδή με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, ενώ το δημοτικό διαφοροποιείται σημαντικά (Γενειατάκη, 1987,1989, 1990. Πανταζής, 1991. Τρέσσου-Μυλωνά, 1989). Η αξιολόγηση επομένως που είναι σύμφυτη με τη μαθησιακή διαδικασία σε ό,τι αφορά τις μεθόδους και το στυλ με το οποίο εφαρμόζεται κινείται στην ίδια γραμμή. Η διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση έγκειται στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι καταγραφές καθώς και στη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται.

Ένα άλλο καίριο ερώτημα που προκύπτει αφορά τη χρησιμότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνουν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, δηλαδή την περαιτέρω αξιοποίηση του πλούσιου υλικού της αξιολόγησης προς όφελος των παιδιών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Πώς αξιοποιούνται οι πληροφορίες που συγκέντρωσε η νηπιαγωγός αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών, τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους; Λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό στο δημοτικό σχολείο; Η πλούσια και πολύπλευρη αξιολόγηση του παιδιού που εφάρμοσε η νηπιαγωγός στο νηπιαγωγείο ακολουθεί το παιδί για να διευκολυνθεί ο δάσκαλος στη Α' δημοτικού ή σταματά στο νηπιαγωγείο και μένει σε κάποιο φάκελο καλά φυλαγμένη ως αναμνηστικό;

Αξίζει να σημειώσουμε πως με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν οι νηπιαγωγοί από τη διαδικασία της αξιολόγησης αφενός μεν σχηματίζουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού στο τέλος του νηπιαγωγείου, αφετέρου δε είναι σε θέση να εκφράσουν αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την προσαρμογή του παιδιού στην Α' τάξη του δημοτικού (Fantuzzo et al., 1999, σ. 465-482. Μανωλίτσης, 2002, σ. 504-513). Μάλιστα σε σχετική προκαταρκτική, πιλοτική έρευνα της παρούσας εργασίας που διενεργήθηκε για να διερευνήσει την πεποίθηση των νηπιαγωγών αναφορικά με την



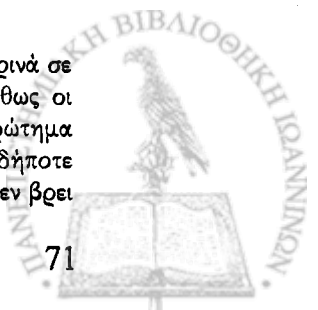
ικανότητα τους να προβλέπουν την επίδοση των παιδιών που τελειώνουν το νηπιαγωγείο στην Α' δημοτικού το 100% του δείγματος (40 νηπιαγωγοί) απάντησε καταφατικά σε σχετική ερώτηση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι η “προβλεπτική ικανότητα” των νηπιαγωγών δεν είναι ερευνητικά διαπιστωμένη. Αποτελεί παρόλα αυτά αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η εκτίμηση των νηπιαγωγών για το “τι μπορεί” και “τι δεν μπορεί” να κάνει το παιδί τελειώνοντας το νηπιαγωγείο θα μπορούσε να είναι χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου της Α' τάξης του δημοτικού που παραλαμβάνει τα παιδιά, για να ξέρει “σε ποιόν”¹⁵ διδάσκει και με βάση αυτή τη γνώση να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας την ποιοτικότερη δυνατή αγωγή. Ωστόσο οι ερευνητές τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο ομόφωνα διαπιστώνουν ένα χάσμα και μια ασυνέχεια στη σχολική διαδρομή του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Γενειατάκη, 1989,1990. Μπαγάκης, κ.ά. 2006. Πανταζής, 1991. Τρέσσου-Μυλωνά, 1989). Οι διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο εντοπίζονται σε σημαντικά δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως είναι ο διαφοροποιημένος παιδαγωγικός σχεδιασμός και η διαφοροποιημένη διαρρύθμιση του χώρου (Πανταζής, 1991, σ.46).

Τα αίτια της έντονης διαφοροποίησης των δύο επιπέδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αποδοθούν αφενός στη διαφορετική κοινωνιολογική και ιστορική διαδικασία εξέλιξης των δύο εκπαιδευτικών κλάδων και αφετέρου στις αντιφατικές και συγκρουόμενες προσδοκίες γονέων αλλά και εκπαιδευτικών για το ρόλο, την αποστολή και την παιδαγωγική αξία της προσχολικής εκπαίδευσης και στη συνακόλουθη έλλειψη συνεργασίας των φορέων της αγωγής νηπιαγωγείου και δημοτικού (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Γενειατάκη, 1987. Πανταζής, 1991).

Το παράδοξο είναι ότι το νηπιαγωγείο και το δημοτικό ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν δηλαδή δύο επίπεδα, θα μπορούσαμε να πούμε, της ίδιας βαθμίδας της εκπαίδευσης, διαπνέονται από τους ίδιους παιδαγωγικούς στόχους και σκοπούς αγωγής και ενώ σε καμία άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν τίθεται ζήτημα προσαρμογής και διευκόλυνσης των παιδιών από τη μία τάξη στην άλλη (για παράδειγμα από την πρώτη γυμνασίου στην δεύτερα), η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αποτελεί σύμφωνα

¹⁵ Ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να δώσει απάντηση καθημερινά σε τρία θεμελιώδη ερωτήματα: “Ποιον” θα διδάξει, “Τι” θα διδάξει και “Πως” θα το διδάξει. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο Τι και Πως της εκπαιδευτικής διαδικασίας αγνοώντας το βασικότερο ερώτημα δηλαδή το Ποιον. Πρωτεύει οι δάσκαλοι να γνωρίζουν ποιον έχουν να διδάξουν διαφορετικά οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης του Τι και του Πως όσο φιλότιμη κι αν είναι κινδυνεύει να πέσει στο κενό, αν δεν βρει αποδέκτες, με αποτέλεσμα τη σίγουρη και αναπόφευκτη αποτυχία μιας μερίδας μαθητών.



με τις έρευνες (Μπαγάκης, κ.ά., 2006. Τρέσσου-Μυλωνά, 1989. Γενειατάκη, 1989,1990) ένα απροσπέλαστο εμπόδιο στη μαθησιακή πορεία αριετών παιδιών.

Επίσης, παράδοξο είναι το γεγονός ότι, ενώ στις προσδοκίες των γονιών και δασκάλων του δημοτικού κυριαρχεί η αντίληψη ότι το νηπιαγωγείο πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά για το δημοτικό (Πανταζής, 1991)– σαν ένα είδος άλλου φροντιστηρίου- τότε (ακόμα και αν επιτελούσε αποκλειστικά αυτό το σκοπό) γιατί κανείς δεν ενδιαφέρεται και δεν αξιοποιεί τη γνώση για την προηγούμενη πρόοδο των παιδιών;

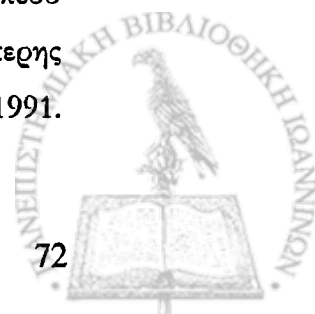
Άλλωστε είναι εμπειρικά διαπιστωμένο ότι η αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών επιτυγχάνεται μόνο όταν αυτές συνδέονται με “τον ατομικό βαθμό εμπειριών” και τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Πανταζής, 1991, σ.54).

Οι παραπάνω προβληματισμοί αποτέλεσαν το έναυσμα για την μεθόδευση της παρούσας έρευνας η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των μαθητών.

Η ερευνητική προσέγγιση του θέματος αναδεικνύει μια σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο ως μέσο πρόληψης, έγκαιρου εντοπισμού και ανίχνευσης των παιδιών που χρήζουν συστηματικότερης διάγνωσης καθώς και ως μέσο κατάρτισης ειδικών διδακτικών προγραμμάτων. Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο πρέπει και μπορεί να είναι να αποτρέψουμε τα παιδιά από το βίωμα της σχολικής αποτυχίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πετύχει η αξιολόγηση του νηπιαγωγείου το στόχο της είναι η “εισροή” των πληροφοριών που συγκεντρώνονται σχετικά με τις διδακτικές, κοινωνικοποιητικές και άλλες εμπειρίες των παιδιών, τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, στο δημοτικό σχολείο. “Ο δάσκαλος της Α' τάξης ειδικά πρέπει να συνειδητοποιήσει, ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες αλλά και τις κλίσεις των μαθητών του μέσα από επαφές με τις νηπιαγωγούς του νηπιαγωγείου για να μπορεί να εφαρμόζει προσωπικά μέτρα παιδαγωγικής υποστήριξης, όπου είναι απαραίτητο” (Πανταζής, 1991, σ.54).

4.2.2. Η αξιολόγηση στο Δημοτικό

Το δημοτικό αν και διαπνέεται από τους ίδιους στόχους με το νηπιαγωγείο - σύμφωνα με τις διακηρύξεις της πολιτείας- ωστόσο διαφοροποιείται αρκετά τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης περιβάλλοντος όσο και σε διδακτικό, μεθοδολογικό επίπεδο και γενικότερης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας (Γενειατάκη, 1989,1990. Μπαγάκης, κ.ά. 2006. Πανταζής, 1991. Τρέσσου-Μυλωνά, 1989).

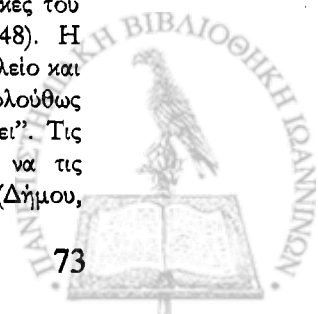


Σε αντίθεση με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο και τη γενικότερη περιρρέουσα παιδαγωγική ατμόσφαιρα που επικρατεί σ' αυτό (Τρέσσου-Μυλωνά, Λ. 1989), στο δημοτικό η αξιολόγηση κυριαρχείται από την αρχή των επιδόσεων¹⁶ και είναι συνυφασμένη με την απονομή βαθμών και τον προβιβασμό στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό και διεθνή χώρο καταδεικνύουν ότι στο δημοτικό η αξιολόγηση αφορά κυρίως στην επίδοση των μαθητών στα τεστ, τα διαγωνίσματα, τις προφορικές εξετάσεις και το αποτέλεσμα της αντανακλάται στους βαθμούς, τους ελέγχους προόδου και τις αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση στο δημοτικό είναι επομένως συνυφασμένη με τη λειτουργία της επιλογής και κατάταξης των μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αν και δεν παραγνωρίζουμε τη σημασία της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης ωστόσο, όταν κυριαρχεί, η παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης, ατονεί ή και παραμελείται εντελώς, (Αθανασίου, 2000. Κωνσταντίνου, 2002) -με αποτέλεσμα ο ρόλος του σχολείου να απομακρύνεται από τον διακηρυγμένο σκοπό της πολιτείας και τα δικαιώματα των παιδιών στη μάθηση να καταστρατηγούνται- με σοβαρότατες επιπτώσεις στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών.

Βασικό μειονέκτημα της “απόδοσης αξίας” μέσω των βαθμών είναι ότι αυτή στηρίζεται αποκλειστικά στο μαθητή και στην προσπάθειά του να μάθει. Όμως έτσι παραγνωρίζονται όλοι οι εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και επιδρούν στην επίδοση του μαθητή (βλ. ενότητα 2.3.). Επιπλέον, σύμφωνα με τις ερευνητικές μελέτες “οι πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο περιορίζονται σε γενικούς χαρακτηρισμούς του τύπου – τα πάμε καλά, ή θέλει πολύ διάβασμα, κτλ- Καμία ή ελάχιστη είναι η

¹⁶ Σύμφωνα με την αρχή της επίδοσης “ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει” ή διαφορετικά “η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την επίδοσή”. Η αρχή της επίδοσης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών, στην εξέλιξη των οποίων έπαιξε καταλυτικό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2002, σ.21-22). Κριτικές αναλύσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής συγκλίνουν στην άποψη ότι και το σχολείο έχει απόλυτα προσαρμοστεί στη λογική των επιδόσεων σε τρόπο που να μετράει την αξία κάθε μαθητή με βάση τις επιδόσεις του στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου με ιδιαίτερη έμφαση στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση και επικοινωνία (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κλπ.), η ευαισθησία του για το περιβάλλον καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνησή του (απόλαυση, χαρά, ενθουσιασμός, απογοήτευση, λύπη, αγωνία κλπ) αγνοούνται σχεδόν συστηματικά στο σχολείο” (Δήμου, 1989, σ.132-133). Επομένως, “οι επιδόσεις έτσι όπως αξιώνονται από το σχολείο απέχουν πολύ από τις γνήσιες ανάγκες του μαθητή, είναι τεχνητές, προικτασκειασμένες, απόμακρες, ακατανόητες” (Δήμου, 2001, σ.147-148). Η υιοθέτηση της αρχής των επιδόσεων ως βασικού στοιχείου για την σταδιοδρομία του μαθητή στο σχολείο και την κοινωνία οδηγεί στην επακόλουθη αρχή: “ο καθένας αξίζει σύμφωνα με αυτό που παράγει” που ακολούθως μπορεί να μετατραπεί σε αυτοπροσδιορισμό που μεταφράζεται: “αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει”. Τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες που έχει ένας τέτοιος αυτοπροσδιορισμός μπορούμε να τις αντιληφθούμε έμμεσα καθώς και το άγχος που ασκεί σε ορισμένους μαθητές η πίεση για επιδόσεις (Δήμου, 2001, σ.147-148, Κωνσταντίνου, 2002, σ.21-22).



πληροφόρηση που δίνεται για τη γενικότερη παρουσία του μαθητή στο σχολείο, τη ζωή του σ' αυτό, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους ή τους ενήλικους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά του κτλ.” (Αθανασίου, 2000, σ. 269).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν ότι η αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο είναι αρκετά επιεικής ενώ υπάρχει ανοχή και μη αυστηρή επιβολή κανόνων. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι σε συναντήσεις με τους δασκάλους πληροφορούνται για την γενικότερα καλή επίδοση του παιδιού τους. Ελάχιστη είναι η ενημέρωση που έχουν οι γονείς για το αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο δουλειάς του δασκάλου (Μάνεσης, 2008, σ.184).

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση είναι ευρεία και με παιδαγωγικό χαρακτήρα, ενώ στο δημοτικό είναι περιορισμένη, μονομερής, καθώς βασίζεται αποκλειστικά στην επίδοση των μαθητών χωρίς να συνεκτιμώνται διάφοροι παράμετροι που συμβάλλουν σε αυτή. Η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης κυριαρχεί χωρίς όμως να επιτελείται με συνέπεια. Επίσης, η αξιολόγηση στο δημοτικό στερείται του ανατροφοδοτικού της χαρακτήρα που σκοπό έχει να ενεργοποιήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν οι ίδιοι τις επιδόσεις τους στο σχολείο, την προσπάθεια που καταβάλλουν, τα αίτια που επηρεάζουν την επίδοσή τους με σκοπό να διαπιστώσουν τις ελλείψεις, αδυναμίες, τα κενά τους και να βελτιώνονται συστηματικά.

4.2.3. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών (Διάγνωση) – Η ελληνική πραγματικότητα

Όπως έχει ήδη ειπωθεί μια σημαντική λειτουργία της αξιολόγησης είναι η διάγνωση των δυσκολιών μάθησης. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποσκοπεί αφενός στην κατάταξη του παιδιού σε κάποια ταξινομητική κατηγορία (π.χ. *δυσλεξία, νοητική υστέρηση κλπ.*) και αφετέρου στην κατάρτιση κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Lerner, et al, 2003, σ. 70-75).

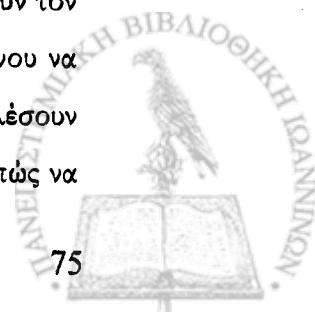
Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και τέλος το συμπέρασμα από την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος βάσει του οποίου θα σχεδιαστεί και θα εφαρμοστεί το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2003, σ. 343). Η διάγνωση των Μ.Δ. έγκειται στη συλλογή διάφορων πληροφοριών μέσα από διάφορες μορφές αξιολόγησης με σκοπό να αναγνωριστεί η φύση των προβλημάτων καθώς και οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών (Swason, 1991. στο Lerner, 1993, σ.63).



Οι κυριότερες μορφές αξιολόγησης, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία, είναι η παραδοσιακή αξιολόγηση (traditional assessment) και η εναλλακτική (alternative assessment). Στα σχολεία συνήθως εφαρμόζονται και οι δύο μορφές προκειμένου να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης ενός μαθητή (Poteet, Choate & Stewart, 1993. στο Lerner, 1993). Η παραδοσιακή αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών αναγκών του παιδιού γίνεται με ειδικά κατασκευασμένα και σταθμισμένα τεστ (τυπικά μέσα αξιολόγησης), ενώ η εναλλακτική αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση άτυπων μέσων αξιολόγησης.

Τα σταθμισμένα τεστ έχουν πίνακες και νόρμες επιδόσεων. Τα παιδιά που αξιολογούνται με αυτά τα τεστ, συγκρίνονται με μια πρότυπη ομάδα παιδιών που αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα, κ.ά. Η χρησιμότητα των σταθμισμένων τεστ έγκειται στο ότι α) μπορούν να αποδείξουν την ύπαρξη ή όχι νοητικής καθυστέρησης, β) μπορούν να υποδείξουν τους τομείς στους οποίους το παιδί έχει χαμηλή απόδοση και επομένως θα έχουν προτεραιότητα στο σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος γ) επιτρέπει να προσδιορίζεται η θέση ενός υποκειμένου σε σχέση με έναν πληθυσμό που είναι βιολογικά και κοινωνικά επακριβώς καθορισμένος (Φλωράτου, 2002, σ. 29). Τα σταθμισμένα τεστ έχουν κατά καιρούς δεχτεί αυστηρές κριτικές σχετικά με τα βασικά τους χαρακτηριστικά που είναι: α) η στάθμιση- σε ποια ομάδα υποκειμένων σταθμίστηκε το τεστ; β) η αξιοπιστία- είναι τα αποτελέσματα του τεστ σταθερά; γ) η εγκυρότητα- μετράει το τεστ αυτό που ισχυρίζεται ότι μετράει; (Lerner, 1993, σ.87-88). Ένα άλλο μειονέκτημα αυτών των τεστ είναι ότι οι πιθανοί εξεταστές και χρήστες των τεστ οφείλουν να εκπαιδευτούν και να εξασκηθούν συστηματικά για αποκτήσουν την επάρκεια και την ικανότητα χρήσης των τεστ (Lerner, 1993, σ.87). Επιπρόσθετα, ο προκαθορισμένος και αυστηρός τρόπος εφαρμογής τους συνήθως διαφοροποιείται από τις φυσικές διαδικασίες μάθησης του παιδιού (ο έλεγχος δεξιοτήτων στα σταθμισμένα τεστ γίνεται με χρήση ειδικά σχεδιασμένου υλικού, σε χώρο χωρίς παρεμβολές κτλ) και μπορεί να φέρει το εξεταζόμενο υποκείμενο σε δύσκολη θέση ή να το κουράσει αλλοιώνοντας έτσι σημαντικά τα αποτελέσματα του τεστ. Το σημαντικότερο όμως μειονέκτημα των σταθμισμένων τεστ είναι η μικρή δυνατότητα αξιοποίησης των πληροφοριών για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων θεραπευτικών ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Lerner, et al, 2003. Wragg, 1997).

Ωστόσο, παρά τα ενδεχόμενα μειονεκτήματά τους, γεγονός είναι ότι αποτελούν τον “καλύτερο τρόπο σύγκρισης ενός ατόμου με άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας προκειμένου να καθοριστεί αν αυτός ή αυτή έχει ένα σημαντικό πρόβλημα”. Επίσης μπορεί να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία στα χέρια των ειδικών που γνωρίζουν πώς να τα χορηγήσουν και πώς να



χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που παίρνουν από αυτά. Πολλά από τα σταθμισμένα τεστ χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης ή σε συνδυασμό με ιατρικές εξετάσεις κ.τ.λ. (Siegel, L. S. 1999, σ. 304-319). Ορισμένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα σταθμισμένα τεστ είναι το τεστ νοημοσύνης, WISC-III, το Ιλλινόις τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (ITPA), το οπτικοκινητικό Gestalt Test της Bender, το εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M. Frosting κ.ά. (για περισσότερα βλ. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2007, σ. 75-86).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην παραδοσιακή αξιολόγηση, που αξιοποιεί σταθμισμένα τεστ, αφορά στην αδυναμία της να καλύψει το ευρύ φάσμα των απαιτήσεων της διαγνωστικής διαδικασίας, αφού τα αποτελέσματα στα σταθμισμένα τεστ αποκαλύπτουν μια μόνο πλευρά των ελλείψεων ή αδυναμιών των παιδιών και δεν συνδυάζονται με την υποεπίδοση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Lerner, 1993. Lerner et al., 2003). Στον αντίποδα της παραδοσιακής αξιολόγησης βρίσκονται οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, που κερδίζουν ολοένα και περισσότερο την υποστήριξη των ειδικών, γιατί οδηγούν σε μια “οικολογική εκτίμηση” (*ecologically based evaluation*) των ικανοτήτων των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πλευρές τις ανάπτυξής τους. Η εναλλακτική αξιολόγηση γίνεται όπως προαναφέρθηκε με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη δυναμική αξιολόγηση, την αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, την τήρηση φακέλου επιδόσεων κ.ά. Πιο αναλυτικά:

Η δυναμική αξιολόγηση (*dynamic assessment*), σε αντίθεση με την παραδοσιακή δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένα τεστ για να διαπιστώσει, έγκυρα και αξιόπιστα ίσως, αυτό που το παιδί έχει ήδη μάθει μέχρι τώρα. Αντίθετα, στη δυναμική αξιολόγηση ο εξεταστής προσπαθεί να διαπιστώσει πόσο καλά μπορεί να αποδώσει το παιδί, όταν διευκολύνει την επίδοσή του μέσα στη “ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης”¹⁷ (Vygotsky, 1993, 1997), ώστε να διαπιστώσει τις πραγματικές δυνατότητές του σε αλληλεπίδραση με έναν ενήλικα-εκπαιδευτή (Lerner et al, 2003, σ.87-88).

Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (*curriculum based assessment*), αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή πρακτική κυρίως στην ειδική αγωγή. Διαφέρει από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης, στο γεγονός ότι το υλικό που χρησιμοποιείται προέρχεται άμεσα από τη διδασκαλία γι' αυτό και συναντάται και ως **εκπαιδευτική ή διδακτική αξιολόγηση** (Πιαντελιάδου, 2000). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται από πολλούς πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου, γιατί σε αντίθεση με τα σταθμισμένα τεστ, που εφαρμόζονται στα διαγνωστικά κέντρα και αποδίδουν γενικόλογες εκτιμήσεις,

¹⁷ Η “ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης” σύμφωνα με τον Vygotsky είναι το σημείο της επίδοσης που μπορεί να φτάσει ένα παιδί είτε μόνο του, είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή πιο ικανού συνομηλίκου. Είναι με άλλα λόγια “το άκρο των δυνατοτήτων του”, (Ντολιοπούλου, 2001, σ. 100).



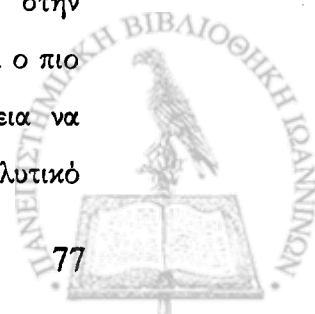
προσφέρει τις απαιτούμενες πληροφορίες για να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα για κάθε παιδί (Φλωράτου, 2002, σ.30). Τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγκριτικά με την αξιολόγηση που βασίζεται σε σταθμισμένα τεστ θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: α) δεν χρειάζεται στάθμιση, αλλά γνώση του αναλυτικού προγράμματος, β) συγκρίνει την απόδοση του παιδιού, με το γνωστικό επίπεδο της αντίστοιχης σχολικής ηλικίας, γ) δίνεται από τον δάσκαλο μέσα στο σχολείο, δ) δεν περιέχει άγνωστη ορολογία, ε) πληροφορεί το δάσκαλο για το “τι ο μαθητής ήδη γνωρίζει” και επομένως για το τι χρειάζεται ακόμα να μάθει. Για παράδειγμα από την αξιολόγηση με σταθμισμένα τεστ παίρνουμε χαρακτηρισμούς του τύπου “κακός προσανατολισμός”, “μη ικανοποιητική οπτική μνήμη”, ενώ από την εκπαιδευτική αξιολόγηση παίρνουμε πληροφορίες όπως οι ακόλουθες: μπερδεύει όταν ακούει το β-φ, γ-χ, δ-θ, παραλείπει γράμματα όταν γράφει λέξεις με τρ, κλ, που καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην διατύπωση τόσο των στόχων που πρέπει να θέσει όσο και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει για το ξεπέρασμα των δυσκολιών των παιδιών (Φλωράτου, 2000, σ. 30-31).

Αρμόδιος για τη σύνταξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα:

- Τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους;
- Τι μπορούν να κάνουν με μικρή βοήθεια του δασκάλου;
- Τι δεν μπορούν να κάνουν και χρειάζονται συστηματική διδακτική παρέμβαση για να το πετύχουν; (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2000, σ.21).

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μας δίνουν αναλυτικές πληροφορίες για τη δυσκολία ενός παιδιού σε ένα συγκεκριμένο τομέα του σχολικού προγράμματος που αποτελεί και την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό, διάγνωση και αντιμετώπιση του παιδιού με Μ.Δ. (Πόρποδας, 2003, σ.343). Ο διακεκριμένος ψυχολόγος David Ausubel έγραψε το 1968: “εάν έπρεπε να περιορίσω όλη την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μια μόνο αρχή, θα έλεγα: ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι **τι το παιδί ήδη γνωρίζει, εξακριβώστε το και διδάξτε το ανάλογα**” (στο Φλωράτου, 1990, σ.77).

Επομένως, η ουσιαστική δουλειά του δασκάλου, που θέλει να διαπιστώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής του, έγκειται στη λεπτομερή περιγραφή του προβλήματος που είναι και τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχτεί ο σχεδιασμός κατάλληλων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που στοχεύουν στην αποκατάσταση των δυσκολιών του παιδιού. Οι σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν ότι ο πιο ασφαλής τρόπος για να περιγραφεί ένα πρόβλημα με ακρίβεια και στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί είναι να βασιστούν οι αξιολογήσεις ή οι μετρήσεις στο αναλυτικό



πρόγραμμα. Τα πλεονεκτήματα των μετρήσεων της επίδοσης του μαθητή βάση του αναλυτικού προγράμματος (Based Curriculum Measurement) συνοψίζονται σύμφωνα με τους Deno και τους συνεργάτες του στα εξής:

1. Τέτοιου είδους μετρήσεις είναι πολύ εύχρηστες για τους εκπαιδευτικούς.
2. Παρέχουν ακριβείς και καιρίες πληροφορίες για το πλαίσιο ανάπτυξης του μαθητή.
3. Απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης.
4. Προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των διδακτικών τους προγραμμάτων, (Fuchs, et al., 2003, σ. 437).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε πόσο ευαίσθητοποιημένος, αντικειμενικός και δίκαιος πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός για την σύνταξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η σωστή και αντικειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες των μαθητών του αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα για την επιτυχία οποιασδήποτε σχολικής δραστηριότητας. Μια λανθασμένη εντύπωση του δασκάλου που είτε υποτιμά είτε υπερεκτιμά τις δυνατότητες του παιδιού (γνωστό ως το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας¹⁸) μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά και επιβαρυντικά στην μαθησιακή πορεία και πρόοδο του μαθητή (Φλωράτου, 1990, σ.76).

Τα μέσα αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τη σύνταξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι κυρίως άτυπα τεστ και λίστες ελέγχου δεξιοτήτων.

“Τα άτυπα τεστ αξιολόγησης αποτελούν μια σημαντική και εύχρηστη πηγή πληροφοριών καθώς α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους, γ) μπορούν να γίνονται συχνά και δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο” (Lerner et al, 2003, σ.82. Πόρποδας, 2003, σ.345). Επιπρόσθετα “οι εκπαιδευτές της προσχολικής ηλικίας ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αυτού του είδους τα τεστ γιατί έχουν απόλυτη συνάφεια με τις δραστηριότητες της τάξης” (Bredenkamp & Rosegrant, 1997. στο Lerner et al, 2003, σ. 82).

Ο σχεδιασμός των άτυπων τεστ αξιολόγησης στηρίζεται στα ακόλουθα θεμελιώδη ερωτήματα:

1. Τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής στην ηλικία που βρίσκεται και στην τάξη που εντάσσεται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ;

¹⁸ Βλ. περισσότερο για το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στο Πυργιωτάκης, 2000, σ.303-313.

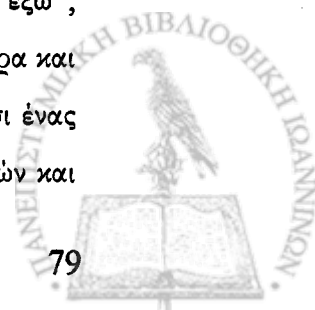


2. Τι γνωρίζει τελικά; (μέχρι ποιο βαθμό έχει κατακτήσει την ύλη στα συγκεκριμένα μαθήματα και τι είδους προβλήματα παρουσιάζει ακριβώς)

“Οι **Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων** βασίζονται επίσης στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καταγράφεται με τη μορφή διδακτικών στόχων και θεωρούνται ένα καλό βοήθημα για το δάσκαλο, προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους παρουσίας” (ΥΠΕΠΘ, .ΠΙ., 2000, σ.21. ΥΠΕΠΘ, 1988, σ. 31-32).

Αξιζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση και δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, αναδεικνύοντας τον καταρτισμένο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό ως το βασικό αρμόδιο σύστασης και εφαρμογής διδακτικών, θεραπευτικών προγραμμάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η εμπιστοσύνη στις ικανότητες και δεξιότητες του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς την παρέμβαση ειδικών εκτός σχολείου, αποτέλεσε το υπόβαθρο της διαμόρφωσης μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης που έχει προταθεί από τους Frances James και August Dens (1999) και εφαρμόζεται με επιτυχία σε σχολεία του Βελγίου και της Αγγλίας. Η αναλυτική παρουσίαση αυτού του μοντέλου αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών θα ξεπερνούσε τα όρια και τους σκοπούς της παρούσας εργασίας γι'αυτό θα σταθούμε μόνο σε κάποιες βασικές θέσεις και αρχές των δημιουργών του προγράμματος που συνάδουν με το πνεύμα της παρούσας μελέτης.

Το μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης των Frances James και August Dens βασίζεται στην παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό των παραγόντων διδασκαλίας, που ευνοούν ή εμποδίζουν τη μάθηση των παιδιών και στην ανταλλαγή της πολύτιμης πληροφόρησης που προκύπτει από την παρατήρηση, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εμπνευστές αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου διατείνονται ότι “όσο πιο πολύ βοήθεια έχει ένας δάσκαλος έξω από την τάξη, τόσο πιο πολλά προβλήματα θα έχει μέσα στην τάξη” (Dens, 1999, σ. 87). Είναι σπατάλη χρόνου και καταστρεπτικό να ζητά ο δάσκαλος βοήθεια από έξω, από ειδικούς με το άλλοθι ότι δεν ξέρει και δεν μπορεί να βοηθήσει. Είναι αναγκαίο να αισθανθούν οι δάσκαλοι ικανοί και υπεύθυνοι να λύσουν τα προβλήματα της τάξης τους, γιατί αυτός είναι πραγματικά ο μοναδικός τρόπος να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα. Όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ανεπαρκής να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα άθελά του, περιμένοντας τη βοήθεια από “έξω”, επιτείνει τα προβλήματα γιατί αφενός η βοήθεια από “έξω” μπορεί να μην έρθει έγκαιρα και αφετέρου όταν έρθει τελικά μπορεί να μην είναι η προσδοκώμενη. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος λανθασμένων προσδοκιών για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα των ειδικών και



εύκολης ανάθεσης ευθυνών άλλοτε στους ειδικούς, άλλοτε στο παιδί ή στην οικογένειά του, που μεγιστοποιούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί. Βασική αρχή του μοντέλου διάγνωσης των Μ.Δ. των Frances James και August Dens είναι ότι αυτό που πρέπει να αλλάξει τελικά δεν είναι το παιδί, που δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου, αλλά το σχολείο και ο δάσκαλος οφείλουν να αλλάζουν και να προσαρμόζονται στις ικανότητες – δυνατότητες των παιδιών για να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδευτούν και να αποκτήσουν δεξιότητες για να μπορούν να χειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τον ανομοιογενή πληθυσμό της τάξης τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (James, 1998, σ.115. Dens, 1998, σ.133-148).

Για τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η μέθοδος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με χρήση άτυπων τεστ βασισμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και πληροφοριών που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών, με τα οποία φιλοδοξούμε να πάρουμε ενδείξεις της πιθανής επίδοσης των παιδιών στην Α' δημοτικού.

Μια άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, που είναι και η πιο δημοφιλής, είναι η *τήρηση φακέλου επιδόσεων* γνωστή και ως *portfolio*. Το *portfolio* εντάσσεται ως διαδικασία στις αξιολογήσεις που ονομάζονται αυθεντικές ή αξιολογήσεις επιτέλεσης έργων (*authentic and performance assessment*), (Lerner et al, 2003, σ. 88. Slavin, 2007, σ. 577). Στόχος αυτών των εναλλακτικών αξιολογήσεων είναι να επιδεικνύουν την προσπάθεια, την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών σε διάφορους τομείς της μάθησης μέσα σε “ρεαλιστικά πλαίσια” (*real-life or authentic context*), δηλαδή μέσα από τη συλλογή δειγμάτων εργασίας των παιδιών για μια μεγάλη χρονική περίοδο (Γεωργούσης, 2002, σ. 477-483. Lerner et al, 2003, σ. 88. Slavin, 2007, σ. 577). Το περιεχόμενο των *portfolios* μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφιές, φωτογραφίες από διάφορες δραστηριότητες, βιντεοσκοπήσεις ή μαγνητοφωνήσεις, γραπτά του παιδιού, παρατηρήσεις και σημειώσεις του εκπαιδευτικού και οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί “αποδεικτικό στοιχείο” της προόδου του κάθε μαθητή. Με αυτή τη συλλογή δειγμάτων δουλειάς ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του “μια ευρεία απεικόνιση των επιτευγμάτων του μαθητή σε μια εκτεταμένη περιοχή του αναλυτικού προγράμματος” (Γεωργούσης, 2002, σ. 480). Επιπλέον, αποτελεί ένα εύγλωττο μέσο ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους στην πράξη, και το σημαντικότερο εμπλέκει ενεργά τον ίδιο το μαθητή στην οργάνωση του φακέλου του και στην επιλογή των δειγμάτων εργασίας του, παρέχοντάς του ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και κίνητρα για βελτίωση των επιδόσεών του.

Ο Ι. Παρασκευόπουλος (2002) παρουσίασε δυο ανεξάρτητα, αλλά συμπληρωματικά



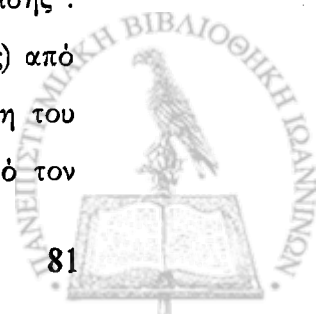
μεταξύ τους μοντέλα διαγνωστικής προσέγγισης και αξιολόγησης των μαθησιακών προβλημάτων. Το ένα μοντέλο αφορά στη γνωστική-ψυχογλωσσική αξιολόγηση, που διερευνά το βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και ανάλυσης των πληροφοριών, δηλαδή τη βαθύτερη μαθησιακή δομή του ατόμου σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενδοατομική αξιολόγηση και στην ανάδειξη των αναπτυξιακών ελλειμμάτων του παιδιού σε κάθε τομέα ανάπτυξης ξεχωριστά. Ως εργαλείο αξιολόγησης γι' αυτή την αξιολόγηση προτείνει το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Το δεύτερο μοντέλο στο οποίο αναφέρεται είναι η συμπεριφοριστικού τύπου αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή αφορά στην ανάλυση του μαθησιακού έργου (*task analysis*), με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τον εντοπισμό των μαθησιακών κενών και των εσφαλμένων μαθήσεων (στο Ζεργιώτης, 2006).

Συνοψίζοντας, πρέπει να επισημάνουμε πως για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν αρκετοί τύποι τεστ, για να καλυφθούν πολλές πλευρές της ανάπτυξης των παιδιών (Siegel, 1999). Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της εναλλακτικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι σήμερα ο περισσότερο πλήρης και για αυτό ο περισσότερο αποδοκός.

Η ελληνική πραγματικότητα

Στη χώρα μας το θέμα της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα πρόβλημα προς λύση και απασχολεί έντονα τους ειδικούς που αναζητούν και μελετούν νέα, επιστημονικά και έγκυρα διαγνωστικά εργαλεία (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007, σ.53).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (υπουργική απόφαση Γ6/4494, ΦΕΚ 1503/τ.β'/ 8-11-2001) τη διαπιστωτική ή διαγνωστική, όπως ονομάζεται, αξιολόγηση αναλαμβάνει θεσμοθετημένη διαγνωστική δομή που στη χώρα μας είναι τα ΚΔΑΥ ή τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ο δεύτερος στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών – η παρέμβαση, υλοποιείται από ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό πλαίσιο που φοιτά το παιδί και συνίσταται στη συγκέντρωση εξειδικευμένων πληροφοριών σχετικά με την γνωστική ανάπτυξη ή το γνωστικό επίπεδο του παιδιού, με στόχο την κατασκευή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων και την πολύπλευρη υποστήριξή του. Η διαγνωστική διαδικασία των Μ.Δ. στα Κ.Δ.Α.Υ. στηρίζεται στο κριτήριο της “απόκλισης”. Γίνεται αρχικά έλεγχος του επιπέδου νοημοσύνης του παιδιού (δείκτης νοημοσύνης) από ψυχολόγο με ειδικά τεστ νοημοσύνης, ενώ ένας εκπαιδευτικός ελέγχει την επίδοση του παιδιού στη γλώσσα, στη γραφή και στα μαθηματικά. Η διάγνωση προκύπτει από τον



συνδυασμό των δύο αξιολογήσεων και τον αποκλεισμό άλλων μειονεξιών που δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία, γιατί εντάσσονται σε άλλες κατηγορίες όπως είναι οι αισθητηριακές βλάβες, η νοητική καθυστέρηση, τα συναισθηματικά προβλήματα, οι πολιτισμικές διαφορές κτλ. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ. 53).

Επιπρόσθετα, ο νόμος ορίζει (2817/2000) πως εκτός από τη διάγνωση και την σχετική έκθεση που συντάσσεται πρέπει να εκπονείται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή με τη συνεργασία όλων των ειδικών των Κ.Δ.Α.Υ. και του ειδικού δασκάλου στο σχολείο.

Μελετώντας ωστόσο τη σχετική βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2000, σ. 32-33. Φλωράτου, 2002, 25-27), αποκαλύπτεται ότι η πραγματικότητα της καθημερινής λειτουργίας των διαγνωστικών κέντρων απέχει από τις προθέσεις δημιουργίας τους και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της πολιτείας έτσι όπως αυτές ορίζονται μέσα από τα Προεδρικά Διατάγματα και τις σχετικές εγκυκλίους. Ανάμεσα στα “κακώς κείμενα” στη λειτουργία των ΚΔΑΥ και των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων αναφέρονται η έλλειψη επαρκώς καταρτισμένου ειδικού προσωπικού, η αδυναμία εξέτασης του παιδιού στο φυσικό χώρο του σχολείου, η χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία που μεσολαβεί για την ανάληψη των ευθυνών και την αποπεράτωση των διαδικασιών, με συνέπεια την αδυναμία διάγνωσης των περιστατικών έγκαιρα και τέλος η χορήγηση γνωμάτευσης που δεν διευκολύνει την κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας παρέμβασης. Αξίζει επίσης να υπογραμμιστεί ότι για να προταθεί από τους εκπαιδευτικούς ένα παιδί για εξέταση και διάγνωση από τους επίσημους φορείς πρέπει να έχει βιώσει τη σχολική αποτυχία τουλάχιστον για ένα χρόνο, με ότι μπορεί να συνεπάγεται αυτό για την αποκατάσταση των προβλημάτων των παιδιών.

Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο εστιάσαμε στην αξιολόγηση που θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης, τον εντοπισμό των αδυναμιών και των ελλείψεων των παιδιών, και τελικά την στήριξη και προαγωγή της ανάπτυξης τους.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις ή τις δυσκολίες ενός παιδιού χρησιμοποιούμε είτε τυποποιημένα κριτήρια αξιολόγησης (σταθμισμένα) είτε άτυπα τεστ. Επίσης, συλλέγουμε πληροφορίες για τον κάθε μαθητή μέσω εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης όπως είναι η παρατήρηση, η καταγραφή, η τήρηση φακέλου επιδόσεων κ.ά.

Ακόμα, θίξαμε το ζήτημα της έγκαιρης όσο και έγκυρης διάγνωσης των μαθησιακών



δυσκολιών στην Ελλάδα, που αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα πρόβλημα προς επίλυση, διότι αφενός μεν οι διαγνωστικές δομές που έχουν θεσμοθετηθεί είναι αναποτελεσματικές, αφετέρου δε τα κατάλληλα επιστημονικά διαγνωστικά εργαλεία είναι σε φάση αναζήτησης και ανάπτυξης (Παντελιάδου, 2000. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Φλωράτου, 2002).

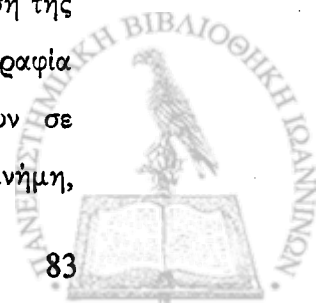
Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τις Μ.Δ. είναι γενικά παραδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μόνος αρμόδιος να ελέγξει “τι ξέρει” και “τι δεν ξέρει” ο κάθε μαθητής, εφόσον οι Μ.Δ. εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου και αφορούν αποκλειστικά και μόνο τη διδακτέα ύλη. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε παιδιού, για τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς, για τις διαπροσωπικές του σχέσεις, κ.ά. (Τζουριάδου, 1985, σ.12).

Γίνεται επομένως σαφές πως μέσα από τις λειτουργίες της αξιολόγησης και τους σκοπούς που εξυπηρετεί αναδεικνύεται η τεράστια ευθύνη που φέρει ο εκπαιδευτικός στην αναγνώριση, πρόληψη και αναχαίτιση των προβλημάτων που δυσχεραίνουν την μάθηση και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ειδικά σε ό,τι αφορά τη “διαφορετικότητα”, είναι καιρός και σημαντικός. Λόγω της καθημερινής και πολυποικίλης επαφής μαζί με τα παιδιά, παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στον εντοπισμό των μαθητών που χρήζουν συστηματικότερης και εξειδικευμένης διαγνωστικής αξιολόγησης, όσο και στην κατάρτιση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα άρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ιδιαίτερα αναδεικνύεται, μέσα στο πλαίσιο των αυξημένων προσδοκιών για το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο καιρός και σημαντικός ρόλος των νηπιαγωγών στην αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να παρουσιάσουν χαμηλή επίδοση στο δημοτικό σχολείο.

Συγκεφαλαίωση

Ως κεντρικός άξονας διαπραγμάτευσης της παρούσας εργασίας που εμπλέκεται με το θέμα της έρευνας, θεωρήθηκε η σχολική επίδοση του μαθητή. Η σχολική επίδοση ως προϊόν αλληλεπίδρασης ατομικών και εξωατομικών παραγόντων αλλά και ως προϊόν αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών θεωρείται δείκτης καλής προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο ή δείκτης εμφάνισης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών.

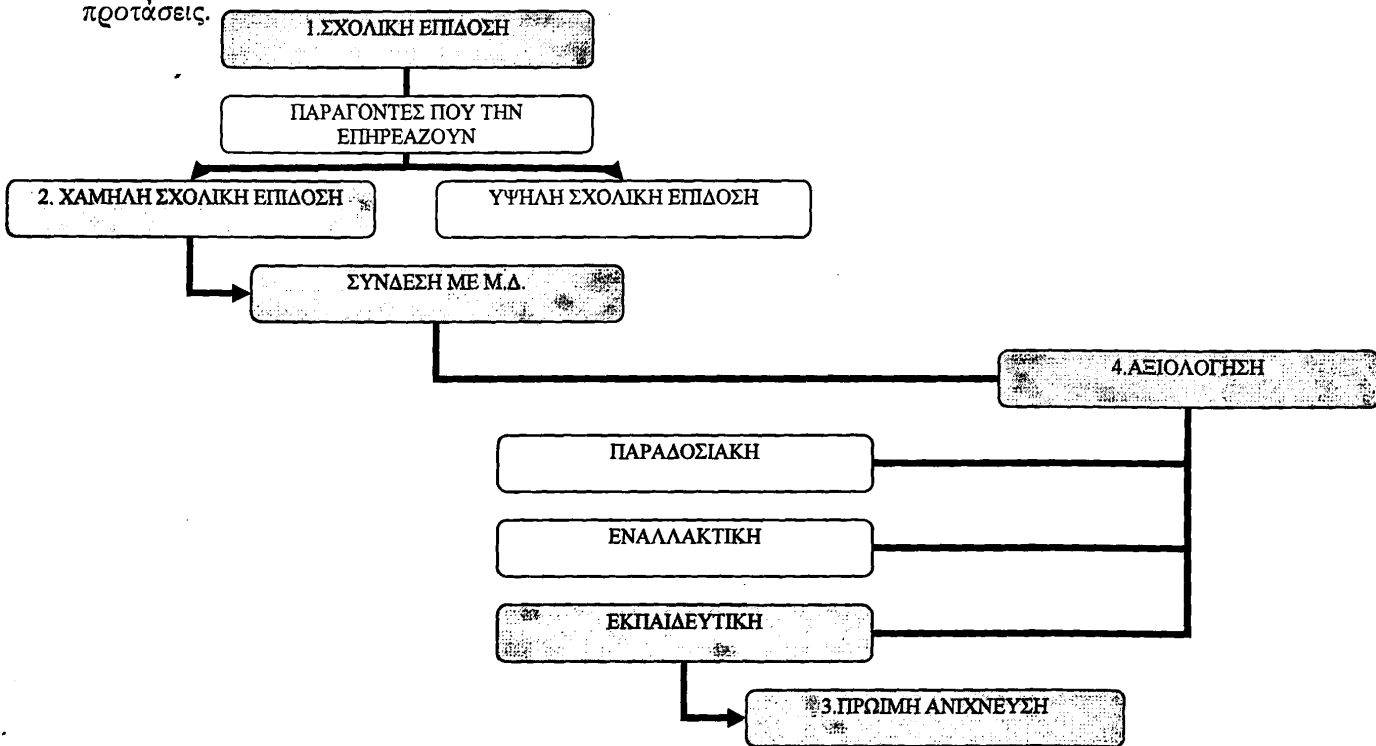
Οι Μ.Δ. που επιβαρύνουν ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών κάθε χρόνο έχουν ελκύσει το ενδιαφέρον των ειδικών από τις αρχές του περασμένου αιώνα. Προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης των συμπτωμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. η σχετική βιβλιογραφία έχει να προσφέρει έναν τεράστιο όγκο επιστημονικών ερευνών, που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες της γνωστικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης όπως είναι: η μνήμη,



η γλώσσα, η κινητική ανάπτυξη, η συναισθηματική εξέλιξη κ.ά. Μελέτες και έρευνες διακεκριμένων θεωρητικών και επιστημόνων από όλο τον κόσμο τα τελευταία 50 χρόνια συνηγορούν υπέρ της πρώιμης ανίχνευσης των Μ.Δ. από την προσχολική ηλικία αναδεικνύοντας τον καίριο και σημαντικό ρόλο του νηπιαγωγείου στην πρόληψη (πρώιμη ανίχνευση) και αντιμετώπιση των Μ.Δ.

Επίσης, η εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει ότι η έγκαιρη και συστηματική εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των Μ.Δ. στο νηπιαγωγείο επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών για μάθηση, όσο και στην πρόληψη των σχολικών δυσκολιών (Bredenkamp, Copple 1998. Κουτσουβάνου, 1990. Lerner et al., 2003). Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται οι παράμετροι που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας και εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινά (κεφάλαιο 5) με τους προβληματισμούς και τα ερωτήματα που προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο και οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων με στατιστικούς πίνακες και διαγράμματα, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι προτάσεις.



Διάγραμμα 3: Βασικές παράμετροι θεωρητικού πλαισίου

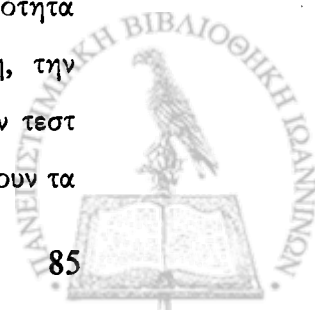
5. Η ΕΡΕΥΝΑ

Ερευνητικό πρόβλημα

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας του θεωρητικού μέρους αναδεικνύονται ορισμένες κομβικές θέσεις- διαπιστώσεις που έδωσαν ώθηση για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- ✓ Η επίδοση των παιδιών σε διάφορες γνωστικές περιοχές κατά την πρώτη σχολική ηλικία αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που συνιστά πως σ' αυτή κυρίως την ηλικία θα πρέπει να απευθύνονται τα διαγνωστικά προγράμματα.
- ✓ Η ανίχνευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας που είναι υποψήφια (at risk) να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έχει ιδιαίτερη σημασία διότι η **πρώιμη διάγνωση** του προβλήματος οδηγεί στην **έγκαιρη αντιμετώπισή** του.
- ✓ Η διαπιστωμένη ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει έγκαιρα τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και να παρέμβει αποτελεσματικά με στόχο την αποκατάσταση των δυσκολιών εντός της σχολικής κοινότητας, οδηγούν σταδιακά στη **συσσώρευση και στην εδραίωση των προβλημάτων** που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με επιβαρυντικές και μη αναστρέψιμες συνέπειες.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο στον έγκαιρο εντοπισμό, στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης με αποτέλεσμα να δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση, από τους σύγχρονους ερευνητές, στην **αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης** που διενεργεί ο εκπαιδευτικός στο σχολείο χωρίς την παρέμβαση εξωσχολικών φορέων.

Οι ερευνητές προκειμένου να εντοπίσουν τους παράγοντες που ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσλειτουργίες των παιδιών και έχουν μεγάλη προγνωστική αξία, (όπως είναι η μνημονική ικανότητα, η φωνολογική επίγνωση, κ.ά) εστίασαν σε μεμονωμένες ικανότητες της γνωστικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού (κινητικές, νοητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές ικανότητες). Χωρίς να αμφισβητούμε την προγνωστική αξία των διαφόρων τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών και την επικέντρωση σε μεμονωμένες γνωστικές λειτουργίες, εντούτοις θα θέλαμε να σταθούμε σε έναν διαφορετικό προβληματισμό, αναφορικά με την ανίχνευση των Μ.Δ. στην προσχολική ηλικία, στον οποίο δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα. Ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την ικανότητα των νηπιαγωγών με βάση την εμπειρία τους, την επιστημονική τους κατάρτιση, την καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά και τους γονείς τους και με τη χρήση άτυπων τεστ αξιολόγησης, βασισμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, να αναγνωρίζουν τα



παιδιά που κινδυνεύουν να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Αν διαπιστωθεί ότι οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να γνωρίζουν μέσα από την πολυεπίπεδη καθημερινή επαφή με τα παιδιά την μετέπειτα πορεία τους, (με εξαίρεση ασφαλώς περιπτώσεις παιδιών η πορεία των οποίων ανατρέπεται από έκτατα και απρόσμενα περιστατικά) τότε ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο ανοίγεται με λαμπρή προοπτική στον τομέα της πρόληψης και έγκαιρης αντιμετώπισης των Μ.Δ.

Με άλλα λόγια ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας αφορά στο αν μπορεί το νηπιαγωγείο να προβλέψει την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό. Αν μπορεί, τότε αξίζει η πολιτεία να μεριμνήσει ώστε να εφαρμοστούν μέτρα πρόληψης των Μ.Δ. ήδη από την προσχολική ηλικία με την έγκαιρη πρωτίστως διάγνυσή τους.

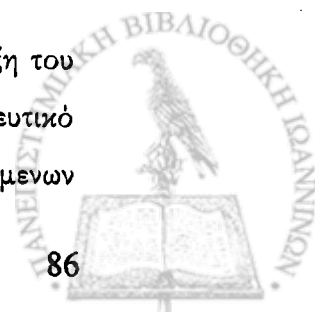
Εστιάζοντας λοιπόν στην ανάγκη έγκαιρου εντοπισμού παιδιών σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, διερευνάμε την δυνατότητα του νηπιαγωγείου με τους λειτουργούς του και τις δραστηριότητες του να μπορεί να αναγνωρίζει και να επισημαίνει έγκαιρα τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν σχολική υποεπίδοση στην Α' τάξη του δημοτικού.

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για την επίδοση των παιδιών στην Α' δημοτικού. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο επιτεύχθηκε με δύο μέσα : α) την εφαρμογή άτυπων τεστ που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και β) με τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τις δυνατότητες, αδυναμίες ή ελλείψεις των παιδιών, μέσω ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί. Το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, που προέκυψε από τα παραπάνω μέσα, συγκρίνεται με την επίδοσή τους σε επιμέρους κλίμακες αξιολόγησης του Αθηνά Τεστ στην Α' τάξη του δημοτικού.

Η έρευνα αυτή επιχειρεί επιπρόσθετα να θίξει πόσο σημαντικό είναι να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) έτσι ώστε οι δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού να έχουν μια επαρκή και έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν στην τάξη τους.

Η γνωριμία από πριν με το κάθε παιδί που πρόκειται να φοιτήσει στην Α' τάξη του δημοτικού θα βοηθήσει το δάσκαλο να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξης, παρέμβασης και ίσως πρώιμης ανάταξης ενδεχόμενων



προβλημάτων κερδίζοντας σημαντικό χρόνο προς όφελος των μαθητών. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προτείνει ένα ευέλικτο μοντέλο πρώιμης αναγνώρισης μαθησιακών δυσκολιών με την αξιοποίηση των άμεσα διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτού του σκοπού: εκπαιδευτικών και αναλυτικών προγραμμάτων. Η συστηματική, λεπτομερή καταγραφή της ανάπτυξης των παιδιών, (της μορφής ίσως τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί), και η τελική έκθεση προόδου που θα τα συνοδεύει στο δημοτικό, θα βοηθήσει τους δασκάλους να έχουν μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών.

Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την παραπάνω προβληματική και την σκοποθεσία της παρούσας μελέτης διατυπώνουμε τα ερωτήματα της έρευνας ως εξής:

1^ο: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εξετάζονται σε γνωστικά έργα βάσει αναλυτικού προγράμματος διατηρούν τις διαφορές στην επίδοση όταν επανεξεταστούν στο Β'εξάμηνο της Α' Δημοτικού σε επιμέρους κλίμακες του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών; Δηλαδή παιδιά με υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στα άτυπα τεστ στο νηπιαγωγείο σημειώνουν αντίστοιχα υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ στο δημοτικό;

2^ο: Οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να προβλέπουν α) τα παιδιά που δεν θα παρουσιάσουν κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα στις μαθησιακές απαιτήσεις της Α'τάξης του Δημοτικού και β) τα παιδιά με γενικευμένες ή ειδικές δυσκολίες που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής υποεπίδοσης;

3^ο: Οι προβλέψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την μελλοντική πρόοδο των παιδιών στηρίζονται σε πληροφορίες που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν με συστηματικό τρόπο ή είναι αποτέλεσμα μιας διαισθητικής ενχυρότητας;

4^ο: Είναι τα άτυπα τεστ αξιολόγησης έγκυρα; Σύγκριση με τα σταθμισμένα.

Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1^η: Τα νήπια που παρουσιάζουν χαμηλή, μέση-κανονική ή υψηλή επίδοση σε τεστ εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, συγκριτικά με το μέσο όρο, θα εμφανίσουν



αντίστοιχα χαμηλή, μέση-κανονική ή υψηλή επίδοση και σε επιμέρους κλίμακες του Αθηνά Τεστ στο δημοτικό.

2^η: Τα νήπια που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο δημοτικό παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά Τεστ στο οποίο εξετάστηκαν.

Μεταβλητές της έρευνας

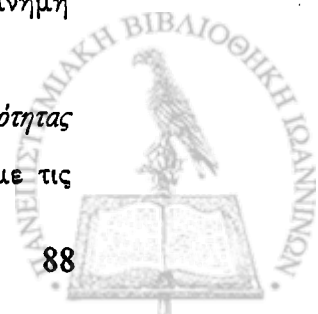
Από την πληθώρα των μεταβλητών που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο ή αποτελούν ενδείξεις μελλοντικών δυσκολιών μάθησης όπως αναδύθηκαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και την ανασκόπηση σχετικών ερευνών, στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν για το σκοπό της έρευνας οι ακόλουθες μεταβλητές και οι σχέσεις τους.

Εξαρτημένες μεταβλητές (Ε.Μ.) και ανεξάρτητες μεταβλητές (Α.Μ.)

Γενικά εξαρτημένη θεωρείται μία μεταβλητή που “επηρεάζεται” - “εξαρτάται” από μία άλλη, την οποία θεωρούμε ανεξάρτητη. Ωστόσο, οι μεταβλητές μπορεί να είναι είτε ανεξάρτητες είτε εξαρτημένες ανάλογα με το είδος της ανάλυσης που χρησιμοποιείται κάθε φορά.

Συγκεκριμένα στις αναλύσεις με το t-test εξαρτημένες θεωρήθηκαν οι μεταβλητές που αφορούσαν στην επίδοση των παιδιών σε τεστ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, δηλαδή οι μεταβλητές: “επίδοση1” (που προκύπτει από την βαθμολογία των παιδιών στο τεστ του νηπιαγωγείου), “αντιγραφή σχημάτων”, “μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων” και “μνήμη σχημάτων” (που αφορούν στην επίδοση των παιδιών σε κλίμακες του Αθηνά τεστ). Οι εξαρτημένες μεταβλητές συσχετίστηκαν με τις παρακάτω ανεξάρτητες σε έξι διαφορετικές αναλύσεις:

- Η ανησυχία των νηπιαγωγών για την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό σε σχέση με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.
- Η εκτίμηση από τις νηπιαγωγούς της επίδοσης των παιδιών στο δημοτικό σε σχέση με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.
- Τα σημάδια ελλειμματικής προσοχής του παιδιού, σημάδια υπερκινητικότητας, επιθετικότητας και προβληματικής συμπεριφοράς που έχει παρατηρήσει η νηπιαγωγός σε σχέση με τις



μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.

- Ο οπτικοκινητικός συντονισμός και η αντίληψη δεξιού-αριστερού σε σχέση με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων, επίδοση¹.
- Οι κοινές ακολουθίες (μέρες μήνες & αριθμηση) σε σχέση με τη μεταβλητή μνήμη αριθμών.
- Το φύλο σε σχέση με τις μεταβλητές επίδοση¹, αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.

Στις αναλύσεις με την One-way ANOVA εξαρτημένες θεωρήθηκαν οι μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων και η επίδοση¹, που συσχετίστηκαν με τις παρακάτω ανεξάρτητες σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις:

- Η ανησυχία για την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό σε σχέση με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.
- Το επάγγελμα του πατέρα & το επάγγελμα της μητέρας σε σχέση με τις μεταβλητές επίδοση¹, αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.

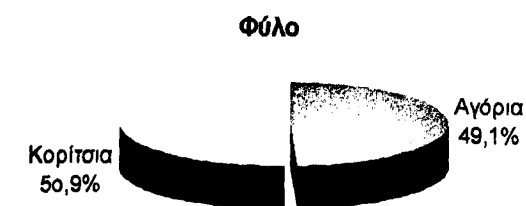
Η βασική εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας που μπορεί να επηρεάζεται από την επίδραση άλλων ή να σχετίζεται με άλλες (ανεξάρτητες μεταβλητές) είναι η επίδοση των παιδιών στις αριθμητικές κλίμακες του Αθηνά Τεστ δηλαδή στην αντιγραφή σχημάτων, τη μνήμη αριθμών, τη μνήμη εικόνων και τη μνήμη σχημάτων.

Οι μεταβλητές που ξεχώρισαν για να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας καθόρισαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας που παρουσιάζεται αναλυτικά στην ενότητα που ακολουθεί.

6. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Το δείγμα

A/ Το προφίλ των παιδιών



Διάγραμμα 4: Το φύλο του δείγματος των παιδιών

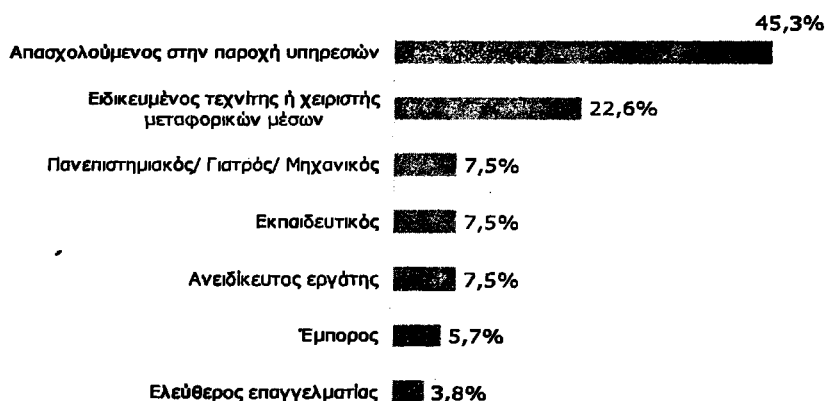
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 55 παιδιά, 27 αγόρια (ποσοστό 49,1%) και 28 κορίτσια (50,9%). Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων στο δεύτερο έτος (μεγάλα νήπια). Προτιμήθηκαν νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων που συσχετίζονταν με δημοτικά



σχολεία ή βρίσκονταν δίπλα σε δημοτικά σχολεία για να εξασφαλιστεί η εύκολη αναζήτηση του δείγματος στη δεύτερη φάση της έρευνας που θα πραγματοποιούνταν 7 μήνες μετά την πρώτη φάση και να μειωθεί έτσι στο ελάχιστο δυνατό το φαινόμενο της “θνησιμότητας του δείγματος”.

Τα επαγγέλματα των πατεράδων των παιδιών της έρευνας, όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί ανήκουν στο μεγαλύτερο ποσοστό στην κατηγορία “παροχή υπηρεσιών” που περιλαμβάνει τις κατηγορίες ιδιωτικοί υπάλληλοι, δημόσιοι υπάλληλοι, αστυνομικοί, πυροσβέστες, νοσηλευτές κ.ά. (ποσοστό 45,3%). Ακολουθούν οι ειδικευμένοι τεχνίτες ή οι χειριστές μεταφορικών μέσων (22,6%). Οι ανειδίκευτοι εργάτες εμφανίζονται με ποσοστό 7,5% ενώ το ίδιο ποσοστό (7,5%) καταλαμβάνει η κατηγορία εκπαιδευτικοί / πανεπιστημιακοί / γιατροί/ μηχανικοί. Σε ακόμη μικρότερο ποσοστό (5,7%) εμφανίζονται οι έμποροι ενώ μόλις 2 (3,8%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες.

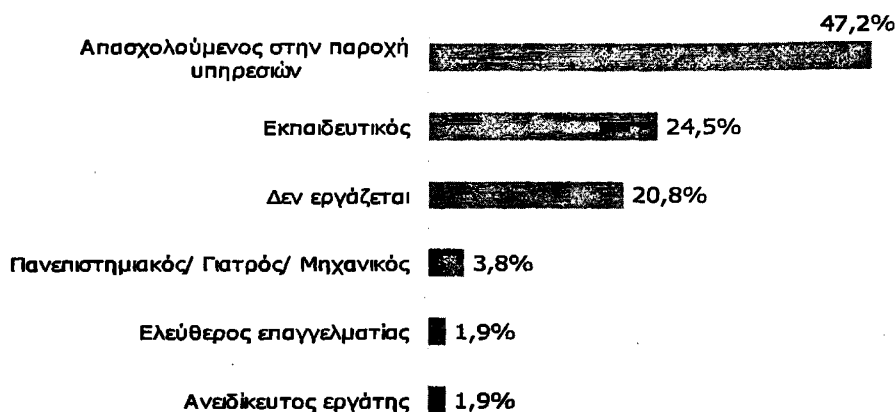
Επάγγελμα πατέρα



Διάγραμμα 5: Επάγγελμα πατέρα

Όσον αφορά στις μητέρες, οι περισσότερες (45,5%) απασχολούνται στην παροχή υπηρεσιών. Σε ποσοστό 24,5% είναι εκπαιδευτικοί, ενώ το 20,8% αυτών δεν εργάζεται. Δύο από αυτές είναι πανεπιστημιακοί/ γιατροί ή μηχανικοί (3,8%) και μόνο μία (1,9%) εμφανίζεται ως ανειδίκευτη εργάτρια και μία (1,9%) ως ελεύθερη επαγγελματίας.

Επάγγελμα μητέρας

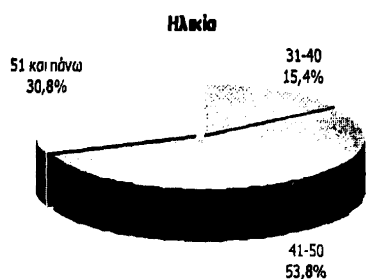


Διάγραμμα 6: Επάγγελμα μητέρας

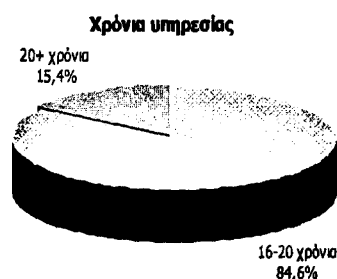
B/ Το προφίλ των νηπιαγωγών

Στην έρευνα συμμετείχαν 13 γυναίκες νηπιαγωγοί που δίδασκαν σε δημόσια σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Επειδή τα σχολεία επιλέχθηκαν όπως προαναφέρθηκε με τη λογική της εύκολης πρόσβασης στα παιδιά στις δύο διαφορετικές φάσεις της έρευνας, το δείγμα των νηπιαγωγών στερείται ανομοιογένειας εφόσον μέσα στην πόλη εργάζονται κυρίως εκπαιδευτικοί με την ίδια κυρίως ηλικία, τα ίδια χρόνια υπηρεσίας και τις ίδιες περίπου σπουδές.

Όπως λοιπόν ήταν αναμενόμενο οι περισσότερες (53,8%) είναι ηλικίας 41 έως 50 ετών, 4 από αυτές (30,8%) είναι 51 ετών και πάνω, ενώ δύο (15,4%) είναι από 31 έως 40 ετών, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έχουν 16 – 20 χρόνια υπηρεσίας (84,6%) ενώ 2 (15,4%) έχουν περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας.

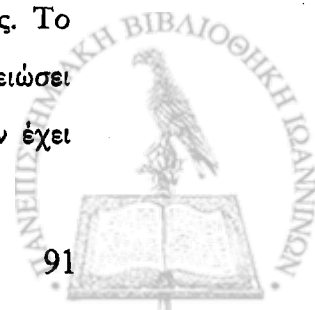


Διάγραμμα 7: Ηλικία νηπιαγωγών



Διάγραμμα 8: Χρόνια υπηρεσίας νηπιαγωγών

Όσον αφορά στις σπουδές τους, οι 11 από τις 13 νηπιαγωγούς (84,6%) έχουν κάνει σπουδές διετούς φοίτησης, ενώ οι υπόλοιπες δύο έχουν κάνει τετραετούς φοίτησης. Το 61,5% (8 νηπιαγωγοί) έχει κάνει εξομοίωση, 6 από αυτές (46,2%) έχουν τελειώσει διδασκαλείο, ενώ 3 (23,1%) έχουν και κάποιο άλλο πτυχίο. Καμία από τις 13 δεν έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.



Ηλικία παιδιού	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	N
Στο τεστ στο νηπιαγωγείο	5,4	6,3	6,0	55
Στο Αθηνά Τεστ	6	7,7	6,7	55

Πίνακας 4: Μέση ηλικία παιδιών στα δύο τεστ

Ο σχεδιασμός του άτυπου τεστ επίδοσης στηρίχθηκε στη σχετική βιβλιογραφία κατασκευής άτυπων τεστ (Lerner, 1993. Πόρποδας, 2003. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2000. ΥΠΕΠΘ-UNESCO, 1988. Φλωράτου, 2002. Wragg, 1997) και στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι εμπνευσμένες από τη θεματική ενότητα των μαθηματικών του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Η εξοικείωση των παιδιών με το περιεχόμενο των ασκήσεων επικυρώθηκε από την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε σε δείγμα 8 παιδιών καθώς και από τη συζήτηση σχετικά με το συγκεκριμένο τεστ με νηπιαγωγούς και άλλους συναδέλφους. Η εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας πριν την επίσημη χορήγηση του τεστ ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική καθώς έδωσε στον ερευνητή τη δυνατότητα αφενός να διορθώσει ασάφειες και κενά στην παρουσίαση των ασκήσεων και αφετέρου να πάρει κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με τη μορφή των εκφωνήσεων.

Το σταθμισμένο τεστ που χρησιμοποιήθηκε όταν τα παιδιά φοιτούσαν στην Α' δημοτικού ήταν το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Η επίδοση των παιδιών στις κλίμακες του Αθηνά Τεστ ελέγχθηκε με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια. Από τις 11 αριθμητικές κλίμακες του Αθηνά Τεστ χρησιμοποιήθηκαν μόνο εκείνες που θεωρήθηκαν απαραίτητες για τον σκοπό της έρευνας δηλαδή η μνήμη ακολουθιών (μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων), και η κλίμακα αντιγραφή σχημάτων από την ενότητα νοητική ικανότητα.

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι ποιοτικές κλίμακες της νευροψυχολογικής ωριμότητας (οπτικοκινητικός συντονισμός, αντίληψη δεξιού-αριστερού) καθώς και η συμπληρωματική ποιοτική κλίμακα της μνήμης ακολουθιών, (μνήμη μέρες- μήνες και αρίθμηση).

Τα τεστ και στις δύο περιπτώσεις δόθηκαν ατομικά σε κάθε παιδί σε κατάλληλους χώρους που υποδεικνύονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή το διευθυντή του κάθε σχολείου. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του πρώτου τεστ ήταν 25', ενώ ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του δεύτερου τεστ ήταν 35'. Η χορήγηση των δύο τεστ έγινε με απόλυτο σεβασμό στην προσωπικότητα των παιδιών και στη λειτουργία των σχολείων. Σε συνεννόηση με το υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης δίνονταν ραντεβού συγκεκριμένη ώρα και μέρα προκειμένου να εξεταστεί κάθε μαθητής την καταλληλότερη χρονική στιγμή ούτως ώστε να μην αναγκαστεί να "χάσει" από τις παραδόσεις των κύριων μαθημάτων, ούτε να στερηθεί μαθήματα που τον ενδιέφεραν και τον ευχαριστούσαν. Πριν τη χορήγηση των τεστ κάθε



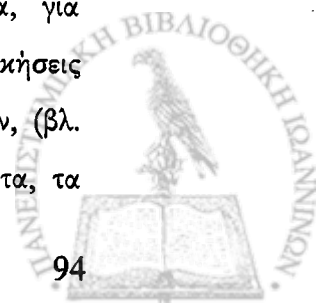
παιδί ενημερώνόταν για τον σκοπό της όλης διαδικασίας και λάμβανε σχετικές οδηγίες. Επίσης ο ερευνητής τόνιζε σε κάθε παιδί ότι στις ασκήσεις θα απαντά χωρίς τη βοήθειά του και όταν θα κουράζεται η διαδικασία θα σταματά. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης των δύο τεστ οι μαθητές επιβραβεύονταν συχνά και ενθαρρύνονταν για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους με αμείωτο ενδιαφέρον όσο ήταν δυνατό.

Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του Αθηνά Τεστ για να μην παραβιαστεί ο προσωπικός χρόνος συγκέντρωσης των παιδιών που κυμαίνονταν από 15-20 λεπτά χρειάστηκε να διακοπεί η χορήγηση του τεστ για να ολοκληρωθεί είτε αργότερα την ίδια μέρα είτε την επόμενη. Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν με προθυμία και στις δύο φάσεις της έρευνας. Μάλιστα στο δεύτερο τεστ παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από το πρώτο αναγνώριζαν τον ερευνητή και πήγαιναν μαζί του με ενθουσιασμό. Σε πολλές περιπτώσεις πολλά παιδιά που δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας ζητούσαν επίμονα να συμμετάσχουν και αυτά. Προθυμία και θετική διάθεση απέναντι στον ερευνητή έδειξαν και οι νηπιαγωγοί του δείγματος ενώ ένα ποσοστό δασκάλων αντιμετώπισε την όλη διαδικασία με δυσπιστία με αποτέλεσμα σε ορισμένες περιπτώσεις να εμποδιστεί η ερευνητική προσπάθεια.

Επίσης, πιλοτική έρευνα εφαρμόστηκε πριν από την επίσημη συλλογή των δεδομένων για να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ικανότητά τους να διακρίνουν τα παιδιά που θα παρουσιάσουν χαμηλές ή υψηλές επιδόσεις στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, σ' αυτή την έρευνα 30 νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι είναι σε θέση, βάση εμπειρίας και παρατήρησης των παιδιών κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, να ξεχωρίσουν εκείνα που θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου στην Α' δημοτικού. Οι απαντήσεις και των 30 νηπιαγωγών ήταν καταφατικές γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην οργάνωση και διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας.

6.3. Ερευνητικά εργαλεία

Στην πρώτη φάση της έρευνας για τον έλεγχο της επίδοσης των παιδιών του νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκε ένα άτυπο τεστ βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και εμπνευσμένο από τη θεματολογία των μαθηματικών εννοιών. Οι ασκήσεις του άτυπου τεστ περιλαμβάνουν σχήματα, σε διάφορα μεγέθη και χρώματα, για αναγνώριση, ομαδοποίηση ή ταξινόμηση και σειροθέτηση. Επίσης περιέχονται ασκήσεις χωροταξικών εννοιών, δημιουργίας μοτίβων, απαρίθμησης, αναγνώρισης ποσοτήτων, (βλ. παράρτημα σ. 136). Το περιεχόμενο των ασκήσεων του άτυπου τεστ (τα σχήματα, τα



μεγέθη και τα χρώματα) είναι οικείο στα παιδιά του νηπιαγωγείου και ευκολονόητο, δεν τα κουράζει και επίσης απαντάται σε πολλά τεστ που έχουν σχεδιαστεί για να ελέγξουν τις αντιληπτικές ή νοητικές ικανότητες των παιδιών όπως είναι για παράδειγμα: η κλίμακα αντιγραφή σχημάτων και μνήμη σχημάτων του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, η κλίμακα αριθμητική του Ελληνικού WISC-III.

Στην δεύτερη φάση της έρευνας, ύστερα από επτά μήνες, μετρήθηκε η επίδοση των ιδίων παιδιών που φοιτούσαν πια στην Α' δημοτικού με το Αθηνά τεστ. Το Αθηνά Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης, όπως ορίζουν οι κατασκευαστές του, "είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου".

"Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κείνους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης" (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999, σ. 7).

Χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α', Β', Γ' & Δ' Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν "σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες", ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κ. ά., 1999).

"Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή" (Παρασκευόπουλος κ.α., 1999, σ. 22).

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του Αθηνά Τεστ με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής :

I. Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

II. Μνήμη ακολουθιών

4. Μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων

III. Ολοκλήρωση παραστάσεων

7. Ολοκλήρωση προτάσεων

8. Ολοκλήρωση λέξεων

IV. Γραφο-φωνολογική ευημερότητα

9. Διάκριση γραφημάτων

10. Διάκριση φθόγγων

11. Σύνθεση φθόγγων.

V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός

13. Αντίληψη "δεξιού-αριστερού"

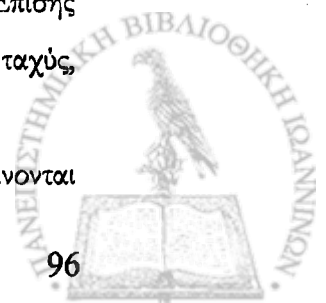
14. πλευρίωση

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του Αθηνά Τεστ ως διαγνωστικό μέσο αναλυτικής και ενδοατομικής αξιολόγησης είναι η δυνατότητα χορήγησης των κλιμάκων με τρεις τρόπους: α) την πλήρη χορήγηση, β) τη βραχεία χορήγηση και γ) την επιλεκτική χορήγηση. Ο χρήστης του τεστ έχει την ελευθερία να χρησιμοποιήσει τις κλίμακες εκείνες που είναι απαραίτητες για τον σκοπό της έρευνάς του γιατί "κάθε μετρούμενη ικανότητα συνεισφέρει με τον δικό της τρόπο στην φιλοτέχνηση του διαγνωστικού προφίλ του παιδιού" (Παρασκευόπουλος κ.α.,1999,σ.45).

Για τον επιδιωκόμενο σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επιλεκτική χορήγηση του Αθηνά Τεστ σε παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού με τρόπο που να υπάρχει μια συνέχεια των δοκιμασιών του άτυπου τεστ του Νηπιαγωγείου με αυτών του Αθηνά Τεστ. Μας ενδιέφερε επομένως να μελετήσουμε την άμεση μνήμη των παιδιών, με την κλίμακα μνήμη ακολουθιών, να εξετάσουμε την νευροψυχολογική πλευρά της ανάπτυξής τους, με την κλίμακα νευροψυχολογική ωριμότητα καθώς και ένα δείγμα της νοητικής τους ικανότητας με την κλίμακα αντιγραφή σχημάτων. Στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των συγκεκριμένων κλιμάκων καθώς και των στοιχείων που συλλέγουμε από αυτές.

Αντιγραφή Σχημάτων: Στην συγκεκριμένη υποκλίμακα του τομέα Νοητική Ανάπτυξη, ο μαθητής καλείται να αντιγράψει 6 γεωμετρικά σχήματα τα οποία βαθμολογούνται με βάση 3 μορφολογικά χαρακτηριστικά: α) γενική ομοιότητα με πρότυπο, β) προσανατολισμό σχήματος, γ) ισότητα διαφόρων μερών. Πρόκειται για πρακτική κλίμακα (εικονιστικό υλικό, γραφο-κινητικό έργο) στην οποία αξιοποιείται η οπτική διόδος επικοινωνίας. Η κλίμακα αξιολογεί την οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό (σταθερότητα γραμμών). Επίσης καταγράφεται ο ρυθμός συμπλήρωσης της κλίμακας με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς: ταχύς, βραδύς, κανονικός.

Μνήμη Αριθμών: Αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων οι οποίες βαθμιαία γίνονται



μακρύτερες. Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει, από μνήμης, σειρές ψηφίων, χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους. Απαιτείται λεκτικό έργο, αξιοποιείται η ακουστική δίοδος επικοινωνίας και ελέγχεται η άμεση μνήμη.

Μνήμη Εικόνων – Σχημάτων: Αποτελείται από 16 σειρές εικόνων -σχημάτων. Στη Μνήμη εικόνων το υλικό που χειρίζεται το παιδί αποτελείται από καρτελάκια με εικόνες κοινών αντικειμένων, άσχετων μεταξύ τους. Στη Μνήμη σχημάτων τα καρτελάκια που καλείται το παιδί να βάλει σε συγκεκριμένη σειρά εικονίζουν σχήματα διακριτά ώστε να διαφοροποιούνται και σχήματα πρωτόγνωρα ώστε να μην διευκολύνεται η σημασιολογική κωδικοποίηση.

Η κλίμακα αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει, από μνήμης, σειρές συμβόλων – παραστάσεων χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους. Χειρισμός αντικειμένων – Οπτική δίοδος επικοινωνίας – Άμεση μνήμη οπτικών παραστάσεων (υλικό σημασιολογικό – άσημο). Χαμηλή & ισόβαθμη επίδοση = Μαθησιακές δυσκολίες.

Στη συμπληρωματική κλίμακα **κοινές ακολουθίες** το παιδί καλείται να κατονομάσει μέρη σειρών που συναντά στην καθημερινή ζωή (ημέρες εβδομάδας, μήνες έτους, κ.ά).

Οπτικο-κινητικός Συντονισμός: Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις του χεριού σε συνεργασία με την αίσθηση της όρασης– οπτικο-κινητικός συντονισμός. Αποτελείται από εικονιστικό υλικό (Λαβύρινθος) και απαιτεί γραφο-κινητικό έργο – Αξιοποιείται η οπτική δίοδος επικοινωνίας.

Αντίληψη “δεξιού – αριστερού”: Δίνονται 12 λεκτικές εντολές που δείχνουν κατά πόσο το παιδί γνωρίζει και διακρίνει, μεταξύ τους, τη δεξιά και την αριστερή πλευρά του σώματος, του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντι του (καθρεπτική αντίληψη) και να προσανατολίζεται αναλόγως. Πρόκειται για κινητικό έργο που αξιοποιεί την ακουστική δίοδο επικοινωνίας.

Πλευρίωση: Δίνονται 14 λεκτικές εντολές που δείχνουν την προτίμηση του παιδιού να χρησιμοποιεί το δεξιό ή το αριστερό «ήμισυ» του σώματός του. Το παιδί χρησιμοποιεί μέλη του σώματος του (χέρι, πόδι, μάτι, αυτί) και μικροαντικείμενα (μολύβι, ξυλομπογιά, ξύστρα, μεγεθυντικός φακός, κυλινδρικός σωλήνας, ρολόι). Ανάπτυξη δεξιόπλευρης ή αριστερόπλευρης πλευρίωσης – αδιαμόρφωτη πλευρίωση. Είδος έργου: Κινητικά έργα – Χειρισμός αντικειμένων. Αξιοποιείται η ακουστική δίοδος επικοινωνίας

Το άθροισμα των αρχικών βαθμών των ερωτήσεων κάθε υποκλίμακας του ΑθηνάΤεστ για κάθε μαθητή, προκειμένου αφενός, να μας δηλώσει την επίδοσή του σε σύγκριση με τους μαθητές της ηλικίας του και αφετέρου, για να μπορεί να γίνει σύγκριση των αρχικών βαθμών και να διαπιστωθεί το επίπεδο ικανότητας κάθε μαθητή, μετατράπηκε σε **δευτερογενείς μετρικές κλίμακες: α) αναπτυξιακά πηλίκια – εκατοστιαίες τιμές και β) αναπτυξιακές ηλικίες.** Στις τρεις υποκλίμακες που αφορούν στην νευρο-ψυχολογική ωριμότητα, καθώς και στην συμπληρωματική



υποκλίμακα “κοινές ακολουθίες”, ο βαθμός ανάπτυξης εκφράστηκε με ποιοτικούς ή κατηγορικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. επαρκής, ελλιπής, δεξιόπλευρη πλευρίωση). Τα αναπτυξιακά ηλίκια (Τυπικοί βαθμοί) του Αθηνά Τεστ εκφράζονται με έναν ακέραιο αριθμό που κυμαίνεται μεταξύ του 1 και του 19, με μέσο όρο 10 και τυπική απόκλιση 3. Με βάση τις εκατοστιαίες θέσεις και τα ποσοστά στα διάφορα τμήματα της κατανομής των αναπτυξιακών ηλικιών ορίστηκαν **διαγνωστικές κατηγορίες** που περιλαμβάνουν τρεις ζώνες: **α) Κατώτερη – Ελλειμματική επίδοση**, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 8 και κάτω (το 25% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με οριακώς χαμηλή επίδοση ($ΑΠ^{19} = 8$ και 7) και τα παιδιά με ανεπαρκή επίδοση ($ΑΠ \leq 6$), **β) Μέση – κανονική Επίδοση**, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 9, 10, και 11 (το 50% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με μέση – μέση επίδοση ($ΑΠ=10$), με μέση – ανώτερη επίδοση ($ΑΠ=11$) και με μέση – κατώτερη επίδοση ($ΑΠ=9$), **γ) Ανώτερη επίδοση**, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 12 και άνω (το 25% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με οριακώς υψηλή επίδοση ($ΑΠ= 12$ και 13) και τα παιδιά με εξαιρετική επίδοση ($ΑΠ \geq 14$). Τέλος οι αναπτυξιακές ηλικίες μας βοηθούν να καθορίσουμε αφενός, το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού και τη διαγνωστική κατηγορία αυτού και αφετέρου, το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού – διορθωτικού υλικού που μπορεί να αφομοιώσει το παιδί τη δεδομένη χρονική στιγμή ώστε να καταρτιστεί και το ανάλογο πρόγραμμα διορθωτικής παρέμβασης. Η σύγκρισή μεταξύ αναπτυξιακής και χρονολογικής ηλικίας μας οδηγεί σε τρεις περιπτώσεις: α) βαθμός ανάπτυξης μέσος – κανονικός (AH^1 ίση περίπου με XH^1), β) βαθμός ανάπτυξης υψηλός ($AH \geq XH$) και γ) βαθμός ανάπτυξης κατώτερος του μέσου – κανονικού / ελλειμματικός ($AH \leq XH$).

Μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι η επίδοση του παιδιού, ενώ στις κλίμακες της νοητικής ικανότητας (Γλωσσικές αναλογίες, Αντιγραφή σχημάτων, Λεξιλόγιο) είναι μέση ή ακόμη και ανώτερη, στις κλίμακες της ολοκλήρωσης παραστάσεων (Ολοκλήρωση προτάσεων, Ολοκλήρωση λέξεων) και της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας (Διάκριση γραφημάτων, Διάκριση Φθόγγων, Σύνθεση φθόγγων) να είναι ελλειμματική. Μια τέτοια ενδο-ατομική διαφορά δείχνει ότι το παιδί παρουσιάζει αδυναμία στο λεγόμενο αυτοματικό επίπεδο οργάνωσης των εμπειριών. Μια τέτοια αδυναμία σχετίζεται με ειδικές δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση.

Ομοίως, μια ενδο-ατομική σύγκριση μπορεί να δείξει ότι η επίδοση του παιδιού σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιούν την «ακουστική-φωνητική» δίοδο επικοινωνίας είναι συστηματικά μεγαλύτερη από ό,τι είναι στις κλίμακες που χρησιμοποιούν την «οπτικο-κινητική» δίοδο ή το αντίθετο. Μια τέτοια ενδο-ατομική διαφοροποίηση δείχνει διαφορά στη δίοδο επικοινωνίας.

¹⁹ ΑΠ = Αναπτυξιακό Ηλικίο, ΑΗ = Αναπτυξιακή Ηλικία, ΧΗ = Χρονολογική Ηλικία

Ερωτηματολόγιο

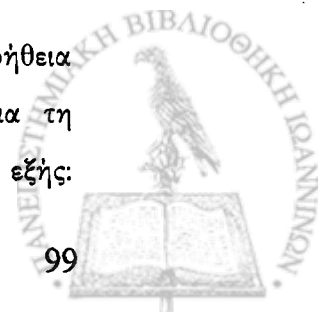
Για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την επίδοση των παιδιών εκτός από τα δύο τεστ που προαναφέρθηκαν χρησιμοποιήθηκε επίσης το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Οι 13 νηπιαγωγοί που αντιστοιχούν στα 55 υποκείμενα της έρευνας συμπλήρωσαν για καθένα από τα παιδιά του τμήματός τους που εξετάστηκαν, ερωτηματολόγιο, με στοιχεία σχετικά με την φοίτηση του κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και τη νηπιαγωγό της τάξης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, το επίπεδο ανάπτυξής του κ.ά. Επίσης, οι νηπιαγωγοί σε ερώτηση του ερωτηματολογίου διατύπωσαν την εκτίμηση τους για την μελλοντική επίδοση των παιδιών στην Α' τάξη του Δημοτικού.

Το ερωτηματολόγιο καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι ευπαρουσίαστο, με σύντομες και σαφείς ερωτήσεις, εύκολο στην συμπλήρωση και γενικά λήφθηκαν υπόψη όλες οι αρχές σύνταξης ενός ερωτηματολογίου βάση βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 1994. Βάμβουκας, 1991. Παρασκευόπουλος, 1993). Πριν την επίσημη χορήγησή του προηγήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή σε ένα μικρό δείγμα υποκειμένων προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και συμπληρώσεις. Επίσης, το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από σύντομη επεξηγηματική επιστολή προς τις νηπιαγωγούς που θα το συμπλήρωναν. Με αυτή δίνονταν πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και τονίζονταν η σημαντική συμβολή τους στην διεξαγωγή της έρευνας (βλ. παράρτημα σ. 130-135). Για τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου χρειαζόταν 2-3 λεπτά.

Η διερεύνηση της εκτίμησης της νηπιαγωγού για την μελλοντική πορεία των παιδιών στο δημοτικό γίνονταν με δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη (ερώτηση 11) η νηπιαγωγός ερωτάται αν ανησυχεί για την μελλοντική επίδοση του παιδιού απαντώντας: “όχι”, “ναι” ή “ίσως”. Στην δεύτερη ερώτηση (αριθμός 12) η νηπιαγωγός καλείται να κατατάξει τις μελλοντικές επιδόσεις του παιδιού σε μια 5/θμια κλίμακα με τις εξής επιλογές: 1. Χαμηλές επιδόσεις, 2. Μέτριες επιδόσεις, 3. Άριστες επιδόσεις, 4. Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ, 5. Εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της ερώτησης η κατηγορία 4 εξαιρέθηκε γιατί δεν χρησιμοποιήθηκε από τις νηπιαγωγούς και ενώ η κατηγορία 5 χρησιμοποιήθηκε μόνο για μια περίπτωση.

6.4. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των υποθέσεων και των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:



συντελεστής συσχέτισης r του Pearson, t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One way Anova).

Ειδικότερα για τον έλεγχο της βασικής υπόθεσης της έρευνας σχετικά με τη δυνατότητα του νηπιαγωγείου να προβλέπει την επίδοση των παιδιών στη Α' τάξη του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson που είναι ένα μέτρο της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών. Η συσχέτιση έγινε ανάμεσα στις μεταβλητές Επίδοση 1 (που αφορά την επίδοση των παιδιών στο άτυπο τεστ στο νηπιαγωγείο) και των μεταβλητών αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων (που αφορούν στην επίδοση των παιδιών στο δημοτικό) για να δούμε αν συσχετίζονται. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από -1 έως 1. Το πρόσημο του συντελεστή δείχνει τη φορά της συσχέτισης και η απόλυτη τιμή πόσο δυνατή είναι η σχέση των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή είναι κοντά στο 0, δεν υπάρχει ένδειξη κάποιας συσχέτισης ενώ όσο πιο κοντά στο 1 ή το -1 είναι, υπάρχει ένδειξη ισχυρής συσχέτισης (θετικής ή αρνητικής αντίστοιχα), (Δαφέρμος, 2005).

Το **t-test** για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξουμε:

- Αν η μεταβλητή “ανησυχία των νηπιαγωγών για την επίδοση των παιδιών στο Δημοτικό” (ναι - όχι) συσχετίζεται με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων που αφορούν την επίδοσή τους στο δημοτικό.
- Αν η μεταβλητή “εκτίμηση επίδοσης στο δημοτικό” (1: Χαμηλές/μέτριες επιδόσεις, 2: Καλές/Άριστες επιδόσεις) συσχετίζεται με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων που αφορούν την επίδοσή τους στο δημοτικό.
- Αν οι μεταβλητές σημάδια ελλειμματικής προσοχής του παιδιού, σημάδια υπερκινητικότητας, επιθετικότητας και προβληματικής συμπεριφοράς συσχετίζονται με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων που αφορούν την επίδοσή του στο δημοτικό.
- Αν οι μεταβλητές οπτικοκινητικός συντονισμός (επαρκής, ελλιπής) και αντίληψη δεξιού-αριστερού (επαρκής, ελλιπής) συσχετίζονται με τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων και με την επίδοσή1 στο άτυπο τεστ.
- Αν η μεταβλητή μνήμη αριθμών συσχετίζεται με τις κοινές ακολουθίες (μέρες μήνες & αριθμηση)
- Αν το φύλο των παιδιών επηρεάζει την επίδοσή τους τόσο στο άτυπο τεστ του νηπιαγωγείου όσο και στις κλίμακες του Αθηνά τεστ

Το στατιστικό κριτήριο t-test είναι ένα μέτρο σύγκρισης των μέσων τιμών δύο



ομάδων (group). Ιδανικά θα πρέπει τα υποκείμενα να είναι τυχαία τοποθετημένα στα δύο group ώστε οποιαδήποτε διαφορά προκύπτει να οφείλεται αποκλειστικά στην διαφορετική αντιμετώπισή τους. Επίσης οι μεταβλητές που συγκρίνουμε πρέπει να είναι δίτιμες.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης η στατιστική διαδικασία ανάλυση μονής διακύμανσης των εξαρτημένων ποσοτικών μεταβλητών της έρευνάς μας (επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ) από έναν παράγοντα (ανεξάρτητη μεταβλητή). Η ανάλυση διασποράς χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί κατά πόσο οι διάφορες μέσες τιμές είναι ίσες. Ουσιαστικά η τεχνική αυτή είναι επέκταση του t-test για παραπάνω από δύο μεταβλητές.

Με την ανάλυση μονής διακύμανσης είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές των “ομάδων” στις οποίες χωρίζεται η εξαρτημένη μεταβλητή με τη βοήθεια της ανεξάρτητης.

Συγκεκριμένα για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση μονής διακύμανσης για να ελέγξουμε:

- τη συσχέτιση της μεταβλητής “ανησυχία για την επίδοση των παιδιών στο Δημοτικό” που αυτή τη φορά παίρνει τρεις τιμές (ναι – ίσως - όχι) με τις μεταβλητές “αντιγραφή σχημάτων”, “μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων”, “μνήμη σχημάτων” που αφορούν την επίδοσή τους στο δημοτικό.
- Τη συσχέτιση του επαγγέλματος τόσο του πατέρα όσο και τις μητέρας (τα οποία χωρίζονται σε περισσότερες από δύο κατηγορίες) με την “επίδοση1” (που αφορά την επίδοση των παιδιών στο άτυπο τεστ στο νηπιαγωγείο) αλλά και με τις μεταβλητές “αντιγραφή σχημάτων”, “μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων”, “μνήμη σχημάτων” που αφορούν στην επίδοση των παιδιών στο δημοτικό.

7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με τη μέθοδο που αναφέρθηκε στη προηγούμενη ενότητα, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τα ευρήματά της με τη σειρά που υποδεικνύεται από τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις.

7.1. Περιγραφική ανάλυση των επιδόσεων στα δύο τεστ

(Επίδοση 1, Κλίμακες Αθηνά Τεστ- Αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη σχημάτων, μνήμη εικόνων)

Στο τεστ του νηπιαγωγείου η μικρότερη επίδοση που σημειώθηκε είναι 17 και η



μεγαλύτερη 53. Στην πλειοψηφία τους οι επιδόσεις των παιδιών στο τεστ του νηπιαγωγείου κρίνονται ικανοποιητικές (Επικρατούσα τιμή= 44, Μ.Ο.= 40,4, Τ.Α.= 8,52).

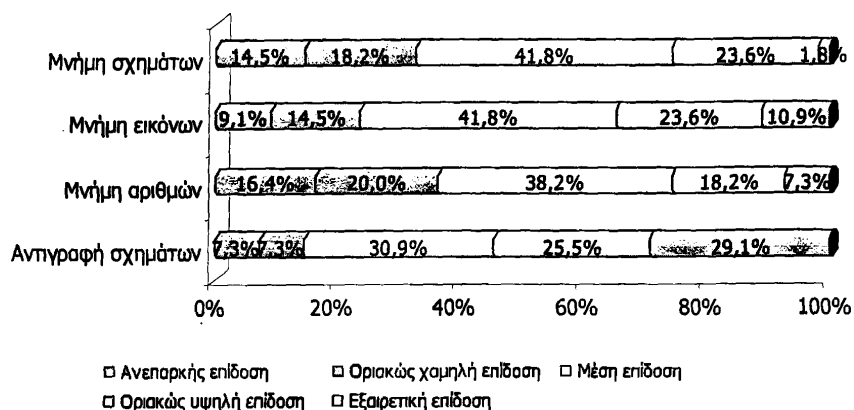
Η επίδοση των παιδιών στις κλίμακες του τεστ Αθηνά έχει μετατραπεί βάση πινάκων σε έναν ακέραιο αριθμό, το αναπτυξιακό ηλικίο, που δείχνει το ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού σε σύγκριση με έναν μέσο όρο. Στον πίνακα 5 δίνονται η μέση τιμή του αναπτυξιακού ηλικίου για κάθε κλίμακα του Αθηνά τεστ και για το τεστ του νηπιαγωγείου καθώς και η τυπική απόκλιση, η μικρότερη και η μεγαλύτερη τιμή.

Περιγραφικά στοιχεία επιδόσεων στα τεστ		Minimum	Maximum	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Επίδοση1		17	53	40,4	8,5
Κλίμακες Αθηνά Τεστ	Αντιγραφή σχημάτων	4	16	11,5	3,0
	Μνήμη αριθμών	4	14	9,4	2,6
	Μνήμη εικόνων	4	15	10,2	2,7
	Μνήμη σχημάτων	4	14	9,4	2,5

Πίνακας 5: Περιγραφικά στοιχεία επιδόσεων στα τεστ

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα ποσοστά της επίδοσης των παιδιών στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της βαθμολογίας τους στις εξής επιδόσεις: Ανεπαρκής Επίδοση, Οριακώς χαμηλή επίδοση, Μέση επίδοση, Οριακώς υψηλή επίδοση & Εξαιρετική επίδοση. Παρατηρούμε ότι στην πλειονότητα τους τα παιδιά σημειώνουν επιδόσεις που κατατάσσονται στις κατηγορίες μέση επίδοση και υψηλή επίδοση. Όπως φαίνεται παραστατικά και στο διάγραμμα που ακολουθεί (διάγραμμα 10) οι καλύτερες επιδόσεις παρατηρούνται στην αντιγραφή σχημάτων καθώς το 86% των παιδιών περίπου εντάσσεται στις κατηγορίες μέση/υψηλή επίδοση, ενώ οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται στην μνήμη αριθμών καθώς το 36% περίπου σημειώνει χαμηλές ή ανεπαρκείς επιδόσεις. Στην μνήμη εικόνων η πλειονότητα των παιδιών (76%) σημειώνει καλές επιδόσεις (μέση, υψηλή ή εξαιρετική), ενώ το 25% περίπου σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις. Τέλος στην μνήμη σχημάτων τα περισσότερα παιδιά (67% περίπου) έχουν μέση επίδοση, ενώ το 33% περίπου σημειώνουν χαμηλή επίδοση ή ανεπαρκή επίδοση.

Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ



Διάγραμμα 10: Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ

Επίδοση	Αντιγραφή σχημάτων		Μνήμη αριθμών	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανεπαρκής επίδοση	4	7,3%	9	16,4%
Οριακώς χαμηλή επίδοση	4	7,3%	11	20,0%
Μέση επίδοση	17	30,9%	21	38,2%
Οριακώς υψηλή επίδοση	14	25,5%	10	18,2%
Εξαιρετική επίδοση	16	29,1%	4	7,3%
Επίδοση	Μνήμη εικόνων		Μνήμη σχημάτων	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανεπαρκής επίδοση	5	9,1%	8	14,5%
Οριακώς χαμηλή επίδοση	8	14,5%	10	18,2%
Μέση επίδοση	23	41,8%	23	41,8%
Οριακώς υψηλή επίδοση	13	23,6%	13	23,6%
Εξαιρετική επίδοση	6	10,9%	1	1,8%

Πίνακας 6: Ποσοστά επίδοσης στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ

7.2. Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση τα παιδιά με υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στο τεστ του νηπιαγωγείου αναμένεται να σημειώσουν αντίστοιχα υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ στο Δημοτικό.

Για την διερεύνηση της παραπάνω υπόθεσης υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές “επίδοση 1” (που αφορά την επίδοση των παιδιών στο τεστ του νηπιαγωγείου) και τις μεταβλητές “αντιγραφή σχημάτων”, “μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων”, “μνήμη σχημάτων”. Οι δείκτες συσχέτισης δίνονται στον πίνακα 7 από τον οποίο παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην επίδοση των παιδιών στις τέσσερις

κλίμακες του Αθηνά Τεστ στο δημοτικό ($p = 0,0 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα: Η επίδοση 1 συσχετίζεται θετικά με την αντιγραφή σχημάτων ($r = 0,64$), με τη μνήμη αριθμών ($r = 0,61$), με τη μνήμη εικόνων ($r = 0,58$) και με τη μνήμη σχημάτων ($r = 0,46$). Όπως παρατηρούμε η μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στην επίδοση 1 και την αντιγραφή σχημάτων, αλλά και ανάμεσα στην επίδοση 1 και την μνήμη αριθμών. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα αποτελέσματα παίρνουμε στη μεταβλητή επίδοση 1 τόσο μεγαλύτερα αποτελέσματα παίρνουμε και στις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων και μνήμη σχημάτων.

Με βάση τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση εφόσον τα παιδιά που σημείωσαν χαμηλές, μέτριες ή υψηλές επιδόσεις στο τεστ του νηπιαγωγείου σημείωσαν αντίστοιχα χαμηλές, μέτριες ή υψηλές επιδόσεις στο τεστ του δημοτικού. Από τον πίνακα 7 παρατηρούμε επίσης ότι και οι τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ είναι συσχετισμένες μεταξύ τους. Ιδιαίτερα συσχετισμένες φαίνεται να είναι η μνήμη σχημάτων με τη μνήμη εικόνων.

Correlations		Επίδοση1	Αντιγραφή σχημάτων	Μνήμη αριθμών	Μνήμη εικόνων	Μνήμη σχημάτων
Επίδοση1	Pearson Correlation	1	,641(**)	,610(**)	,578(**)	,463(**)
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	0
Αντιγραφή σχημάτων	Pearson Correlation	,641(**)	1	,575(**)	,556(**)	,526(**)
	Sig. (2-tailed)	0		0	0	0
Μνήμη αριθμών	Pearson Correlation	,610(**)	,575(**)	1	,630(**)	,446(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0		0	0,001
Μνήμη εικόνων	Pearson Correlation	,578(**)	,556(**)	,630(**)	1	,720(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0		0
Μνήμη σχημάτων	Pearson Correlation	,463(**)	,526(**)	,446(**)	,720(**)	1
	Sig. (2-tailed)	0	0	0,001	0	

Πίνακας 7: Εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στη μεταβλητή επίδοση 1 και τις μεταβλητές αντιγραφή σχημάτων, μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων.

Για την έλεγχο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης σύμφωνα με την οποία τα νήπια που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο δημοτικό παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ χρησιμοποιήσαμε τα εξής στατιστικά κριτήρια:

1) Ανάλυση μονής διακύμανσης (Ανοva) για να ελέγξουμε:

τη συσχέτιση της μεταβλητής “ανησυχία για την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό” που παίρνει τρεις τιμές (ναι – ίσως - όχι) με τις μεταβλητές “αντιγραφή σχημάτων”,



“μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων”, “μνήμη σχημάτων” που αφορούν την επίδοση τους στο δημοτικό.

2) t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να ελέγξουμε αν η μεταβλητή “εκτίμηση επίδοσης στο δημοτικό” από τις νηπιαγωγούς που παίρνει τις τιμές: 1. χαμηλές/μέτριες επιδόσεις, 2. καλές/άριστες επιδόσεις, συσχετίζεται με τις μεταβλητές “αντιγραφή σχημάτων”, “μνήμη αριθμών”, “μνήμη εικόνων”, “μνήμη σχημάτων” που αφορούν την επίδοση τους στο δημοτικό.

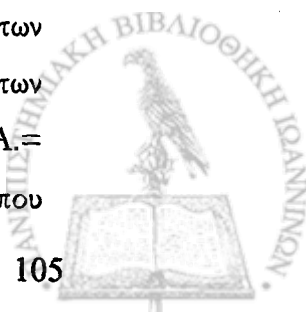
Πιο αναλυτικά: Η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών για τα οποία ανησυχούν οι νηπιαγωγοί με την επίδοση των παιδιών για τα οποία οι νηπιαγωγοί δεν ανησυχούν έγινε με την εφαρμογή της ανάλυσης μονής διακύμανσης.

Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι η επίδοση των παιδιών για τα οποία οι νηπιαγωγοί εκφράζουν ανησυχία διαφοροποιείται από την επίδοση των παιδιών για τα οποία οι νηπιαγωγοί δεν εκφράζουν ανησυχία. Η διαφορά που παρατηρείται στην επίδοση των παιδιών ανάλογα με το αν εξέφρασαν ανησυχία ή όχι οι νηπιαγωγοί είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$), (πίνακας 8).

ANOVA		df	F	Sig.
Αντιγραφή σχημάτων	Between Groups	2	5,485	0,007
	Within Groups	52		
	Total	54		
Μνήμη αριθμών	Between Groups	2	11,952	0,000
	Within Groups	52		
	Total	54		
Μνήμη εικόνων	Between Groups	2	10,221	0,000
	Within Groups	52		
	Total	54		
Μνήμη σχημάτων	Between Groups	2	9,218	0,000
	Within Groups	52		
	Total	54		

Πίνακας 8: Συσχέτιση της επίδοσης στο τεστ του δημοτικού με την μεταβλητή “ανησυχία για την επίδοση”.

Συγκεκριμένα, στην αντιγραφή σχημάτων τα παιδιά για των οποίων την επίδοση ανησυχούν οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις (Μ.Ο.= 8,78, Τ.Α.= 3,86, $df=2$, $F= 5,48$, $p=0,007$) από την επίδοση των άλλων δύο ομάδων (των “όχι” και των “ίσως”), (Μ.Ο.= 12,16, Τ.Α.= 2,44). Στην μνήμη αριθμών ο μέσος όρος των τιμών των παιδιών για τα οποία οι νηπιαγωγοί ανησυχούν για την επίδοσή τους (Μ.Ο.= 6,33, Τ.Α.= 1,22, $df=2$, $F= 11,95$, $p=0,000$) είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτόν για τα παιδιά που



οι νηπιαγωγοί δεν ανησυχούν (Μ.Ο.= 10,21, Τ.Α.= 2,18). Επίσης στην μνήμη εικόνων η επίδοση της πρώτης ομάδας παιδιών διαφέρει σημαντικά (Μ.Ο.= 7,11, Τ.Α= 2,52, $df=2$, $F= 10,22$, $p=0,000$) από τις άλλες δύο (Μ.Ο.=11 Τ.Α=2,15). Παρόμοιες στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στην μνήμη σχημάτων (Μ.Ο.= 6,78, Τ.Α= 2,22, $df=2$, $F= 9,22$, $p=0,000$).

Ανακεφαλαιώνοντας, και στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ τα παιδιά για των οποίων την επίδοση δεν ανησυχούν οι νηπιαγωγοί έχουν καλύτερη επίδοση από αυτά για τα οποία υπάρχει ανησυχία. Η μεγαλύτερη διαφορά μάλιστα μεταξύ τους σημειώνεται στη μνήμη εικόνων (πίνακας 9).

	Ανησυχία για την επίδοση του παιδιού στο Δημοτικό	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αντιγραφή σχημάτων αναπτ. ηλικίο	Ναι	9	8,78	3,866
	Όχι	46	12,07	2,48
Μνήμη αριθμών αναπτ. ηλικίο	Ναι	9	6,33	1,225
	Όχι	46	9,98	2,324
Μνήμη εικόνων αναπτ. ηλικίο	Ναι	9	7,11	2,522
	Όχι	46	10,78	2,328
Μνήμη σχημάτων αναπτ. ηλικίο	Ναι	9	6,78	2,224
	Όχι	46	9,89	2,183

Πίνακας 9: Η μέση τιμή της επίδοσης στις κλίμακες του Αθηνά τεστ ανάλογα με την ανησυχία για την επίδοση (ΝΑΙ –ΟΧΙ).

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι προβλέψεις των νηπιαγωγών είναι αρκετά σωστές. Για να επιβεβαιωθεί ωστόσο η δεύτερη υπόθεση της έρευνας διερευνήσαμε και τη σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή “εκτίμηση της επίδοσης στο δημοτικό” με την επίδοση των παιδιών στις κλίμακες του Αθηνά τεστ (εξαρτημένες μεταβλητές). Για την διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης η μεταβλητή “εκτίμηση της επίδοσης στην Α’ δημοτικού” κωδικοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες: 1. χαμηλές/μέτριες επιδόσεις, 2. καλές/άριστες επιδόσεις και εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου t και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value significance) και παρατηρούμε ότι και στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ τα παιδιά για τα οποία εκτιμούν οι νηπιαγωγοί ότι θα έχουν καλές/άριστες επιδόσεις, έχουν (στατιστικά σημαντικά) υψηλότερη επίδοση από ότι τα παιδιά για τα οποία οι νηπιαγωγοί εκτίμησαν χαμηλές/ μέτριες επιδόσεις.

Εκτίμηση για την επίδοση vs κλίμακες του Αθηνά τεστ	t	df	p-value	Μέση διαφορά
Αντιγραφή σχημάτων αναπτ. Πηλίκιο	-3,046	49	0,004	-2,95
Μνήμη αριθμών αναπτ. πηλίκιο	-4,421	49	0,000	-3,28
Μνήμη εικόνων αναπτ. πηλίκιο	-3,187	49	0,003	-2,59
Μνήμη σχημάτων αναπτ. πηλίκιο	-3,148	49	0,003	-2,32

Πίνακας 10: Εκτίμηση για την επίδοση vs κλίμακες του Αθηνά τεστ

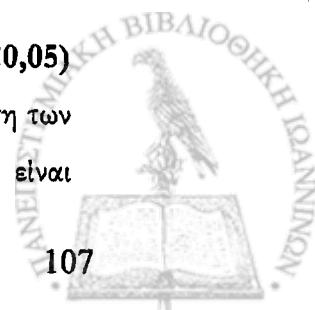
Πιο αναλυτικά: ο μέσος όρος των τιμών των παιδιών που οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι θα έχουν καλές/άριστες επιδόσεις στην αντιγραφή σχημάτων (M.O.= 12,23, T.A.= 2,547) είναι σημαντικά υψηλότερος από ($t = -3,046$, $df = 49$, $p = 0,004$) από τον μέσο όρο των τιμών των παιδιών που οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι θα έχουν χαμηλές/μέτριες επιδόσεις (M.O.= 9,27, T.A.= 3,797). Παρατηρούμε ότι για τα παιδιά αυτά η μέση τιμή στην “αντιγραφή σχημάτων” είναι 2,95 μονάδες μικρότερη από των υπολοίπων (9,27 vs 12,23).

Ανάλογα, η μέση επίδοσή των παιδιών για τα οποία οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι θα έχουν χαμηλές/μέτριες επιδόσεις είναι μικρότερη κατά 3,28 μονάδες στη “μνήμη αριθμών”, κατά 2,59 μονάδες στη “μνήμη εικόνων” και κατά 2,32 μονάδες στη “μνήμη σχημάτων”. Η μεγαλύτερη διαφορά, όπως είναι εμφανές, παρατηρείται στη μνήμη αριθμών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκτιμήσεις των νηπιαγωγών για την μελλοντική επίδοση των παιδιών συμφωνεί με την επίδοσή τους στις κλίμακες του Αθηνά τεστ.

Με τον ίδιο τρόπο (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) εξετάσαμε τη σχέση των χαρακτηριστικών της ελλειμματικής προσοχής, της υπερκινητικότητας, της επιθετικότητας και της προβληματικής συμπεριφοράς που διέκριναν οι νηπιαγωγοί σε ορισμένα παιδιά με την επίδοσή τους στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε για να δούμε αν ορισμένες ειδικές δυσκολίες των παιδιών που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί μπορεί να επηρεάζουν ή να συσχετίζονται με την μελλοντική τους μαθησιακή προσαρμογή στο δημοτικό.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ($p\text{-value} < 0,05$) μόνο στην περίπτωση της ελλειμματικής προσοχής όπου παρατηρούμε ότι η επίδοση των παιδιών στα οποία οι νηπιαγωγοί διέκριναν σημάδια ελλειμματικής προσοχής είναι



χαμηλότερη από των υπολοίπων. Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι τιμές του κριτηρίου t, το επίπεδο σημαντικότητας και η διαφορά της μέσης τιμής για κάθε κλίμακα του Αθηνά τεστ σε σχέση με την ελλειμματική προσοχή.

Ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής vs κλίμακες του Αθηνά τεστ	t	df	p-value	Διαφορά μέσης τιμής
Αντιγραφή σχημάτων	-2,911	53	0,005	-3,10
Μνήμη αριθμών	-7,299	53	0,000	-3,81
Μνήμη εικόνων	-3,875	53	0,000	-3,58
Μνήμη σχημάτων	-3,621	53	0,001	-3,08

Πίνακας 11: Ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής vs κλίμακες του Αθηνά τεστ

Αναλυτικότερα τα παιδιά για τα οποία οι νηπιαγωγοί διέκριναν σημάδια ελλειμματικής προσοχής (N=8), σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση από τα υπόλοιπα 47 κατά 3,10 μονάδες στην “αντιγραφή σχημάτων”, κατά 3,81 μονάδες στη “μνήμη αριθμών”, κατά 3,58 μονάδες στη “μνήμη εικόνων” και κατά 3,08 μονάδες στη “μνήμη σχημάτων”.

Το στατιστικό κριτήριο t-test χρησιμοποιήθηκε επίσης για να συγκρίνουμε την επίδοσή των παιδιών στη μνήμη αριθμών με την επίδοσή τους στις κοινές ακολουθίες Μέρες-Μήνες & Αρίθμηση. Ο έλεγχος εφαρμόζεται για να εξετάσουμε αν η επίδοση των παιδιών στις κοινές ακολουθίες που μπορεί να είναι “επαρκής” ή “ελλιπής” συσχετίζεται με την επίδοση των παιδιών στην μνήμη αριθμών. Πρόκειται για ενδοατομικό έλεγχο της επίδοσης των παιδιών από τον οποίο μπορεί να προκύψουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους και πιθανώς για την επίδραση αυτών των αδυναμιών στην επίδοση των παιδιών σε άλλους τομείς (μνήμη αριθμών). Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μια σαφή υπεροχή των παιδιών που εμφανίζουν επαρκή επίδοση στις κοινές ακολουθίες και στις δύο ομάδες, έναντι των παιδιών με ελλιπή επίδοση. Οι διαφορές των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές όπως φαίνεται στον πίνακα 12.

Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των παιδιών που εμφανίζουν επαρκή επίδοση (N= 46, M.O.= 9,98, T.A= 2,256) στις ακολουθίες ημερών –μηνών είναι σημαντικά ψηλότερος (t= 4,556, df= 53, p= 0,000) από τον μέσο όρο των παιδιών που εμφανίζουν ελλιπή επίδοση (N= 9, M.O.= 6,33, T.A.= 1,80). Η διαφορά μέσης τιμής μεταξύ των παιδιών που χαρακτηρίζονται με “επαρκή” και των παιδιών που χαρακτηρίζονται με “ελλιπή” φτάνει τις 3,65 μονάδες.

Ανάλογα στην αρίθμηση υπάρχει διαφοροποίηση στην βαθμολογία της μνήμης αριθμών ανάμεσα στα παιδιά με επαρκή επίδοση (N= 46, M.O.= 9,87, T.A.= 2,40) και στα



παιδιά με ελλιπή επίδοση ($N=9$, $M.O.=6,89$, $T.A.=1,83$) με σαφή υπεροχή της πρώτης ομάδας ($t=3,507$, $df=53$, $p=0,001$). Η μέση διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων είναι 2,98 μονάδες.

Μνήμη αριθμών vs Κοινές ακολουθίες	t	df	p-value	Διαφορά μέσης τιμής	Διαφορά τυπ. απόκλισης
Κοινές ακολουθίες: Μέρες - Μήνες	4,559	53	0,000	3,65	0,799
Κοινές ακολουθίες: Αρίθμηση	3,507	53	0,001	2,98	0,85

Πίνακας 12: Μνήμη αριθμών vs Κοινές ακολουθίες

Με την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα ελέγξαμε επίσης την συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στα δύο τεστ με την ικανότητα οπτικοκινητικού συντονισμού που παίρνει τις τιμές “επαρκής” ή “ελλιπής”.

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου t και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-value significance) και παρατηρούμε ότι τα παιδιά που έχουν επαρκή οπτικοκινητικό συντονισμό παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) στην επίδοση από τα παιδιά με ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση ($N=8$, $M.O.=31,88$) από τα παιδιά με επαρκή οπτικοκινητικό συντονισμό ($M.O.=41,79$) στο άτυπο τεστ του νηπιαγωγείου ($t=3,312$, $df=53$, $p=0,002$). Μάλιστα η διαφορά στη μέση τιμή της επίδοσης στο τεστ του νηπιαγωγείου των παιδιών με επαρκή οπτικοκινητικό συντονισμό είναι 9,9 μονάδες υψηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών με ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό. Αντίστοιχα στην αντιγραφή σχημάτων του Αθηνά τεστ τα παιδιά με επαρκή οπτικοκινητικό συντονισμό ($M.O.=12$) σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση ($t=3,072$, $df=53$, $p=0,003$) από τα παιδιά με ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό ($M.O.=8,75$).

Στις υπόλοιπες κλίμακες του Αθηνά τεστ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των παιδιών με έλλειμμα και των παιδιών με επάρκεια οπτικοκινητικού συντονισμού.

Οπτικοκινητικός συντονισμός vs Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ	t	df	p-value	Διαφορά μέσης τιμής
Επίδοση1	3,312	53	0,002	9,9
Αντιγραφή σχημάτων	3,072	53	0,003	3,3
Μνήμη αριθμών	1,361	53	0,179	1,3
Μνήμη εικόνων	1,794	53	0,078	1,8
Μνήμη σχημάτων	1,421	53	0,161	1,3

Πίνακας 13: Οπτικοκινητικός συντονισμός vs επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ

Ανάλογα, αν μελετήσουμε με τον ίδιο τρόπο την επίδοση των παιδιών με επαρκή αντίληψη δεξιού-αριστερού και των παιδιών με ελλιπή αντίληψη, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα.

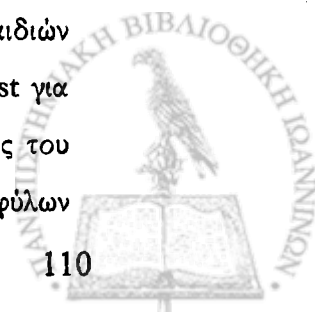
Τα παιδιά με έλλειμμα στην αντίληψη δεξιού-αριστερού είναι 15, ενώ αυτά με επάρκεια είναι 45. Μελετώντας το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) του t-test στον πίνακα 14, βλέπουμε ότι είναι μικρότερη του 0,05 στη μνήμη αριθμών, τη μνήμη εικόνων και τη μνήμη σχημάτων.

Πράγματι, τα παιδιά με ελλιπή αντίληψη δεξιού-αριστερού παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στη μνήμη αριθμών (2 μονάδες μικρότερη), στη μνήμη εικόνων (1,9 μονάδες μικρότερη) και στη μνήμη σχημάτων (1,9 μονάδες μικρότερη) από τα παιδιά με επαρκή αντίληψη. Αντίθετα, δεν παρουσιάζουν διαφορά μεταξύ τους στην επίδοση1 και στην αντιγραφή σχημάτων.

Αντίληψη δεξιού-αριστερού vs Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ	t	df	p-value	Διαφορά μέσης τιμής	Διαφορά τυπ. απόκλισης
Επίδοση1	1,799	19	0,088	5,3	2,965
Αντιγραφή σχημάτων	1,176	19	0,254	1,3	1,084
Μνήμη αριθμών	2,713	53	0,009	2,0	0,734
Μνήμη εικόνων	2,419	53	0,019	1,9	0,786
Μνήμη σχημάτων	2,694	53	0,009	1,9	0,705

Πίνακας 14: Αντίληψη δεξιού-αριστερού vs Επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά τεστ

Τέλος, διερευνήσαμε τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών (φύλο, επάγγελμα γονιών) με την επίδοσή τους στα δύο τεστ. Η εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι τόσο στην επίδοση1 όσο και στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά Τεστ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων



(πίνακας 15). Επομένως συμπεραίνουμε ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα, το φύλο δεν παίζει ρόλο στην επίδοση των παιδιών.

Φύλο παιδιών vs Επίδοση1 & κλίμακες του Αθηνά τεστ	t	df	p-value	Διαφορά μέσης τιμής
Επίδοση1	-0,23	53	0,819	-0,533
Αντιγραφή σχημάτων	-1,205	53	0,233	-0,963
Μνήμη αριθμών	-0,45	53	0,655	-0,313
Μνήμη εικόνων	-0,287	53	0,775	-0,212
Μνήμη σχημάτων	0,62	53	0,538	0,414

Πίνακας 15: Φύλο παιδιών vs επίδοση1 & κλίμακες του Αθηνά τεστ

Για τον έλεγχο της επίδρασης του επαγγέλματος των γονέων στην επίδοση των παιδιών στα δύο τεστ (άτυπο τεστ στο νηπιαγωγείο και κλίμακες του Αθηνά τεστ στο δημοτικό) κατηγοριοποιήθηκαν τα επαγγέλματα πατέρα & μητέρας σε τρεις κατηγορίες (1. Εργάτης, Τεχνίτης, Νοικοκυρά, 2. Ελ. Επαγγελματίας, Παροχή Υπηρεσιών, Έμπορος και 3. Πανεπιστημιακός, Εκπαιδευτικός, Γιατρός, Μηχανικός) και εφαρμόστηκε ανάλυση μονής διακύμανσης. Στους πίνακες 16 και 17 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ένδειξη για στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών και το επάγγελμα των γονιών τους. Επομένως συμπεραίνουμε ότι **στο δείγμα μας το επάγγελμα του πατέρα & της μητέρας δε διαφοροποιούν την επίδοση των παιδιών.**

ANOVA		df	Mean Square	F	Sig.
Επίδοση1	Between Groups	2	117,809	1,605	0,211
	Within Groups	50	73,381		
Αντιγραφή σχημάτων	Between Groups	2	11,502	1,302	0,281
	Within Groups	50	8,837		
Μνήμη αριθμών	Between Groups	2	13,459	2,066	0,137
	Within Groups	50	6,515		
Μνήμη εικόνων	Between Groups	2	12,78	1,734	0,187
	Within Groups	50	7,371		
Μνήμη σχημάτων	Between Groups	2	3,597	0,563	0,573
	Within Groups	50	6,385		

Πίνακας 16: Ανάλυση μονής διακύμανσης για συσχέτιση της επίδοσης στα τεστ με το επάγγελμα του πατέρα

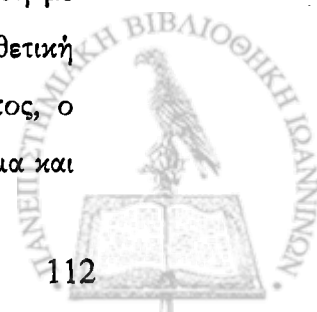
ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Επίδοση1	Between Groups	418,174	2	209,087	3,108	0,063
	Within Groups	3498,262	52	67,274		
Αντιγραφή σχημάτων	Between Groups	20,171	2	10,085	1,146	0,326
	Within Groups	457,538	52	8,799		
Μνήμη αριθμών	Between Groups	14,928	2	7,464	1,141	0,327
	Within Groups	340,054	52	6,539		
Μνήμη εικόνων	Between Groups	44,496	2	22,248	3,29	0,065
	Within Groups	351,686	52	6,763		
Μνήμη σχημάτων	Between Groups	14,766	2	7,383	1,23	0,301
	Within Groups	312,215	52	6,004		

Πίνακας 17: Ανάλυση μονή διακύμανσης για συσχέτιση επίδοσης στα τεστ με το επάγγελμα της μητέρας

7.3. Περιορισμοί της έρευνας – προοπτικές για μελλοντικές έρευνες

Τα παραπάνω ευρήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε σχέση με τους περιορισμούς που σημειώθηκαν στην παρούσα έρευνα και ενδεχομένως να επηρέασαν τα αποτελέσματα. Οι περιορισμοί αυτοί αναφέρονται τόσο σε ζητήματα μεθοδολογικών δυσχερειών και προσκομμάτων κατά τη διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού όσο και σε ζητήματα μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων σε αντίθεση με την πρόθυμη συμμετοχή των παιδιών - και στις δύο φάσεις της έρευνας- και τη θετική αντιμετώπιση της ερευνητικής διαδικασίας από όλες τις νηπιαγωγούς του δείγματος, ο ερευνητής βρέθηκε αντιμέτωπος με τη δυσπιστία, την καχυποψία, την αδιαφορία ακόμα και



την άρνηση ορισμένων δασκάλων (κυρίως διευθυντών), να επιτρέψουν τη διεξαγωγή της έρευνας στο χώρο του σχολείου τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εφαρμογή του τεστ στα παιδιά έγινε με τη σύμφωνη γνώμη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης και του διευθυντή του κάθε σχολείου. Σε μια περίπτωση ωστόσο, ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης συμφωνούσε με τη χορήγηση του τεστ στα παιδιά, αναγνωρίζοντας επιπλέον και τις χρήσιμες πληροφορίες που θα μπορούσε να αποκομίσει από αυτό, ο διευθυντής του σχολείου στάθηκε εμπόδιο στην ερευνητική διαδικασία. Σε μερικές περιπτώσεις η αντίσταση των διευθυντών των σχολείων κάμφθηκε με την υποστήριξη των γονέων ενώ σε άλλες και συγκεκριμένα σε μια, η αντίδραση γονέα για τη συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα, αντιμετωπίστηκε δεόντως από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Λόγω των ανωτέρω δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στη δεύτερη φάση της έρευνας το αρχικό δείγμα των 80 παιδιών που εξετάστηκαν στο νηπιαγωγείο μειώθηκε στα 55. Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι από τα 25 παιδιά που “χάθηκαν” μόνο τα 10 ήταν προϊόν αρνητικής αντιμετώπισης του ερευνητή από το διευθυντή σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τα υπόλοιπα 15 είτε μετακόμισαν σε άλλη πόλη είτε άλλαξαν διεύθυνση στην ίδια πόλη και ήταν αδύνατο να βρεθούν. Μια μελλοντική παρόμοια έρευνα μεγαλύτερου δείγματος που θα εξασφάλιζε από πριν την ενημέρωση –συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων παρακάμπτοντας τις δυσκολίες της παρούσας εργασίας και την αναπόφευκτη εξουθένωση του ερευνητή, πιθανά να οδηγούσε σε διαφοροποιημένα ευρήματα.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να θίξουμε άλλο ένα “λεπτό ζήτημα” σε σχέση με τη στάση των νηπιαγωγών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αν και ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν εξαιρετικά λίγος (έφτανε το ανώτερο στα 15' για 5 ερωτηματολόγια που είναι ο ανώτερος αριθμός παιδιών που είχε μια νηπιαγωγός) παρόλα αυτά η προηγούμενη προθυμία των νηπιαγωγών να επιτρέψουν στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει τα παιδιά της τάξης τους για να τους χορηγήσει το τεστ, εξανεμίστηκε μπροστά στο ενδεχόμενο της προσωπικής τους συμβολής. Μόνο μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, (που σε ορισμένες περιπτώσεις έγινε με αρκετή επιμονή και πίεση από τον ερευνητή), όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξαιρέτως, παραδέχτηκαν ότι ήταν πολύ πιο απλό απ' ότι περίμεναν. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε την πιθανή “παραβίαση” του ζωτικού χρόνου των εκπαιδευτικών από προηγούμενους ερευνητές, με αποτέλεσμα να μην είναι θετικά διακείμενοι σε παρόμοιες ερευνητικές διαδικασίες.

Εναπόκειται στον καθένα ερευνητή που διεξάγει έρευνα να τηρεί πιστά τη δεοντολογία διεξαγωγής μιας έρευνας, με τρόπο που και τον προσωπικό χρόνο του κάθε υποκείμενου να σέβεται, και να μην αφήνει κακές εντυπώσεις που θα συναντήσει στον δρόμο του ως απροσπέλαστα εμπόδια ο επόμενος ερευνητής.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το μικρό δείγμα των νηπιαγωγών καθώς και η ομοιογένεια αυτού του δείγματος. Σε μια μελλοντική εργασία με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και νηπιαγωγών μπορεί να προέκυπταν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που στην παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατό να φανούν όπως για παράδειγμα: η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων και της οικογενειακής κατάστασης των παιδιών στην επίδοσή τους ή η επίδραση των συμπεριφοριστικών ιδιοτήτων (ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα) των παιδιών στην επίδοσή τους.

Τέλος, σχετικά με το Αθηνά Τεστ οφείλουμε να επισημάνουμε πως η χορήγησή του στα παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού δεν ήταν εύκολη. Η αυστηρή του διαδικασία και ίσως και οι επαναλαμβανόμενες ασκήσεις κούραζαν τα παιδιά και παρότι οι δοκιμασίες που δόθηκαν ήταν λίγες, για την ολοκλήρωσή τους χρειάστηκαν δύο ή και τρεις συναντήσεις των 10-15 λεπτών με το κάθε παιδί.

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει αν η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για την επίδοση των παιδιών στην Α' δημοτικού. Για το σκοπό αυτό συγκρίθηκε η επίδοση των παιδιών σε δύο διαφορετικά τεστ που χορηγήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές: στο τέλος του νηπιαγωγείου το πρώτο και στην Α' δημοτικού το δεύτερο. Επίσης, συσχετίστηκε η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες του δημοτικού με την πρόβλεψη – εκτίμηση της νηπιαγωγού για την πιθανή μελλοντική τους πορεία στο δημοτικό.

Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο τεστ του νηπιαγωγείου και την επίδοσή τους στις κλίμακες του Αθηνά τεστ στο δημοτικό, εφαρμόστηκε η διμεταβλητή ανάλυση της συσχέτισης (Bivariate Pearson Correlation Test). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($r = 0,0$). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα αποτελέσματα παίρνουμε στη μία μεταβλητή (Επίδοση1), τόσο μεγαλύτερα αποτελέσματα παίρνουμε και στις μεταβλητές που αφορούν την επίδοση των παιδιών στις κλίμακες του Αθηνά τεστ. Τα ευρήματα αυτά επικυρώνουν την πρώτη υπόθεση της παρούσας εργασίας σύμφωνα με την οποία: τα παιδιά που σημείωσαν χαμηλές, μέτριες ή υψηλές επιδόσεις στο τεστ του νηπιαγωγείου αναμένεται να σημειώσουν αντίστοιχα χαμηλές, μέτριες ή υψηλές επιδόσεις στο τεστ του δημοτικού.

Για τον έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης της έρευνας εφαρμόστηκε αρχικά η



μονόδρομη ανάλυση της διακύμανσης και στη συνέχεια το στατιστικό κριτήριο t-test (μετά τη συγχώνευση δύο απαντήσεων των νηπιαγωγών “ίσως” και “όχι” σε μια). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι και στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ τα παιδιά, για των οποίων την επίδοση δεν ανησυχούν οι νηπιαγωγοί, έχουν καλύτερη επίδοση από αυτά για τα οποία υπάρχει ανησυχία. Η μεγαλύτερη διαφορά μάλιστα μεταξύ τους σημειώνεται στη μνήμη εικόνων. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως προέκυψε γιατί η μνήμη εικόνων ήταν από τις τελευταίες δοκιμασίες και τα παιδιά ήταν ήδη κουρασμένα. Με τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνεται και η δεύτερη υπόθεση της έρευνας σύμφωνα με την οποία: τα νήπια που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο δημοτικό, θα έχουν χαμηλή επίδοση στις κλίμακες του Αθηνά Τεστ στο οποίο εξετάστηκαν.

Το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα εφαρμόστηκε επίσης για τη συσχέτιση της *εκτίμησης από τις νηπιαγωγούς της επίδοσης των παιδιών στο δημοτικό* με την επίδοσή τους στις κλίμακες του Αθηνά τεστ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά για τα οποία οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι θα έχουν καλές/άριστες επιδόσεις, έχουν (στατιστικά σημαντική) υψηλότερη επίδοση και στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ από τα παιδιά για τα οποία οι νηπιαγωγοί εκτίμησαν ότι θα έχουν χαμηλές/ μέτριες επιδόσεις.

Από τη συσχέτιση με τον ίδιο τρόπο, των μεταβλητών “σημάδια ελλειμματικής προσοχής”, που διέκριναν οι νηπιαγωγοί και της επίδοσης των παιδιών στις τέσσερις κλίμακες του Αθηνά τεστ προέκυψε ότι τα 8 παιδιά τα οποία οι νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν ως παιδιά με σημάδια “ελλειμματικής προσοχής” παρουσιάζουν μικρότερη επίδοση από τα υπόλοιπα 47 παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα των ερευνών που καταδεικνύουν ότι η ελλειμματική προσοχή ευθύνεται για πολλά από τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών στο σχολείο, (Dykman & Ackerman, 1990. στο Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ.148-12). Επομένως, καλό είναι οι νηπιαγωγοί να γνωρίζουν καλά τα συμπτώματα του συγκεκριμένου συνδρόμου αλλά και τις επιπτώσεις που έχει για το παιδί προκειμένου να του παράσχουν την δέουσα βοήθεια. Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών “σημάδια υπερκινητικότητας”, “επιθετικότητας” και “προβληματικής συμπεριφοράς” και της επίδοσης των παιδιών δεν βρέθηκε συνάφεια καθώς η επίδοση αυτών των παιδιών δεν διαφοροποιείται από των υπολοίπων. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο μικρό δείγμα παιδιών ή στην καταχρηστική χρήση των παραπάνω χαρακτηριστικών από τις νηπιαγωγούς. Με άλλα λόγια ενδέχεται οι νηπιαγωγοί να απέδωσαν σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά στα παιδιά για άλλους λόγους (όπως είναι για παράδειγμα η ανυπακοή), και όχι από καλή γνώση των φαινομένων.

Με τον ίδιο τρόπο εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών μνήμη αριθμών και



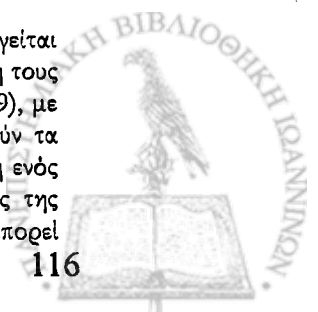
κοινές ακολουθίες και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, καθώς τα παιδιά που έχουν χαμηλή επίδοση στην μνήμη των αριθμών παρουσιάζουν και ελλιπή επίδοση στις κοινές ακολουθίες. Με αυτό το αποτέλεσμα μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι κοινές ακολουθίες (για παράδειγμα μέρες της εβδομάδας), οι οποίες εξετάστηκαν και στο νηπιαγωγείο, μπορεί να αποτελούν μια ένδειξη για έλλειμμα στην μνημονική ικανότητα των παιδιών η οποία χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Ωστόσο για την επαλήθευση της παραπάνω υπόθεσης χρειάζεται μια μελλοντική έρευνα που θα επικέντρωνε ειδικά σε αυτά τα στοιχεία.

Όσον αφορά στη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με την επίδοση τους στις δύο διαφορετικές μετρήσεις (στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό) διαπιστώθηκε ότι το φύλο των παιδιών και το επάγγελμα των γονέων τους δεν παίζει ρόλο στην επίδοση τους.

Τέλος, από τη συσχέτιση των μεταβλητών του οπτικοκινητικού συντονισμού και της αντίληψης δεξιού-αριστερού, με την επίδοση των παιδιών, διαπιστώνουμε πως το έλλειμμα στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην αντίληψη δεξιού-αριστερού επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα τα παιδιά με έλλειμμα στον οπτικοκινητικό συντονισμό παρουσίαζαν χαμηλότερη επίδοση από τα υπόλοιπα τόσο στο άτυπο τεστ του νηπιαγωγείου, όσο και στην αντιγραφή σχημάτων. Ενώ τα παιδιά με ελλιπή αντίληψη δεξιού-αριστερού παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση στη μνήμη αριθμών (2 μονάδες μικρότερη), στη μνήμη εικόνων (1,9 μονάδες μικρότερη) και στη μνήμη σχημάτων (1,9 μονάδες μικρότερη) από τα παιδιά με επαρκή αντίληψη. Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν υπέρ της διαπιστωμένης ερευνητικά θέσης πως ο οπτικοκινητικός συντονισμός και η ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο αποτελούν δείκτες εμφάνισης σχολικών δυσκολιών (Αγαλιώτης, 2000. Θωμαΐδου, κ.ά, 1997. Καδέρογλου, 2008. Μιχελογιάννης, NJCLD, 2007, σ.63-72. Switzer, σ. 333-334. Τζενάκη, 2000, σ.187-208. Τζουριάδου, 1990, σ.21).

Τα παραπάνω ευρήματα είναι πολύ ενδιαφέροντα καθώς συνηγορούν υπέρ της άποψης που υποστηρίζει ότι μπορούμε να εμπιστευτούμε την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής στον εντοπισμό των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να παρουσιάσουν υποεπίδοση και μαθησιακά προβλήματα, χωρίς την εξειδικευμένη υποστήριξη από προσωπικό άλλων ειδικοτήτων²⁰. Μάλιστα διαφαίνεται πως οι

²⁰ Με την παραπομπή των μαθητών για αξιολόγηση των σχολικών δυσκολιών τους σε ειδικούς, καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι η διάγνωση και η αντιμετώπιση των σχολικών δυσκολιών δεν είναι δική τους ευθύνη, αλλά κάποιων άλλων "των ειδικών" που βρίσκονται έξω από το σχολείο (Φλωράτου, 2002, σ. 29), με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ανάθεσης ευθυνών που επιτείνουν και μεγιστοποιούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί (James & Dens, 1999). Επιπρόσθετα, με την παραπομπή ενός μαθητή σε εξωσχολικά ιδρύματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του ελλοχεύει ο κίνδυνος της ετικετοποίησης, του στιγματισμού και της συνακόλουθης ψυχολογικής επιβάρυνσης του μαθητή, που μπορεί

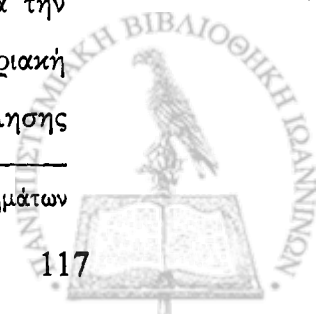


νηπιαγωγοί μπορούν να διατυπώσουν κρίσεις για γενικευμένες ή και ειδικές δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό όπως είναι για παράδειγμα οι κρίσεις τους σχετικά με συμπεριφοριστικά προβλήματα των παιδιών (σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα), ή οι κρίσεις τους σχετικά με ελλείμματα στη γλώσσα, στον προσανατολισμό στο χώρο κ.ά. Βέβαια τα παραπάνω είναι ενδεικτικά και για να γενικευτούν χρειάζεται μια μελλοντική εργασία να επικεντρώνεται στην συνάφεια της συγκεκριμένης διαπίστωσης και κρίσης από τις νηπιαγωγούς για τα μελλοντικά προβλήματα των παιδιών, με την διαπίστωση αυτών των προβλημάτων μέσω σταθμισμένων, για το κάθε πρόβλημα, τεστ.

Με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας ενισχύεται επίσης και η βασική θέση του θεωρητικού πλαισίου πως η πρώτη σχολική ηλικία αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών, και άρα σ' αυτήν κυρίως την ηλικία θα πρέπει να απευθύνονται τα διαγνωστικά προγράμματα ((De Moor et al., 1996, σ.256-259. Λιβανίου, Lemer et al., 2003, σ. 6-8. Μανωλίτσης, 2002, σ.504. Stormont et al, 2003. Τζουριάδου-Μπάρμπας, 2000).

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας διαφοροποιούνται από αυτά των ξένων μελετών (Fantuzzo et al., 1999. Stow et al., 2000) καθώς και από τα αποτελέσματα του Μανωλίτση (2001), που διαπίστωσαν ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι αμερόληπτοι στην κρίση τους σχετικά με την παραπομπή των παιδιών σε ειδικές υπηρεσίες και αναγνωρίζουν ως παιδιά που χρήζουν ειδικής βοήθειας κυρίως αυτά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και όχι αυτά με γλωσσικές δυσκολίες. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι από τις νηπιαγωγούς της παρούσας έρευνας ζητήθηκε να εκτιμήσουν την επίδοση των παιδιών στο δημοτικό αξιοποιώντας την εικόνα που είχαν σχηματίσει για αυτά, μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί τους και παρατηρώντας την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, και όχι να εκτιμήσουν τη σοβαρότητα του προβλήματός τους κατατάσσοντάς τα σε αυτά που πρέπει να παραπεμφθούν σε ειδικές υπηρεσίες ή όχι. Φαίνεται λοιπόν ότι από το ερωτηματολόγιο οι νηπιαγωγοί ένιωσαν ελεύθερες να αποδώσουν με αντικειμενικότητα την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τα παιδιά σε σχέση με την ανταπόκρισή τους στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε πως τα συμπεράσματα που εξάγουμε από την παρούσα μελέτη είναι ενδεικτικά και δεν μπορούν να γενικευτούν διότι ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός. Με δεδομένη ωστόσο την ανυπαρξία σχετικών μελετών για την αξιολόγηση των παιδιών από το νηπιαγωγείο η παρούσα έρευνα θεωρείται πρωτοποριακή και αναδεικνύει την ανάγκη για διεξοδικότερη και συστηματικότερη μελέτη της εκτίμησης



των ικανοτήτων των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την αξιοποίηση αυτών των εκτιμήσεων με στόχο την απρόσκοπτη πορεία τους στο δημοτικό.

Παρά τη διερευνητική της φύση η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προτείνει ένα ευέλικτο μοντέλο πρώιμης αναγνώρισης μαθησιακών δυσκολιών με την αξιοποίηση των άμεσα διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτού του σκοπού: εκπαιδευτικών και αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, με την παρούσα μελέτη θελήσαμε να αναδείξουμε την αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως σημαντικό ανιχνευτικό εργαλείο που συνδέει την υποεπίδοση του παιδιού με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος που στην περίπτωση του νηπιαγωγείου μπορεί να είναι: ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η χωροταξική αντίληψη, ο προσανατολισμός στο χώρο κ. ά.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών που εφαρμόστηκε σ' αυτή την εργασία δεν αποτελεί καινοτομία αλλά μάλλον παραδοσιακή και τυπική μπορεί να χαρακτηριστεί. Η καινοτομία της εργασίας έγκειται στο ότι αναδεικνύεται ο καίριος ρόλος της νηπιαγωγού στην αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης του παιδιού, μιας αξιολόγησης που δεν κατατάσσει ούτε στιγματίζει αλλά καταγράφει, με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, τις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, με στόχο το καλύτερο δυνατό ξεκίνημά του στην τυπική εκπαίδευση.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής να αναγνωρίζει και να επισημαίνει έγκαιρα τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν σχολική αποτυχία στην Α' τάξη του δημοτικού ανοίγει το δρόμο για αλλαγή στην στάση και αντιμετώπιση του νηπιαγωγείου από την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς. Είναι καιρός να αρθεί η απομόνωση των δύο επιπέδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να υλοποιηθούν έμπρακτα και οι διακηρύξεις της πολιτείας σύμφωνα με τις οποίες το νηπιαγωγείο εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης και διαπνέεται από τους ίδιους στόχους και τις ίδιες αρχές. Δυστυχώς στην πραγματικότητα παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση στην προσέγγιση της μεθοδολογίας και το κλίμα μεταξύ νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Η πρώτη τάξη του δημοτικού θεωρείται καθοριστική για την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό σύστημα και οποιοδήποτε έλλειμμα στην εκκίνηση της σχολικής του φοίτησης μπορεί να τον επηρεάσει αρνητικά και να λειτουργήσει αθροιστικά στις επόμενες τάξεις, δημιουργώντας σοβαρό πρόβλημα στη σχολική του φοίτηση συνολικά. Αυτό που ισχύει σήμερα στα ελληνικά σχολεία είναι τα παιδιά του νηπιαγωγείου να πηγαίνουν στο δημοτικό ως *tabula rasa*, προκαλώντας σε ορισμένες ομάδες παιδιών ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο στην σχολική προσαρμογή και στην ετοιμότητα για μάθηση.

Θεωρούμε καιρίας σημασίας για την απρόσκοπτη προσαρμογή του παιδιού στην

Α' τάξη του δημοτικού την ενημέρωση του δασκάλου από τη νηπιαγωγό σχετικά με στοιχεία προόδου και ανάπτυξης του κάθε παιδιού και ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται στην "ομάδα υψηλού κινδύνου" να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας το εξελικτικό μαθησιακό προφίλ των παιδιών θα είναι σε θέση να μεθοδεύσει το μάθημα της αριθμητικής, της γραφής και της ανάγνωσης ανάλογα με τις δυνατότητες τους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις και θέσεις οδηγούν σε διάφορες ερευνητικές κατευθύνσεις σχετικά με το καιρίο ζήτημα του έγκαιρου εντοπισμού των παιδιών με μαθησιακές ή σχολικές δυσκολίες. Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτει και στο οποίο δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα είναι το εξής: εφόσον οι Μ.Δ. εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου, γιατί αφορούν στην μαθησιακή ύλη του σχολείου, και εφόσον οι εκπαιδευτικοί πρώτοι αναγνωρίζουν το πρόβλημα, γιατί αποκόπτεται η φυσιολογική ροή της αλληλεπίδρασης δασκάλου- μαθητή με την εμφάνιση άλλων ειδικοτήτων που πολλές φορές δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα παρά λύνουν τα ήδη υπάρχοντα; Γιατί δεν εμπιστευόμαστε την κρίση και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού για να φέρει εις πέρας την πρόληψη της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών; Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει, να καταγράψει και να προτείνει τρόπους αξιοποίησης της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής για τα παιδιά που πρόκειται να φοιτήσουν στο δημοτικό.

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε την διαχρονική θέση του D. Ausubel (1968) "εξακριβώστε τι το παιδί ήδη γνωρίζει και διδάξτε το ανάλογα", την άποψη των James και Dens²¹ καθώς και το σύνθημα του Δ. Ζάχαρη το οποίο προτάσσει για την αντιμετώπιση των χιλιάδων "σχολικών αρνητών" να αποκτήσει το σχολείο "παιδική ικανότητα". Με άλλα λόγια αντί να αξιώνουμε από τα παιδιά σχολική ικανότητα, το σχολείο να είναι αυτό που προσαρμόζεται διαρκώς στο παιδί, στο επίπεδο εξέλιξής του και στα κίνητρα για μάθηση (Ζάχαρης, 1995, σ.155). Για την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των μαθητών του δημοτικού που δημιουργεί προβλήματα στην επίδοση και τη σχολική προσαρμογή σε πολλούς μαθητές, ο Δ. Ζάχαρης οραματίζεται ένα νέο νηπιαγωγείο διευρυμένο προς τα κάτω μέχρι το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού, προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά των κοινωνικώς υποβαθμισμένων οικογενειών και το σχολείο να αποτελεί συνέχεια του νηπιαγωγείου με αναθεωρήσεις στο πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού (1995, σ. 81).

Στο όραμα του Δ. Ζάχαρη για την πρώιμη αναγνώριση των παιδιών που θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες, συμπληρωματικά προτείνουμε την καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής που έχουν εκπαιδευτεί για να γνωρίζουν τα παιδιά

²¹ Βλ. ενότητα 4.2.3. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών (διάγνωση), σ. 74.



του νηπιαγωγείου σε βάθος, που γνωρίζουν επιπλέον βασικά στοιχεία της οικογενειακής ζωής των παιδιών, καθώς και των ιδιαιτεροτήτων τους. Οι πληροφορίες αυτές στοιχειοθετούν μια ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που πρέπει να αποτελούν τη βάση για την εκκίνηση της όποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα παραπάνω δεν μπορούν να έχουν καμία πρακτική ή έστω θεωρητική αξία αν δεν γίνουν αλλαγές τόσο σε επίπεδο ατομικό (νηπιαγωγών, δασκάλων) όσο και σε επίπεδο κοινωνικό – πολιτείας.

Ειδικότερα οι νηπιαγωγοί πρέπει να εκπαιδευτούν, να εξασκηθούν και να μάθουν:

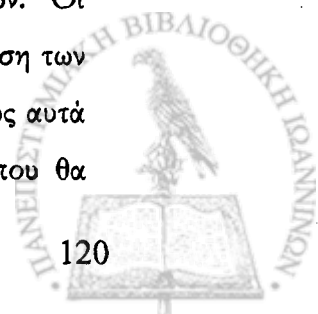
- ✓ να παρατηρούν συστηματικά την πορεία ανάπτυξης των παιδιών.
- ✓ να καταγράφουν λεπτομερειακά (όσο είναι δυνατόν) την πορεία ανάπτυξης των παιδιών και
- ✓ να συντάσσουν μια τελική έκθεση προόδου που θα συνοδεύει τα παιδιά στο δημοτικό και θα βοηθάει τους δασκάλους να έχουν μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των ικανοτήτων –δυνατοτήτων -αδυναμιών των παιδιών.

Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδευτούν, να εξασκηθούν και να μάθουν:

- ✓ να έχουν την ευχέρεια και την παιδαγωγική ευελιξία να αναπροσαρμόζουν τα μέσα και τις μεθόδους που μετέρχονται προς όφελος των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών σεβόμενοι την ανομοιογένεια της τάξης τους.
- ✓ να σχεδιάζουν το μάθημα της αριθμητικής, της γραφής και ανάγνωσης εκκινώντας από τις δυνατότητες ικανότητες του κάθε παιδιού.
- ✓ να αξιολογούν πρωτίστως το έργο τους, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και έπειτα την ανταπόκριση των μαθητών στην διδασκαλία.

Για την υλοποίηση των παραπάνω οφείλει η πολιτεία να μεριμνήσει και να προβεί σε συγκεκριμένες και ριζικές αναδιαρθρώσεις τόσο αναφορικά με την λειτουργία των σχολείων όσο και σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους επάρκεια όταν αναλαμβάνουν υπηρεσία, την ουσιαστική και καιρία επιμόρφωση τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες τους.

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει η πολιτεία να μεριμνήσει για την ουσιαστική εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων που δε θα στηρίζεται μόνο στην αποστήθιση ή ακόμα και στην αφομοίωση γενικών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Οι υποστηρικτές της ανθρωποκεντρικής διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρήσιμο είναι να οργανώνονται και “ομαδοδυναμικά σεμινάρια” όπως αυτά εφαρμόζονται κατά την εκπαίδευση των συμβούλων και των ψυχοθεραπευτών, όπου θα



επιτυγχάνεται η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων που θα διευκολύνουν τη γνήσια προσέγγιση των μαθητών (Μπρούζος, 1995, σ.252).

Η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι επίσης συστηματική και να στοχεύει στην επαγγελματική τους αναβάθμιση με την παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής.

Σημαντική επίσης κρίνεται και η παροχή περισσότερης διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας στα σχολεία. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα συνέβαλε στην αύξηση της παιδαγωγικής ελευθερίας-αυτονομίας του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια στην ελεύθερη και υπεύθυνη δημιουργία από μέρους του δασκάλου (Μπρούζος, 1995, σ.256).

Εν κατακλείδι

Εφόσον οι Μ.Δ. επισυμβαίνουν μέσα στο σχολείο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφορούν την επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα του σχολείου θεωρούμε ασφαλέστερο η διαγνωστική αξιολόγηση των παιδιών να γίνεται με το ίδιο μέσο με το οποίο αξιολογούνται και σχολικά, δηλαδή με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στο να δώσει μια ακριβή πρόβλεψη για το μέλλον των παιδιών (κάτι τέτοιο θα ήταν άλλωστε ουτοπικό λόγω των ατομικών διαφορών και της ανομοιογένειας των περιπτώσεων). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να αποσκοπεί στην καλύτερη δυνατή γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα παιδιά της τάξης τους, με σκοπό οι διαπιστωμένες ελλείψεις των παιδιών να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού της διδασκαλίας που μακροπρόθεσμα θα οδηγήσει στο ξεπέρασμά τους.

Τέλος, η επιβεβαίωση των υποθέσεων της παρούσας έρευνας ενισχύει, όπως έχουμε προαναφέρει, την κεντρική θέση της παρούσας εργασίας σύμφωνα με την οποία ενδείξεις μελλοντικών σχολικών δυσκολιών διαφαίνονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Είναι επομένως αναγκαίο να στραφούν οι προσπάθειες των ειδικών, αρμοδίων προς τη σύσταση και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και έγκαιρης διάγνωσης που θα στοχεύουν στην πρώιμη παρέμβαση διότι όταν αγνοούνται οι δυσκολίες στην προσχολική περίοδο τα προβλήματα συσσωρεύονται και εξελικτικά καθίσταται πολύ δύσκολη η αντιμετώπισή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (1994). Οι Μαθησιακές δυσκολίες ως Αιτία της Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης –Ορισμός, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, *Σχολείο και Ζωή*, 3, 115-122.
- Αθανασίου, Α. (2000). *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο σχολείο και του Διδακτικού Έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βοσνιάδου, Σ., Κόρκος, Χρ. (1998). *Γνωσιακή ψυχολογία: ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley and Sons.
- Bredenkamp, S., Copple, C. (2007). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Ελ. Ντολιοπούλου (επιμ.). Ε. Μαρκάκη (μετφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενειατάκη, Ειρ. (1987). Το Νηπιαγωγείο πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, *Ανοιχτό Σχολείο*, 11, 22-28.
- Γενειατάκη, Ειρ. (1989). Το Νηπιαγωγείο ως Γέφυρα Μετάβασης του Παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο, *Ανοιχτό Σχολείο*, 25, 20-24, 27.
- Γενειατάκη, Ειρ. (1990). Το Νηπιαγωγείο ως Γέφυρα Μετάβασης του Παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο, *Ανοιχτό Σχολείο*, 26, 22-28.
- Γέρου, Θ. (1976). *Σχολική Αποτυχία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γεωργίου, Στ. (2007). *Του παιδιού & του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργοπούσης, Π. (2002). Η αξιολόγηση του μαθητή με βάση το Φάκελο υλικού (Portfolio Assessment): μια σύγχρονη τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ.1*, 477-483. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, D. & Stern, V. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Σ. Βοσνιάδου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρομου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1984). *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*. Αθήνα: Γλάρος.
- Δήμου, Γ. (1989). *Η Λογική των Επιδόσεων και οι Αποκλίσεις στο Σχολείο*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα του Π. Τ. Δ. Ε.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός- εννοιολογικές διασαφηνίσεις, στο Κ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλείος (επιμ), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου*, σ. 33-37. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Δήμου, Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (2001). *Απόκλιση Στρατηγισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των Αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- D' Angiulli, A. & Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance; *Journal of Learning Disabilities*, 36 (1), 48-58.

- Dens, A. (1998).** Η οργάνωση και το προφίλ καθηκόντων του υποστηρικτικού προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Η αναζήτηση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στη συνεργασία δασκάλων και υποστηρικτικού προσωπικού. Η λογική και η εφαρμογή της “συμβουλευτικής” προσέγγισης, στο Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, Α. Αγγελάκος (επιμ.), *Ο ρόλος του Συμβουλευτή Δασκάλου για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου*, σ. 73-105, 133-148, 1999. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998).** *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1999).** *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Elbaum, B., Vaughn, S. (2003).** Self-Concept and Students with Learning Disabilities, στο L. Swanson, K. Harris, St. Graham, *Handbook of Learning Disabilities*, 229-241. New York: Guilford.
- Fuchs, D., Fuchs, L., McMaster, Kr., Otaiba, St. (2003).** Identifying Children at Risk for Reading Failure: Curriculum- Based Measurement and the Dual- Discrepancy Approach, στο H. L. Swanson, K. Harris, St. Graham, *Handbook of Learning Disabilities*, 431-445. New York: The Guilford Press.
- Ζάχαρης, Δ. (1995).** *Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου*; Ιωάννινα, Αυτοέκδοση.
- Ζεργιώτης, Ν. (2006).** *Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο*, www.eduportal.gr/modulew.php?name=News&file=print&sid=158, 1/12/2006.
- Ημέλλου, Ολ. (2003).** *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hurford, D., Schauf, J., Bunce, L., Blauch, T. & Moore, K. (1994).** Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 27 (6), 371-382.
- Θανόπουλος, Θ. (2005).** *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θωμαΐδου, Α., Τζουβελέκης, Π., Σκουρολιάκου, Μ., Σούμα, Ε. Μπακούλα, Χ. (1997).** Έλεγχος οπτικο-κινητικής αντίληψης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, *Ανοιχτό Σχολείο*, 62, 34-35.
- James, Fr. (1998).** Εισαγωγή στην υποστήριξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Αγγλία: Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου, Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων, στο Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, Α. Αγγελάκος (επιμ.), *Ο ρόλος του Συμβουλευτή Δασκάλου για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου*, σ. 25-72, 107-113, 1999. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jones, M. (1969).** Early Identification of Children with Potential Learning Problems, στο B. Keogh (edit), *ise Monograph, Early Identification of Children with Potential Learning Problems, The Journal of Special Education* 4 (3), 361-363.
- Καδέρογλου, Ε. (2008).** *Πρώιμη Ανίχνευση και Εκπαιδευτική παρέμβαση*. <http://www.paidagogiko-enisxisi.blogspot.com>, 07/07/2008.
- Καρατζής, Ι. (2001).** *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κορντιέ, Α. (1995).** *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*. Αθήνα: Ολκός.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1990).** *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσεύς
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1998).** *Αγαπώ ότι καταλαβαίνω*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002).** *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντοπούλου, Ξ. (2001).** Μαθησιακές δυσκολίες: αναγνώριση και διδακτική υποστηρίξη στη σχολική μονάδα, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 12, 21-26.
- Keogh, B. K. (1969).** Introduction and Overview, στο B. Keogh (edit), *ise Monograph, Early Identification of Children with Potential Learning Problems, The Journal of Special Education* 4 (3), 309-311.
- Λεβάντη, Ειρ. (1990).** Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπειά τους στο γραπτό λόγο, στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, 43-51. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Λιβανίου, Ε. (2008).** Αντιμετώπιση μαθητών με Μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σχολείου – Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών www.entaxis.eduportal.gr, 02/06/08.
- Λύρσα, Α. (1976).** Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος Σ.Ι.
- Lerner, J. (1993).** *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J., Lowenthal, B., Egan, R. (1998).** *Preschool Children with Special Needs. Children at Risk and Children with Disabilities*. United States of America: Pearson Education.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (1999).** Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη στο Κ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου*, σ. 59-73. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2002).** Εντοπισμός από νηπιαγωγούς παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, τ.1, 504-513. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μαροβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991).** *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και πράξη*. Προμηθεύς.
- Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000).** *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίχου, Μ. (1990).** Γνωστικά, Κοινωνικά και Νευροψυχολογικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Μαθησιακά Προβλήματα, στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, 27-41. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006).** Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπασλής, Ι. Ν. (1988).** *Κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπόνια, Αι., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008).** Αντιλήψεις και Στάση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους Παράγοντες που Δυσχεραίνουν τη Γονεϊκή Εμπλοκή στο Σχολείο, στο Α. Μπρούζος, Πλ. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, 69-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1995).** *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάς, θ. & ερευνητική ομάδα (1999).** Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών στο Κ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου*, σ. 427-447. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Molfese, J., V. (2006). Letter knowledge, Phonological Processing and Print knowledge. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες Τάσεις της προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- NJCLD, (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention, *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 63-72.
- Πανταζής, Σπ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία και Μαθησιακές Δυσκολίες, *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, 144-154.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (1999). Η σχολική αποτυχία σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας στο Κ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλείος (επιμ), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου*, σ. 365-372. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2000). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και του λειτουργικού αναλφαβητισμού*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρουλάκης, Ν. (1967). *Σχολική επίδοση και νοημοσύνη*. Θεσσαλονίκη: Γρηγ. Παριζιάνου.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία. Η Διαδικασία της Μάθησης*. Τόμος 1. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της*. Πάτρα.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein, στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αλεξάνδρεια.
- Siegel, L. S. (1989). Why We do Not Need Intelligence Test Scores in the Definition and Analyses of Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 22 (8), 514-518.
- Siegel, L. S. (1989). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities: A Perspective on Guckenberger U. Boston University, *Journal of Learning Disabilities*, 32, 304-319.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία θεωρία και πράξη*. Κ. Κόκκινος (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Switzer, J. Perceptuo-Motor Factors, στο Β. Keogh (edit), *ise Monograph, Early Identification of Children with Potential Learning Problems, The Journal of Special Education* 4 (3), 333-334.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική Διαταραχή Λόγου – Μάθησης, στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, 11-25. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Τζουριάδου, Μ. (1985).
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Τζουριάδου, Μ. Μπάρμπας, (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες – Γνωστικές Προσεγγίσεις*. <http://super.education.googlepages.com/mathisiakes-tzouriadou-barbas.pdf>, 1/12/2007.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Λ. (1989). Υπάρχουν δεσμοί ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο; *Ανοιχτό Σχολείο*, 24, 20-25.
- Τριάρχη, Β. (1993). Μαθησιακές Δυσκολίες ή Μαθησιακά Προβλήματα; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 295-307.
- Τρούλης, Γ. & Περικλειδάκης, Γ. (1999). Τα μαθηματικά ως παράγων σχολικής αποτυχίας και οι συνέπειές της, στο Κ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλείος (επιμ), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου*, σ. 113-124. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιλιγκιρογλου-Φαχαντίδου, Α. (1986). *Η επίδοση του μαθητού*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Τσιμπούκης, Κ. (1979β). *Μέτρηση Νοημοσύνης και Ειδικών Ικανοτήτων*. Αθήνα.
- Wedell, K. (1969). Perceptuo-Motor Factors, στο B. Keogh (edit), *ise Monograph, Early Identification of Children with Potential Learning Problems, The Journal of Special Education* 4 (3), 323-331.
- Wragg, T. (1997). *Assessment & Learning, Primary and Secondary*. London: Routledge.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων: μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλωράτου, Μ. (1990). Παιδαγωγική – Μαθησιακή Αξιολόγηση, στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, 75-81. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Χρυσοφίδης, Κ., Καλδρυμίδου, Μ. (1997) επιμ. *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής*. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής Τόμος Α' & Β' Ιωάννινα.
- Χολτ, Τζ. (1995). *Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ- UNESCO, (1988). *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. (2000). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Νόμοι -Προεδρικά Διατάγματα

- Νόμος 3518/2006, ΦΕΚ 272/2006. τ.Α', άρθρο 73, "Υποχρεωτική μονοετής φοίτηση στην Προσχολική αγωγή".
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78 τ.Α' 14-3-2000, "Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".
- Προεδρικό Διάταγμα 8\1995, ΦΕΚ 3/10-1-1995 τ.Α', άρθρο 1, "Αξιολόγηση μαθητών".
- Προεδρικό Διάταγμα 462/1991, ΦΕΚ 171, τ.Α', άρθρο 1, "Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης".
- Υπουργική απόφαση Γ6/4494, ΦΕΚ 1503/τ.β' / 8-11-2001, "Κανονισμός λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ., των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμός των υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού".

Χρήσιμοι σύνδεσμοι

- www.entaxis.eduportal.gr
- www.eduportal.gr
- www.enisxisi.gr
- www.specialeducation.gr
- www.answers.com/topic/development-tests
- <http://super.education.googlepages.com/yliko.htm>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ
 - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
- ΤΕΣΤ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Κιτσάκη Φωτεινή, είμαι διορισμένη εκπαιδευτικός με 9ετή προϋπηρεσία και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας η οποία αφορά στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 5-8 ετών, μελετώ με ασκήσεις – παιχνίδια ορισμένες δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών.

Η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύτιμη διότι προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν έτσι ώστε να διευκολύνεται η καλύτερη δυνατή απόδοσή τους αλλά για να επιτευχθεί, είναι απαραίτητη η συνεργασία σας και η συγκατάθεσή σας.

Σας υπογραμμίζω ότι η διαδικασία είναι διασκεδαστική για τα παιδιά, διαρκεί 15' και δε θα επιβαρύνει το πρόγραμμα των μαθημάτων τους εφόσον έχει ήδη ενημερωθεί σχετικά ο δάσκαλος του τμήματος και ο διευθυντής του σχολείου.

Σας διαβεβαιώνω, όπως άλλωστε επιβάλλει η δεοντολογία στο χώρο της κοινωνικής έρευνας, ότι οι δοκιμασίες είναι ανώνυμες, η διαχείριση των ατομικών στοιχείων των μαθητών είναι εμπιστευτική και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα των ασκήσεων που θα δοθούν στα παιδιά εφόσον το επιθυμείτε θα σας ανακοινωθούν προσωπικά.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση

Κιτσάκη Φωτεινή



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

**Μ.Π.Σ.: «Λογοθεραπεία: Αντιμέτωπιση προβλημάτων
προφορικού και γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες)»**

Επιβλέπων Καθηγητής: Α. Μπρούζος



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας σκοπό έχει την καταγραφή πολύτιμων πληροφοριών σε σχέση με τις ικανότητες – δυνατότητες – ενδιαφέροντα των παιδιών του νηπιαγωγείου σας που συλλέξατε μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί τους.

Οι πληροφορίες αυτές θεωρούμε ότι είναι καιρίας σημασίας για την πρωτογενή και πρώιμη αναγνώριση των παιδιών που πιθανά να εμφανίσουν δυσκολίες προσαρμογής στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης, το Δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών η πρώιμη ανίχνευση των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν δυσκολίες προσαρμογής στο Δημοτικό είναι ύψιστης σημασίας για το μέλλον αυτών των παιδιών διότι παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου σχεδιασμού και οργάνωσης παρεμβατικών προγραμμάτων, προλαβαίνοντας τη δημιουργία χρόνιων και δυσεπίλυτων προβλημάτων.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι η διαχείριση των ατομικών στοιχείων των μαθητών είναι εμπιστευτική και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωση των επιμέρους ερωτημάτων του καθίσταται αναγκαία για την καλύτερη δυνατή επεξεργασία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ευχαριστώ για την συνεργασία

Κιτσάκη Φωτεινή

Α' Γενικά στοιχεία για το μαθητή

1. Η φοίτηση του παιδιού κατά το σχολικό έτος 2006-2007 ήταν:

Τακτική

Με συχνές απουσίες

Ανεπαρκής

2. Η σχέση του με το/τη Νηπιαγωγό ήταν:

Πολύ καλή

Καλή

Μέτρια

Ανεπαρκής

3. Συνήθως παίζει:

Μόνο του

Με ένα-δύο παιδιά

Με περισσότερα από δύο παιδιά

4. Συμμετείχε στις οργανωμένες δραστηριότητες:

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Τις περισσότερες φορές

Πάντα

5. Εμπλέκεται σε προστριβές με τους συνομηλίκους του;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Τις περισσότερες φορές

Πάντα

6. Συνήθως καταγράφετε τις παρατηρήσεις σας για κάθε παιδί;

Ναι

Όχι

7. Αν ναι, καταγράφετε παρατηρήσεις για κάποιο παιδί:

Κάθε μέρα

Μια φορά την εβδομάδα

Κάθε δεκαπέντε μέρες

Μια φορά το μήνα

8. Διακρίνατε στο παιδί σημάδια:

Ελλειμματικής προσοχής

Υπερκινητικότητας

Επιθετικότητας

Προβληματικής συμπεριφοράς

9. Πιστεύετε ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού σε σχέση με την ηλικία του:

Είναι φυσιολογική

Αποκλίνει προς τα πάνω

Αποκλίνει προς τα κάτω

10. Πιστεύετε ότι η παρατήρηση του νηπίου βοηθά κυρίως:

(Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας με σειρά σπουδαιότητας ξεκινώντας από το 1 ως το πιο σημαντικό)

- Τους γονείς του παιδιού
- Τους νηπιαγωγούς
- Τους Δασκάλους του Δημοτικού σχολείου
- Το ίδιο το παιδί
- Κανέναν

11. Ανησυχείτε για την επίδοση του παιδιού στα γνωστικά αντικείμενα της Α' τάξης του Δημοτικού;

- Ναι Όχι

12. Εκτιμώντας γενικά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού πιστεύετε οι επιδόσεις του παιδιού στα γνωστικά αντικείμενα της Α' τάξης του δημοτικού θα είναι:

- Χαμηλές
- Μέτριες
- Καλές
- Άριστες
- ΔΕ/ΔΑ
- Εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο

13. Σε ποιο από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσει το παιδί δυσκολίες;

- Ανάγνωση
- Προφορική έκφραση
- Γραφή
- Αριθμητική

Β' Καταγραφή γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή

Γνωρίζει τα σχήματα

Τις έννοιες του χώρου

Τις έννοιες του χρόνου

Διαχωρίζει το αριστερό από το δεξιό

Αναγνωρίζει τους αριθμούς

Γράφει τους αριθμούς

Απαριθμεί

Αναγνωρίζει ποσότητες

Μπορεί να κάνει ομαδοποιήσεις

Μπορεί να κάνει διατάξεις

Μπορεί να κάνει αντιστοιχίσεις

Χειρίζεται πίνακες διπλής εισόδου

Γράφει το όνομά του

Γ' Στοιχεία εκπαιδευτικού

Φύλλο

Άνδρας

Γυναίκα

Σπουδές

2/ετους φοίτησης

4/ετους φοίτησης

Εξομοίωση

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακές σπουδές

Άλλο πτυχίο

Διδακτορικό

Ηλικία

22-30

31-40

41-50

50 και πάνω

Χρόνια υπηρεσίας

Εως 5

6-10

11-15

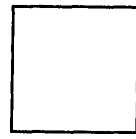
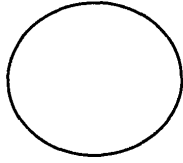
16-20

Πάνω από 20

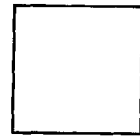
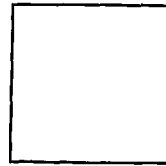
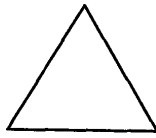
Αριθμός παιδιών στην τάξη το σχ. Έτος 2006-2007: _____

ΤΕΣΤ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

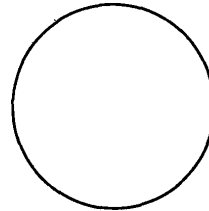
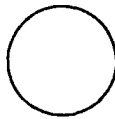
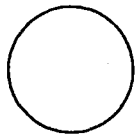
1.



2.



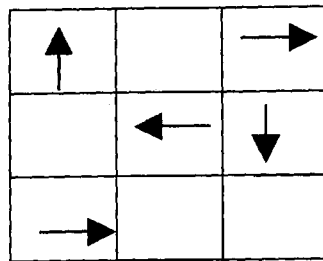
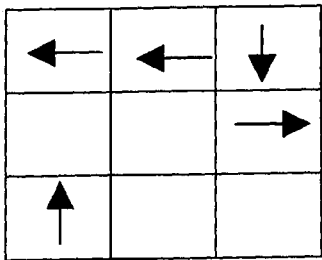
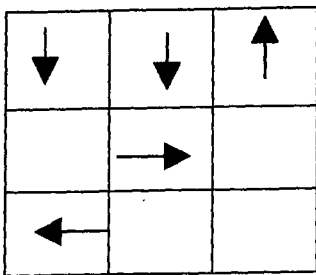
3.



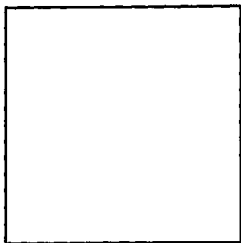
4.



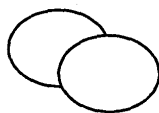
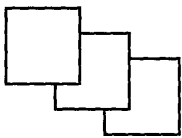
5.



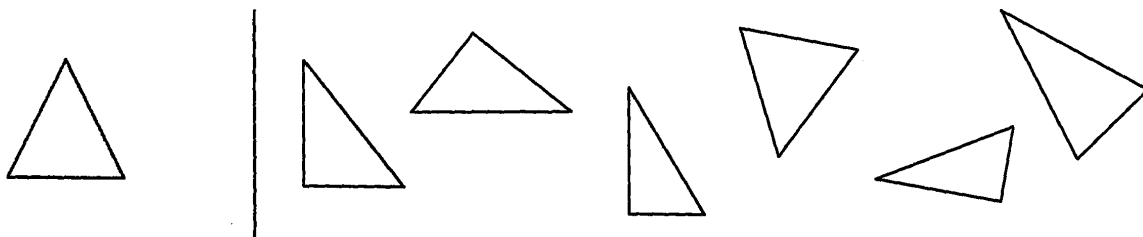
6.



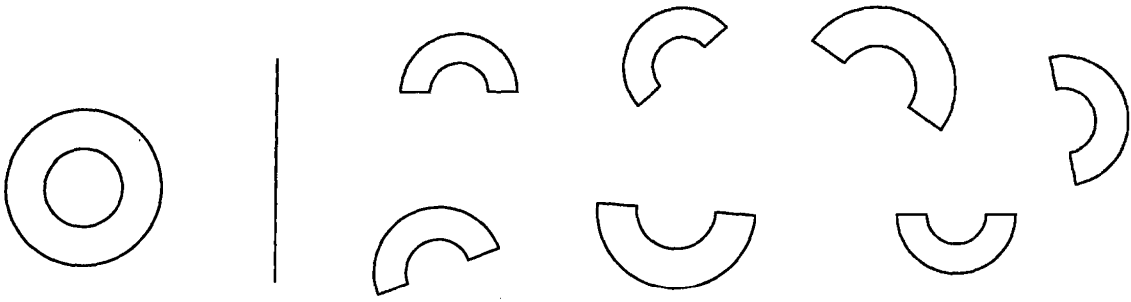
7.



8.



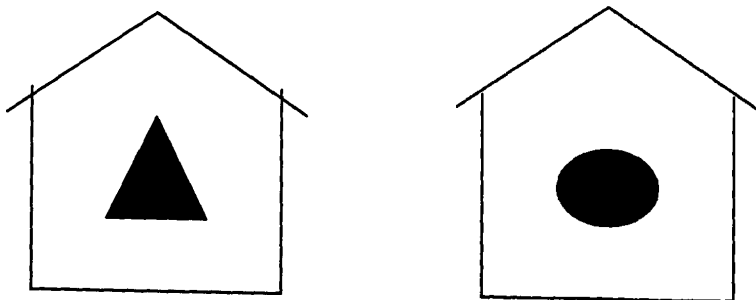
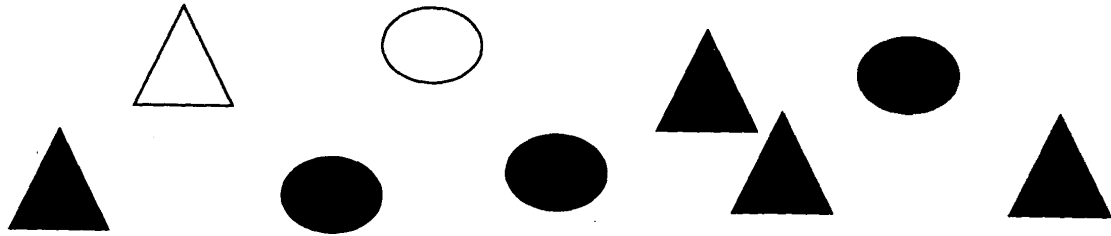
9.



10.



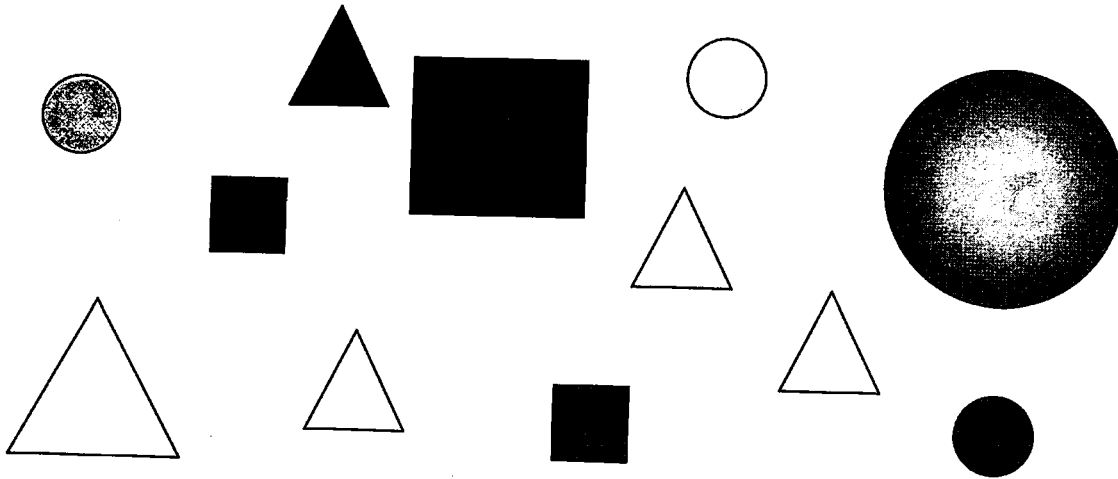
11.



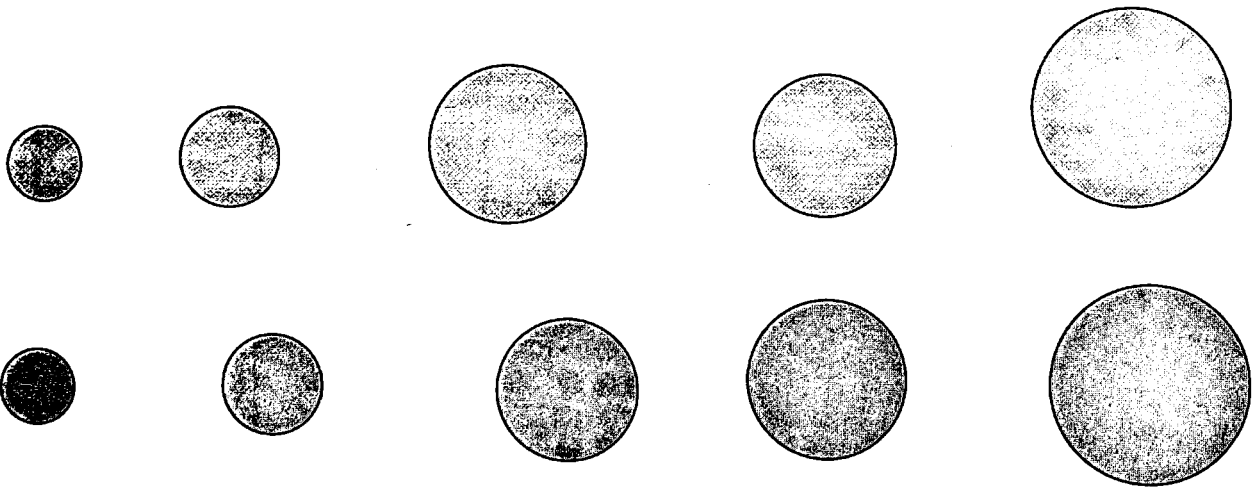
12



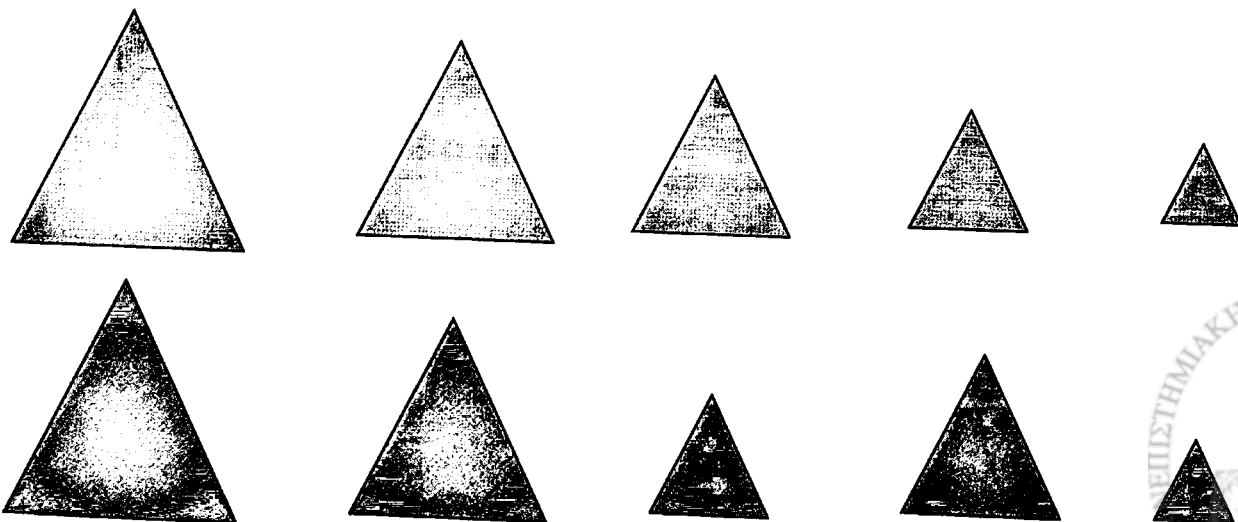
13.

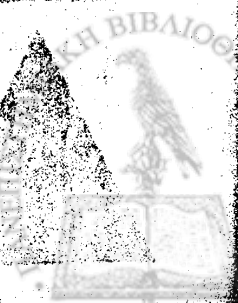
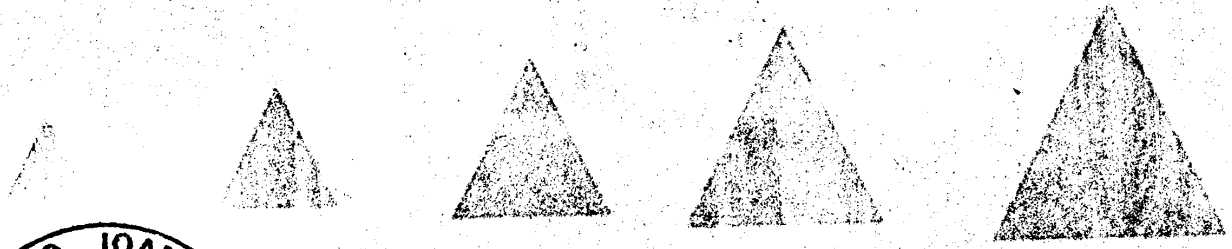
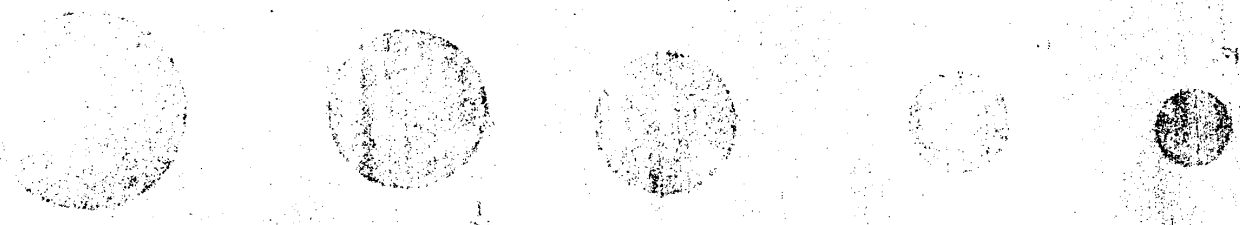
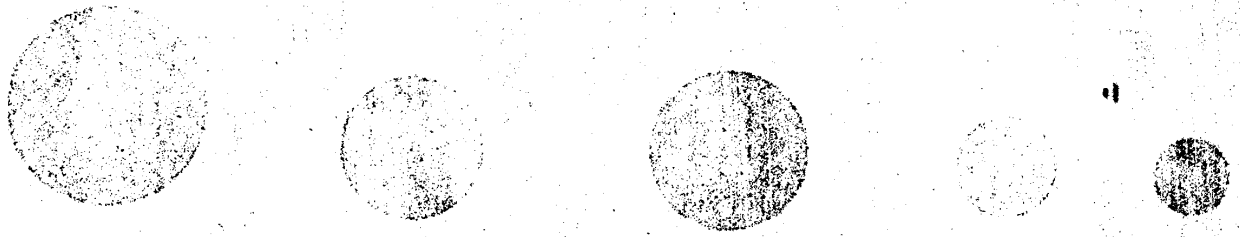
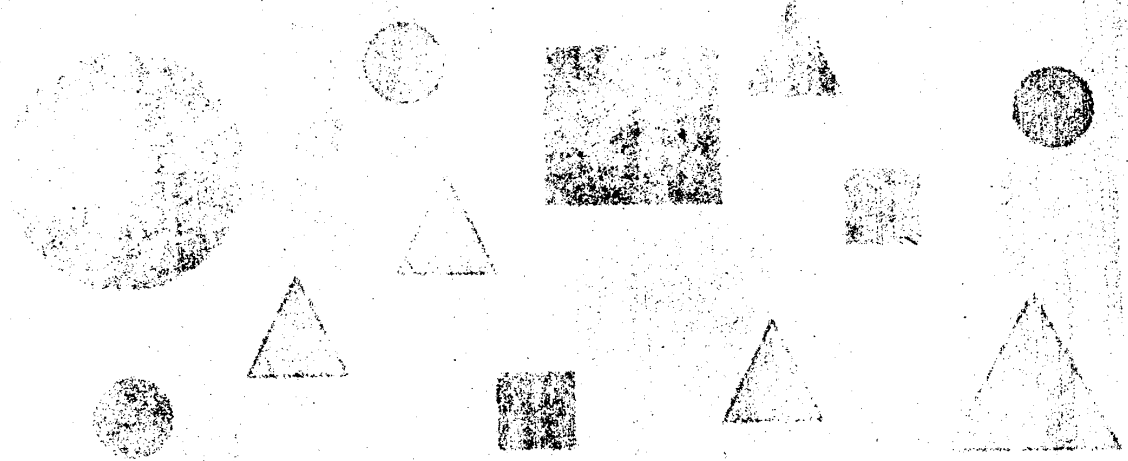
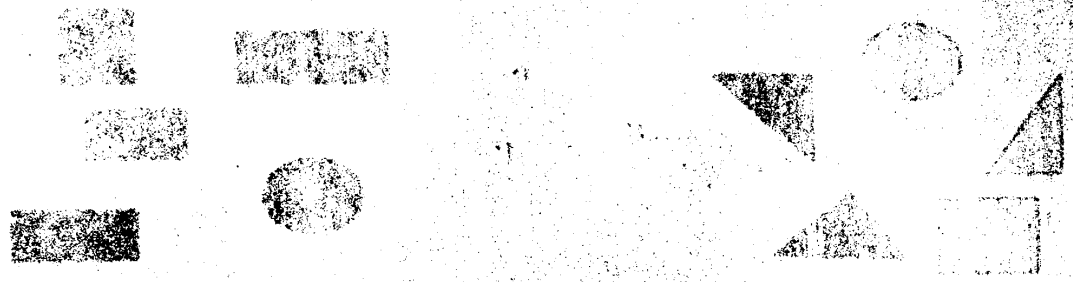


14.

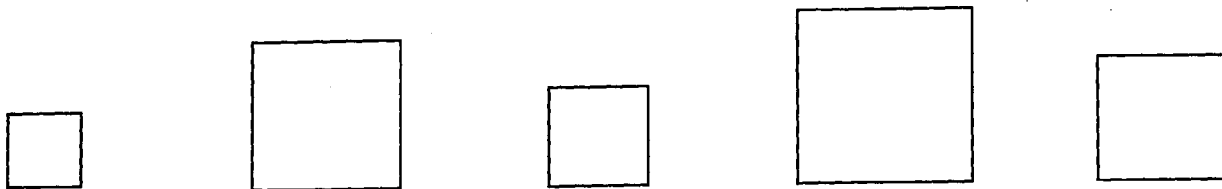


15.





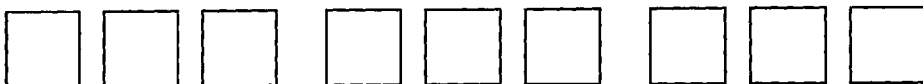
16.



17.



18.



19.

•	•••	•• ••
••• •••	••	•••• ••
•• ••	•	•••• ••••
• • •	•• •••	• •