



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό
Ίδρυμα Ηπείρου

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) Ηπείρου

Σχολή Επαγγελματών Υγείας Και Πρόνοιας

Τμήμα Λογοθεραπείας

Πτυχιακή Εργασία με θέμα:

«Εφαρμογή του *Τεστ Πρώμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας* σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και προτεινόμενες ασκήσεις αποκατάστασης στα παιδιά με ανάλογη συμπτωματολογία»

Φοιτητής: Μαυροδημητράκης Αντώνιος

Εισηγητής: Δρόσος Κωνσταντίνος

Εργαστηριακός Συνεργάτης

Ιωάννινα 2011

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ιδιωτικό πρότυπο νηπιακό κέντρο στην πόλη των Ιωαννίνων. Η έρευνα αφορούσε την πρόωμη ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία σε δείγμα 40 παιδιών συνολικά. Από το δείγμα των 40 παιδιών, τα 4 παιδιά εμφάνισαν προβλήματα, που ήταν κυρίως γραφοκινητικά και οπτικοχωρικά. Το Τεστ Πρόωμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας εξέταζε επαρκώς τομείς που μπορούν να μας φανερώσουν τέτοιες δυσκολίες. Κατά την εφαρμογή του εξετάσαμε τομείς που αφορούν τη νοητική ικανότητα των παιδιών καθώς και γενικότερες δεξιότητες, όπως η πλευρίωση, η ακουστική διάκριση, η οπτική διάκριση και το σχέδιο. Για να μπορούν να αναλυθούν επαρκώς όμως τα παραπάνω στοιχεία και να βγουν ασφαλή συμπεράσματα, στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας, αναλύσαμε την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, τις κλίμακες αξιολόγησης των νηπίων, τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς και το Τεστ Πρόωμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους, που με βοήθησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον εισηγητή καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Δρόσο, που μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστώ μαζί του και να μελετήσουμε το συγκεκριμένο θέμα, που ως θεραπευτές συναντάμε και συχνά καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη διευθύντρια και τις παιδαγωγούς του πρότυπου νηπιακού κέντρου «Ηλιοτρόπιο», για την άπογη συνεργασία, τη διάθεση για γνώση, πρόληψη και ενημέρωση, την παροχή ασφάλειας και τη φιλική τους στάση απέναντί μου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη φίλη και συνεργάτη Μαρία Μάργαρη, εργοθεραπεύτρια, που με βοήθησε στη μελέτη του πληθυσμού αλλά και στη δημιουργία ασκήσεων αποκατάστασης.

Ακόμη, ευχαριστώ το φίλο και συμφοιτητή Λαβιδά Αστέριο για τη βοήθεια του στη μορφοποίηση και τελική δομή του κειμένου, καθώς και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ», σε όλους όσους ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε στιγμή της ζωής μου, και πιστεύουν σε μένα και τις δυνατότητές μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
-----------------------	---

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
-----------------------	---

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

1.1 Ψυχοκινητική Ανάπτυξη	8
1.2 Αδρή Κινητικότητα	9
1.3 Λεπτή Κινητικότητα.....	11
1.4 Πλευρίωση.....	13
1.4.1 Ακουστική Πλευρίωση.....	18
1.4.1.1 Αριστερή Ακουστική Πλευρίωση.....	19
1.5 Γραφικό Λεξιλόγιο.....	19
1.5.1 Απλά Σχήματα.....	19
1.5.2 Προτιμήσεις Σχηματικών Παραστάσεων και Κινήσεων.....	20
1.5.2.1 Η Τοποθέτηση των Σχημάτων και των Γραμμών.....	21
1.5.3 Σχέδιο και Πρώτη Γραφή.....	22
1.6 Παιδικά Σχέδια.....	25
1.6.1 Στάδια Ανάπτυξης του Παιδικού Σχεδίου.....	25
1.6.2 Πληροφορίες που Παρέχουν τα Παιδικά Σχέδια.....	27
1.6.2.1 Συμβολικές Απεικονίσεις στα Σχέδια των Μικρών Παιδιών	29
1.7 Ψυχοκινητική Αγωγή	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

2.1 Γνωστική Ανάπτυξη.....	37
2.2 Η Σκέψη του Νηπίου.....	39
2.2.1 Διαισθητική Σκέψη	41

2.2.2 Σχηματισμός Εννοιών	42
2.2.3 Οριζόντια και Κάθετη Οργάνωση των Εννοιών	44
2.2.4 Κατηγοριοποίηση	45
2.2.4.1 Διαστάσεις Κατηγοριοποίησης	46
2.3 Αντίληψη	47
2.3.1 Αντίληψη Όλου – Μέρους	47
2.3.2 Οπτική Αντίληψη	48
2.4 Οπτική Διάκριση	49
2.4.1 Οπτική Διαφοροποίηση Βασισμένη σε Εικόνες	50
2.5 Οπτική Μνήμη	50
2.5.1 Οπτική Μηχανική Επεξεργασία	51
2.5.2 Οπτικό Κλείσιμο	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1 Γλωσσική Ανάπτυξη	52
3.2 Εγωκεντρικός – Κοινωνικοποιημένος Λόγος	53
3.3 Γλώσσα και Νόηση	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

4.1 Κλίμακες Γενικής Νοημοσύνης για τα Νήπια	58
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ

5.1 Σύντομη Ιστορική Προσέγγιση	64
5.2 Συχνότητα και Αιτιολογία του Προβλήματος	67
5.3 Τα Χαρακτηριστικά των Ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	69
5.3.1 Γνωστικός Τομέας	70
5.3.1.1 Οπτική Επεξεργασία	70

5.3.1.2 Ακουστική Επεξεργασία	71
5.3.1.3 Μνήμη.....	71
5.3.1.4 Αυτοματισμός.....	72
5.3.2 Φωνολογική Επεξεργασία	73
5.3.3 Ρυθμός.....	74
5.3.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες	74
5.4 Μαθησιακός Τομέας	75
5.4.1 Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Δυσκολίες στην Ανάγνωση.....	75
5.4.2 Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ορθογραφία και τη Γραφή.....	76
5.4.3 Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά	77
5.5 Δυσκολίες που Συνυπάρχουν στα Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	78
5.5.1 Δυσκολίες στη Συμπεριφορά.....	78
5.5.2 Κινητικές Δυσκολίες.....	78
5.5.3 Δυσκολίες ως προς την Σειριοθέτηση και τον Προσανατολισμό.....	78
5.6 Οι Δυνατότητες των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

6.1 Το Τεστ.....	81
6.2 Περιγραφή του Τεστ.....	83
6.3 Εγκυρότητα του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.....	84
6.4 Θεματικές του Τεστ.....	85

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ.....	89
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	133

1.1 Ψυχοκινητική Ανάπτυξη

Η αισθησιοκινητική νοημοσύνη του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφοροι τομείς, οι οποίοι θα αποτελέσουν τα θεμέλια για τη λειτουργία της σκέψης. Η κινητικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη της νοημοσύνης στην προσχολική ηλικία και θεωρείται μια από τις σημαντικότερες γνωστικές λειτουργίες, αφού επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον εαυτό του, σε σχέση με το περιβάλλον. Το παιδί δραστηριοποιείται μέσω του κινητικού μηχανισμού, ορμώμενο από τη μίμηση. Η συνύπαρξη και εξάρτηση από ενήλικα άτομα έχει ως αποτέλεσμα τη μίμηση των κινήσεων των ενηλίκων και έτσι η κινητικότητα τελεί μια καθαρή μιμητική πράξη. Με τη βοήθεια της μίμησης αποκτά το παιδί ικανότητες να ελέγχει τις κινήσεις του, να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα και να δίνει λύσεις σε διάφορα πρακτικά προβλήματα.

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί τρεις βασικές κατευθύνσεις (Παρασκευόπουλος, 1984):

1. **Από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη:** το νεογέννητο είναι σχεδόν συμμετρικό στις κινήσεις του, τείνει να χρησιμοποιεί και τις δυο πλευρές του σώματος του στην ίδια έκταση και με την ίδια αποτελεσματικότητα. Στο τέλος του 1^{ου} έτους το 20% των παιδιών δείχνουν μια προτίμηση στο αριστερό ήμισυ του σώματος τους. Το ποσοστό αυτό με την πάροδο των χρόνων μειώνεται αισθητά και στην ώριμη ηλικία προσεγγίζεται περί στο 5%, έναντι 95% των δεξιόχειρων.
2. **Από αντανακλαστική γίνεται σκόπιμη και τέλος αυτόματη:** το νεογέννητο, όπως και το έμβryo, πραγματοποιεί αντανακλαστικές κινήσεις, που ελέγχονται από νευρολογικές δομές. Οι συγκεκριμένες έχουν τη βάση τους στο νωτιαίο μυελό και στην παρεγκεφαλίδα. Η σκέψη και η βούληση δε λαμβάνουν μέρος. Με την περαιτέρω ανάπτυξη παρατηρούμε μια αυξανόμενη συμμετοχή του κεντρικού νευρικού συστήματος με αποτέλεσμα να έχουμε ενσυνείδητο έλεγχο των κινήσεων μέσω της σκέψης και της γλώσσας. Τέλος, με τη συνεχιζόμενη ωρίμανση και άσκηση, επιτυγχάνεται συνοργάνωση διάφορων αντιδράσεων καθώς και ο σχηματισμός κινητικών συναθροίσεων

που εκτελούνται αυτόματα, χωρίς να είναι πλέον απαραίτητη η ενσυνείδητη συμμετοχή της σκέψης. Έτσι, απελευθερώνεται η προσοχή για να συγκεντρωθεί σε νέες μορφές μάθησης.

3. **Από μαζική γίνεται μερική και εξειδικευμένη:** Αρχικά οι κινήσεις περιλαμβάνουν έντονη μυϊκή δράση. Ευρύτερες περιοχές και τμήματα του σώματος συμμετέχουν ακόμα και στις πιο απλές κινητικές δραστηριότητες. Αργότερα η κίνηση εντοπίζεται βαθμιαία μόνο στους απαραίτητους μύες. Έτσι, γίνεται οικονομία δυνάμεων και οι κινήσεις αποκτούν χάρη και εύρος.

1.2 Αδρή Κινητικότητα

Η πρόοδος στον έλεγχο και στο συντονισμό των κινήσεων παρουσιάζει αλλαγές, αλλά όχι τόσο ραγδαίες όσο στη βρεφική ηλικία. Η κινητική ανάπτυξη εξελίσσεται με βραδύτερους ρυθμούς, είναι πιο ποικίλη και διαφοροποιημένη απ' ό,τι ήταν πριν. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι αλλαγές είναι αποτέλεσμα της καθημερινής άσκησης, έκθεσης και εμπειρίας του παιδιού, ενώ στη βρεφική ηλικία ήταν αποτέλεσμα της ωρίμανσης.

Κατά τη νηπιακή ηλικία, οι κινήσεις γίνονται με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα. Δεν υφίστανται οι δυσκαμψία και αρρυθμία που παρατηρούταν στο 3^ο έτος. Οι κινήσεις είναι περισσότερο ειδικές και διαφοροποιημένες – όχι γενικές και μαζικές- με αποτέλεσμα να γίνεται οικονομία δυνάμεων. Πλείστες κινητικές δραστηριότητες, που απαιτούν αισθησιοκινητικό συντονισμό, ισορροπία και κατανόηση του χώρου, εκτελούνται με ακρίβεια, σταθερότητα και άνεση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σε ηλικία 3 ετών τα παιδιά έχουν κατακτήσει μια ποικιλία δεξιοτήτων: μπορούν να πηδούν, να ισορροπούν στο ένα πόδι και να τρέχουν. Στην ηλικία των 4 και 5 ετών, οι δεξιότητες τους έχουν περαιτέρω τελειοποιηθεί καθώς έχουν αποκτήσει περισσότερο μυϊκό έλεγχο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι στην ηλικία των 4 το πέταγμα της μπάλας, με τόση ακρίβεια, ώστε να την πιάσει ο φίλος τους και σε ηλικία 5 ετών μπορούν να πετύχουν έναν στόχο σε απόσταση περίπου τα 1 ½ μέτρου. Τα παιδιά του νηπίου μπορούν να μάθουν ποδήλατο, να σκαφαλώσουν σε σκάλες και να κάνουν σκι γλιστρώντας προς τα κάτω στην πλαγιά του βουνού. Οι παραπάνω δεξιότητες προϋποθέτουν πλήρη συντονισμό των κινήσεων.

Τα επιτεύγματα αυτά πιθανότατα να συνδέονται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και την αύξηση της μυελίνης των νευρώνων του εγκεφάλου, σε περιοχές που σχετίζονται με την ισορροπία και τον συντονισμό. Ένας άλλος απλούστατος λόγος για τον οποίο οι κινητικές δεξιότητες αναπτύσσονται γοργά σ' αυτήν την περίοδο, αποτελεί το γεγονός ότι τα νήπια αφιερώνουν πολύ χρόνο από τη μέρα τους σε τέτοιες δραστηριότητες. Κατά την προσχολική ηλικία, το γενικό επίπεδο δραστηριότητας είναι πολύ υψηλό, αφού τα παιδιά φαίνονται να βρίσκονται σε διαρκή κίνηση. Μάλιστα, το επίπεδο δραστηριότητας στην ηλικία των 3 ετών είναι υψηλότερο από κάθε άλλη περίοδο σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου (Feldman, 2009).

Τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν μεταξύ τους σε ορισμένες πλευρές του αδρού κινητικού συντονισμού τους, εν μέρει λόγω των διαφορών στη μυϊκή ισχύ, που είναι κάπως μεγαλύτερη στα αγόρια. Χαρακτηριστικά, τα αγόρια μπορούν να πετάξουν καλύτερα τη μπάλα και να πηδήσουν υψηλότερα και το συνολικό τους επίπεδο δραστηριότητας είναι συνήθως ψηλότερο από αυτό των κοριτσιών. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια φαίνεται να είναι καλύτερα από τα αγόρια σε έργα που προϋποθέτουν το συντονισμό των άκρων. Κοινό παράδειγμα αποτελεί, το ότι τα κορίτσια σε ηλικία 5 ετών αποδίδουν καλύτερα στην υπερπήδηση εμποδίων και στην ισορροπία στο ένα πόδι απ' ο, τι τα αγόρια (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Οι κυριότερες αδρές κινητικές δεξιότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία

3 έτη	4 έτη	5 έτη
Δε μπορούν να περιστρέψουν το σώμα τους ή να σταματήσουν απότομα.	Αποτελεσματικότερος έλεγχος στο σταματούν, να ξεκινούν και να περιστρέφουν το σώμα τους.	Σταματούν, ξεκινούν και περιστρέφουν αποτελεσματικά το σώμα τους στα παιχνίδια.
Κάνουν άλμα 40 – 60 εκατοστών του μέτρου.	Κάνουν άλμα 60 – 85 εκατοστών του μέτρου.	Μπορούν να τρέξουν και να κάνουν άλμα 70 – 90 εκατοστών του μέτρου.
Ανεβαίνουν σκάλα χωρίς βοήθεια, εναλλάσσοντας τα πόδια.	Κατεβαίνουν μεγάλη σκάλα, εναλλάσσοντας τα πόδια, με υποστήριξη.	Κατεβαίνουν μεγάλη σκάλα, εναλλάσσοντας τα πόδια.
Μπορούν να αναπηδήσουν, εναλλάσσοντας το ρυθμό και διαφοροποιώντας τα άλματα.	Μπορούν να αναπηδήσουν στο ένα πόδι, κάνοντας 4 – 6 άλματα.	Μπορούν εύκολα να αναπηδήσουν σε απόσταση 5 μέτρων.

1.3 Λεπτή Κινητικότητα

Παράλληλα με την ανάπτυξη των αδρών κινητικών δεξιοτήτων, το παιδί προοδεύει και στην κατάκτηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν πιο εκλεπτυσμένες κινήσεις του σώματος, όπως η χρήση πιρουιού και κουταλιού, η χρήση του ψαλιδιού, το δέσιμο των κορδονιών και το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου.

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες απαιτούν αρκετή πρακτική εξάσκηση, κάτι που γνωρίζει κάποιος που έχει παρατηρήσει για παράδειγμα, την επίπονη προσπάθεια ενός τετράχρονου παιδιού να αντιγράψει τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου. Δε θα μπορούσε και η απόκτηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων να μην ακολουθεί με τη σειρά της μια εξελικτική πορεία. Σε ηλικία 3 ετών, το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει

έναν κύκλο και ένα τετράγωνο με τον μαρκαδόρο του, καθώς και να βγάλει τα ρούχα του όταν πηγαίνει στο μπάνιο (Feldman, 2009). Επιπλέον, μπορεί να συνθέσει τα κομμάτια ενός απλού πάζλ και να βάλει κύβους διαφορετικών σχημάτων στις αντίστοιχες υποδοχές τους. Ωστόσο, η ακρίβεια και η δεξιοτεχνία του δεν κρίνονται και μεγάλες, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που έχουμε παρακολουθήσει νήπια να προσπαθούν να βάλουν με τη βία ένα κομμάτι του πάζλ σε εμφανώς λάθος θέση.

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, οι λεπτές κινητικές δεξιότητες έχουν βελτιωθεί ζωτικά. Το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει χονδροειδώς το σχήμα του ανθρώπινου σώματος και να διπλώσει το χαρτί σε τρίγωνα. Ιδίως στο 5^ο έτος της ηλικίας του έχει τη δυνατότητα να κρατά και να χειρίζεται μολύβι λεπτού μεγέθους. Τα αυθόρμητα ζωγραφικά σχέδια που κάνουν έχουν μια αναπτυξιακή πορεία. Αρχικά το αποτέλεσμα της ζωγραφιάς μοιάζει με «ορνιθοσκαλίσματα» που ονομάζεται από το παιδί και νοηματοδοτείται με την πάροδο του χρόνου (Παρασκευόπουλος, 1984). Ζωγραφίζει και οι ζωγραφίες του αντικαθρεπτίζουν τις εσωτερικές του σκέψεις, έχουν συμβολικό και βαθύτερο νόημα. Χαρακτηριστικές ζωγραφίες σ' αυτήν την περίοδο για τα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν οι παράλληλες γραμμές. Αυτές τη μια φορά μπορεί να συμβολίζουν ένα δρόμο με το αυτοκίνητο του μπαμπά τους και την άλλη ένα δέντρο. Κατονομάζει τις ζωγραφίες του, εκφράζοντας την παράσταση που τη στιγμή εκείνη κυριαρχεί στη σκέψη του. Αργότερα, η κίνηση του ελέγχεται περισσότερο και συγκεκριμενοποιείται, δηλαδή μπορεί να ακολουθεί κάθετες, διαγώνιες καθώς και κυκλικές κατευθύνσεις. Τα νήπια προσπαθούν να απεικονίσουν ο, τι βλέπουν. Ένα παράδειγμα αποτελεί το ανθρώπινο σώμα, στο οποίο δίνεται σιγά-σιγά η μορφή του. Αρχικά σχεδιάζεται το κεφάλι, στο οποίο αργότερα προστίθενται τα μάτια, η μύτη, τα αυτιά, το στόμα και τα δόντια χωρίς να είναι στη θέση που θα έπρεπε να βρίσκονται. Στο 5^ο έτος, όμως, το ανθρώπινο σώμα πρέπει να έχει ολόκληρη τη μορφή του (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Οι κυριότερες λεπτές κινητικές δεξιότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία

3 έτη	4 έτη	5 έτη
Γυρνά τις σελίδες, μια κάθε φορά.	Σφίγγει με τον αντίχειρα και το μεσαίο δάχτυλο.	Κόβει με το ψαλίδι πάνω σε μια γραμμή.
Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το παιδικό ψαλίδι.	Κρατά το χαρτί με το χέρι του όταν γράφει.	Αντιγράφει λίγα κεφαλαία γράμματα.
Μπορεί να ξεκουμπώνει κουμπιά, αλλά όχι και να τα κουμπώνει.	Σχεδιάζει κύκλους, σταυρούς και καρό σχέδια.	Δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του.
Κρατά την κηρομπογιά με τον αντίχειρα και τα δάχτυλα. Όχι με τη γροθιά.	Διασκεδάζει με το κόψιμο και την επικόλληση χαρτιών.	Κάνει ακριβή σχέδια με κηρομπογιά, περιορισμένα σημάδια σε μια μικρή περιοχή.
Αντιγράφει τετράγωνο, κύκλο και μιμείται οριζόντιες γραμμές.		

1.4 Πλευρίωση

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φύση του ανθρώπου είναι κινητική και το φυσικό εργαλείο για να επικοινωνήσει δε θα μπορούσε να είναι άλλο από το σώμα. Το παιδί βιώνει και κατακτά τη γλώσσα, την ενστικτο-συγκινησιακή ζωή και τη γνώση διαμέσου της κινητικότητας του σώματος. Η φυσιολογική εξέλιξη των παραπάνω καταστάσεων καθορίζονται σε ζωτικό βαθμό από την απαρτίωση της εικόνας του σωματικού σχήματος. Η αναπαράσταση αυτή αντικαθρεπτίζει τον πυρήνα της ψυχοσωματικής ύπαρξης του, καθώς και ο ψυχισμός κατάγεται από το σώμα, τη δημιουργική επεξεργασία των αισθήσεων μέσω της φαντασίας, των λειτουργιών και των σχέσεων των μερών του σώματος του.

Ως πλευρίωση, ορίζουμε τις καταστάσεις λειτουργικής ασυμμετρίας, που παρατηρούνται σε σωματικό επίπεδο και εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων ή των κατευθυνόμενων κινήσεων. Αναφερόμαστε δηλαδή στον τρόπο

με τον οποίο είναι οργανωμένες οι λειτουργίες από το αριστερό ημισφαίριο. Είναι, ωστόσο, λάθος να υποστηρίζουμε ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι κυρίαρχο, γιατί το κάθε ημισφαίριο έχει τις δικές του λειτουργικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, ο σωστός όρος για την οργάνωση των ημισφαιρίων είναι λειτουργική ασυμμετρία. Οι KREMER και CADY αναφέρονται σε δύο βασικούς ανθρωπολογικούς κανόνες που προσδιορίζουν τον τρόπο διαμέσου του οποίου ο άνθρωπος αναπαριστά την αντικειμενική πραγματικότητα: την τυποποίηση, δηλαδή την τάση του ανθρώπου για στερεοτυπία των χειρονομιών του και τη διπλευρικότητα. Ο άνθρωπος μοιράζει το χώρο σε μπροστά και πίσω, σε δεξιά και αριστερά, σε ψηλά και χαμηλά. Κάθε άτομο, λοιπόν, πρέπει να διαλέξει ένα πόλο κυρίαρχο (είναι δεξιόχειρας ή αριστερόχειρας), επιλογή απαραίτητη για τη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου. Όταν η πλευρική κυριαρχία είναι ομοιογενής δεν τίθεται πρόβλημα. Όταν όμως έχουμε διαταραχές πλευρικότητας, τότε, συχνά, προκαλούνται νευροκινητικές δυσλειτουργίες.

Στη γαλλική βιβλιογραφία συναντάμε τους όρους *πλευρική κυριαρχία* (dominance latérale) ή *εγκεφαλική κυριαρχία* (dominance cérébrale) και *πλευρική επικράτηση* (prévalence latérale) ή *επικρατέστερο χέρι* (prévalence manuelle). Ο όρος *κυριαρχία* (dominance) υποδηλώνει ότι η υπερίσχυση της μιας πλευράς του σώματος καθορίζεται από οργανικούς παράγοντες (τον εγκέφαλο) και αναφέρεται στις σχέσεις που εγκαθίστανται ή όχι ανάμεσα, από τη μια πλευρά, στη χρηστική προτίμηση της μιας ή της άλλης πλευράς του σώματος (χεριού ή ματιού ή ποδιού ή αυτιού ή συνδυασμού αυτών) και, από την άλλη, του δεξιού ή αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Ο όρος *επικράτηση* (prévalence) υποδηλώνει τη συχνότητα χρησιμοποίησης από το υποκείμενο της μιας ή της άλλης πλευράς του σώματος (χεριού ή ματιού ή ποδιού ή αυτιού ή συνδυασμού αυτών), προτίμησης η οποία προσδιορίζεται από ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Η εξειδίκευση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε συγκεκριμένες λειτουργίες γεννά ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της αυτής της εξειδίκευσης και της προτίμησης του ενός χεριού. Υπάρχει διαφορά ως προς την επικράτηση και τις λειτουργίες των δυο ημισφαιρίων. Στους δεξιόχειρες κυριαρχεί το αριστερό ημισφαίριο, γεγονός που σχετίζεται με μεγαλύτερη επιδεξιότητα στη χρήση του δεξιού χεριού, ποδιού και οφθαλμού. Ωστόσο και στα 2/3 των αριστερόχειρων δεν επικρατεί το δεξί, αλλά το αριστερό ημισφαίριο. Έτσι, είναι πράγματι πολύ μικρός ο αριθμός των αριστερόχειρων που διαθέτουν επικρατές ημισφαίριο το δεξί. Το ίδιο

ημισφαίριο όμως, δεν είναι υποχρεωτικά υπεύθυνο για το προτιμώμενο χέρι και για την ομιλία. Το 90% των ανθρώπων είναι δεξιόχειρες, αλλά ένα 5% από αυτούς «μιλούν» με το δεξί ημισφαίριο. Το 10% είναι αριστερόχειρες αλλά το 70% από αυτούς «μιλούν» με το αριστερό ημισφαίριο.

Στο αριστερό ημισφαίριο πραγματοποιούνται οι μεγαλύτερες λειτουργίες της Γνωσίας, της Πραξίας και της Φασίας (Μωρόγιαννης, 2007). Σχετίζεται περισσότερο με αναλυτικές διεργασίες, με την αναλυτική επεξεργασία των λεπτομερειών. Είναι το ημισφαίριο των λέξεων, της λογικής σκέψης, των συμβόλων και της αφηρημένης σκέψης. Ο συναισθηματικός του τόνος είναι θετικός και αισιόδοξος.

Στο δεξί ημισφαίριο προσλαμβάνεται το γνωσιακό πεδίο αντικειμένων και εικόνων, τα χωρικά χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος και εμπλέκεται στις συναισθηματικές εκδηλώσεις αλλά θα λέγαμε ότι ο τόνος του είναι μάλλον αρνητικός, απαισιόδοξος και καταθλιπτικός. Απαρτίζει τους προσλαμβανόμενους μουσικούς ήχους, συμβάλλοντας έτσι στη αντίληψη της μουσικής, δίνει τόνο και μελωδικότητα στην ομιλία (προσωδία) και βοηθάει στη διάκριση μεταξύ της ανδρικής και της γυναικείας φωνής. Άλλες λειτουργίες του είναι η αίσθηση της ύπαρξης στον χώρο, η αντίληψη των γεωμετρικών σχημάτων, η οπτική μνήμη και η εξωλεκτική επικοινωνία. Η μελέτη του δεξιού ημισφαιρίου είναι σχετικά πιο δύσκολη απ' ό,τι του αριστερού. Οι λειτουργίες που ελέγχει όταν διαταράσσονται δεν εκδηλώνονται με χαρακτηριστικά συμπτώματα, όπως στην περίπτωση του αριστερού γι' αυτό και ονομάστηκε «βωβό» ημισφαίριο (Μωρόγιαννης, 2007).

Κατά τη βρεφική ηλικία τα ημισφαίρια φαίνονται ότι είναι ισοδύναμα και μια βλάβη στο ένα, ενδέχεται να προκαλέσει ανάπτυξη των αντίστοιχων ιδιοτήτων στο άλλο.

Υπάρχουν σαφώς, αρκετές απόψεις για τα αίτια της πλευρίωσης και ποια θα πρέπει να είναι η σωστή καθοδήγηση για το παιδί. Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι είναι εγγενής στη δομή του νευρικού συστήματος του παιδιού, προορισμένη να εκδηλωθεί και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τις εξωτερικές επιδράσεις (Παρασκευόπουλος, 1985). Άλλοι υποστηρίζουν, ότι το παιδί αρχικά είναι αμφίπλευρο αλλά σταδιακά μέσω της κοινωνικής μάθησης αναπτύσσει σαφή πλευρίωση, με άλλα λόγια, εάν το παιδί ζει και δρα σ' έναν κόσμο δεξιόχειρων σύντομα και αυτό, μέσω της μίμησης γίνεται δεξιόχειρας.

Το πώς αποφασίζει λοιπόν το νήπιο να κρατήσει το μολύβι του, όταν ζωγραφίζει ή όταν προσπαθεί να γράψει κάτι, καθορίζεται λίγο μετά τη γέννηση του. Από τα πρώτα στάδια της βρεφικής ηλικίας, πολλά παιδιά παρουσιάζουν ενδείξεις ότι προτιμούν τη χρήση του ενός χεριού έναντι του άλλου. Κλασσικό παράδειγμα, αποτελούν τα βρέφη που δείχνουν την προτίμηση τους για μια από τις πλευρές του σώματος τους. Χαρακτηριστικά, σε ηλικία 7 μηνών, ορισμένα βρέφη προτιμούν να πιάνουν αντικείμενα με το ένα, αντί με το άλλο χέρι (Michel, 1981 Hinojosa, Sheu&Michel, 2003).

Βέβαια, τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν έκδηλη προτίμηση στο να χρησιμοποιούν περισσότερο το ένα από το άλλο χέρι μέχρι το τέλος της προσχολικής περιόδου. Ένα ποσοστό 90% αποτελεί δεξιόχειρες και περί το 10% αριστερόχειρες, με ποσοτικές διαφορές μεταξύ φύλων: περισσότερα αγόρια απ' ό, τι κορίτσια είναι αριστερόχειρες.

Το πώς θα πρέπει να χειριστεί η αριστεροχειρία αποτελεί ζωτικό θέμα. Ορισμένοι πρόσκεινται στη νευροφυσιολογική ερμηνεία της πλευρίωσης, δηλαδή θεωρούν ότι το παιδί θα πρέπει να αφεθεί ελεύθερο να δείξει την προτίμηση που έχει εγγενή στη δομή των νευρικών κυττάρων (Παρασκευόπουλος, 1985). Κάθε εξωτερική παρέμβαση κρίνεται παρεμβατική, άσκοπη και καταστροφική. Τα κέντρα που ελέγχουν την κίνηση του σώματος μας βρίσκονται στο δεξί ήμισυ του αριστερού ημισφαιρίου και στο αριστερό ήμισυ του δεξιού ημισφαιρίου μας. Ο S.T. Orton, Άγγλος νευροφυσιολόγος υποστηρίζει ότι η πλευρίωση είναι θέμα πλέον, του ποιου εκ των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου έχει λειτουργική υπεροχή. Με απλούστερα λόγια, αν ένα άτομο έχει κυρίαρχο αριστερό ημισφαίριο θα γίνει δεξιόχειρας και αντίστοιχα αν εμφανίζει κυρίαρχο δεξί ημισφαίριο θα γίνει αριστερόχειρας. Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το γεγονός, ότι αν τα παιδιά που δείχνουν έντονη προτίμηση για το αριστερό χέρι πιεστούν επίμονα από το περιβάλλον τους –γονείς, δασκάλους, συγγενείς- να χρησιμοποιήσουν το δεξί χέρι κινδυνεύουν να παρουσιάσουν διάφορα ψυχοκινητικά προβλήματα, όπως διαταραχή στη ροή της ομιλίας, τα οποία μόλις σταματήσει αυτή η καταπίεση, παύουν να υφίστανται και αυτά. Η αντίπαλη πλευρά υποστηρίζει ότι το άτομο προορίζεται να ζήσει και να δράσει σε μια κοινωνία δεξιόχειρων και γι' αυτό το λόγο η πλευρίωση του θα πρέπει να εξασκηθεί άμεσα και έμμεσα και να μην αφεθεί στην τύχη, καθώς η αριστεροχειρία θα του κοστίσει αρνητικά στη σχολική του επίδοση και στην

επαγγελματική του αποκατάσταση. Τέλος, θεωρεί ότι μπορεί να προκληθούν σοβαρές επιπτώσεις και στην όλη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Πρόκειται σαφέστατα για μια απαρχαιωμένη άποψη που δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή μας κοινωνία.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λοιπόν, είναι πιθανό να αλλάξουν ως προς την προτίμηση χεριού, ενώ μετά το 5^ο έτος η κυριαρχία του ενός χεριού είναι ένας αξιόπιστος δείκτης της οριστικής κυριαρχίας.

Πρέπει να δοθεί προσοχή, όμως, στη διάκριση μεταξύ της έννοιας της πλευρίωσης και της γνώσης των εννοιών «δεξιά και αριστερά», καθώς η γνώση των παραπάνω όρων απορρέει από την έννοια της επικρατέστερης πλευράς, είναι αυτή που αποτελεί τη γενίκευση της αντίληψης του σωματικού άξονα για κάθε τι που περιβάλλει το παιδί.

Ένα παιδί που δεν έχει παγιώσει προτίμηση σε μια πλευρά, θα συναντήσει προβλήματα που σχετίζονται με το χώρο. Αν δεν έχει αναπτύξει τη δεξιότητα στου να κατανοήσει, να νοιώσει και να καταλάβει τη διαφορά ανάμεσα στην επικρατέστερη πλευρά του και στην άλλη πλευρά, δε θα μπορέσει να διακρίνει και την υφιστάμενη διαφορά μεταξύ δεξιού και αριστερού. Η παραπάνω κατάσταση μπορεί να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα σε πολλούς τομείς της ζωής και ανάπτυξης του, με κυρίαρχα αυτά της ανάγνωσης, της γραφημικής κατεύθυνσης, στο σχηματισμό των γραμμάτων και των ορθογραφικών συμβόλων (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Η πλευρίωση είναι καταλυτική για την κινητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το βοηθά στον προσανατολισμό του στο περιβάλλον (χωροχρόνος), στο συντονισμό και στην οργάνωση των κινητικών του δραστηριοτήτων. Η απλή γνώση της αμφιπλευρικότητας συμβάλλει μόνο στον αντιληπτικό διαχωρισμό των μερών – μελών του σώματος, ενώ ο συνδυασμός των πλευρών με τις ονομασίες (δεξί – αριστερό), βοηθά στον γνωστικό διαχωρισμό και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σύγκριση της αμφιπλευρικότητας με τη διάσταση του χώρου.

Η κατάκτηση και μονιμοποίηση της έννοιας αριστερά και δεξιά πραγματοποιείται μεταξύ του 5^{ου} και 6^{ου} έτους και η αναστρεψιμότητα (η δεξιότητα να βρίσκει π.χ. το δεξί χέρι ενός ατόμου που βρίσκεται απέναντι απ' αυτό) προσεγγίζεται στην ηλικία των 6 με 6,6 ετών.

Όσον αφορά τώρα τον τομέα της όρασης, η πλευρίωση σε αυτήν εγκαθίσταται στα περισσότερα παιδιά μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} έτους. Στο 2^ο έτος είναι μικρό το ποσοστό που προτιμάει σταθερά το ένα μάτι. Στο 3^ο έτος αυτό γίνεται μεγαλύτερο και προσεγγίζει το 75%. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε ενήλικες κατέδειξαν ότι λιγότερο από 5% του πληθυσμού παραμένει με ακαθόριστη πλευρίωση στην όραση με περισσότερους τους δεξιόφθαλμους.

Τέλος, οι κλινικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η πλευρίωση δεν πρέπει να αφήνεται στην τύχη της, αλλά να καθοδηγείται. Η καθοδήγηση αυτή πρέπει να γίνεται πρώιμα, σχετικά νωρίς και να χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα. Κάθε παρέμβαση πρέπει να σταματά αν διαπιστωθεί ότι προκαλεί ψυχική ένταση στο παιδί και συναντά την αντίδραση του.

1.4.1 Ακουστική Πλευρίωση

Για την εξακρίβωση της ακουστικής πλευρίωσης γίνεται μέτρηση μέσω του audioladerometer για το ποιο αυτί είναι ηγετικό και κατευθυντήριο ως προς την είσπραξη των ήχων και όχι ως προς την ακοή. Στην αλληλοσυμπλήρωση των αυτιών είναι άκρως επιθυμητό να είναι ηγετικό και κατευθυντήριο το δεξιό αυτί λόγω της άμεσης πρόσβασης του στο αριστερό ημισφαίριο (κέντρο λόγου – γλωσσικής έκφρασης Broca). Το δεξιό αυτί ανακαλεί πρωτογενώς στην επιφάνεια τις ιδιότητες του αριστερού ημισφαιρίου και ως εκ τούτου το παιδί έχει καλή ακουστική αντίληψη και αποκωδικοποίηση. Η ερμηνεία των ψυχοακουστικών καμπυλών δεν έχει καμία σχέση με την ερμηνεία που κάνουν οι ωτορινολαρυγγολόγοι στο ακούγραμμα.

Δυσλειτουργική αποκωδικοποίηση του αυτιού καθώς και μπλοκαρισμένη συνειδητοποιημένη ακοή μπορεί να υφίσταται και σε άτομα με εξαιρετική ακοή. Οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, τα λάθη στη διαφοροποίηση ενός ακουστικού ερεθίσματος από ένα άλλο, η δυσκολία του αυτιού να εστιάσει την προσοχή του και στην κατεύθυνση του ήχου, η δυσκολία στην ακουστική κατακράτηση και ακουστική μνήμη και πολλά άλλα, δύνανται να υπάρξουν στο ανθρώπινο αυτί χωρίς να υπάρχει κάποιο είδος βαρηκοΐας.

Με άλλα λόγια, το αυτί είναι ένας σημαντικός εντολοδόχος του ψυχισμού και διαμορφώνει τη νευροαισθητηριακή του συμπεριφορά σε «μηχανισμός άμυνας»

ανάλογα με τις εντολές που θα πάρει από τα θαλαμικά κύτταρα, το ψυχικό όργανο. Οι αποκλίσεις ή οι δυσλειτουργίες από την ιδανική ακουστική καμπύλη είναι μετρήσιμες με το τεστ των ψυχοακουστικών καμπυλών και υποδηλώνουν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών.

1.4.1.1 Αριστερή Ακουστική Πλευρίωση

Όταν διαπιστωθεί από το τεστ ότι το παιδί προτάσσει πρώτο ως ηγετικό και κατευθυντήριο το αριστερό αυτί, αντί του δεξιού αυτιού, αυτό υποδηλώνει μια μακρινή διαδρομή από το δεξί αυτί στο αριστερό ημισφαίριο και επιστροφή στο αριστερό. Τότε, θα παρατηρηθούν στο παιδί προβλήματα ακουστικής αποκωδικοποίησης και αντίληψης στην παράδοση του εκπαιδευτικού. Το παιδί έχει πρόβλημα στο να αποκωδικοποιεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των ηχητικών κυμάτων του εκπαιδευτικού από τη μακρινή διαδρομή. Αντίστοιχο πρόβλημα θα παρατηρείται και στον γραπτό λόγο, διότι την ώρα που το παιδί θα διαβάζει, θα αναπαράγει τους ήχους των γραμμάτων – συμβόλων των ήχων (Στάθης, 1994).

1.5 Γραφικό Λεξιλόγιο

1.5.1 Απλά Σχήματα

Πολλοί ειδικοί παρατήρησαν ότι τα κατασκευαστικά σχέδια των παιδιών τυπικά συντίθενται από σχετικά λίγα σχήματα και γραμμές. Η κατασκευή πολλών διαφορετικών εικόνων από λίγα απλά σχήματα είναι δυνατή, διότι, όπως παρατήρησαν πολλοί ερευνητές, ένα σχήμα μπορεί να αναπαραστήσει πολλά διαφορετικά πράγματα του σκόλου.

Το σχέδιο, επίσης, κάνει (τυπικά) εκτεταμένη χρήση του κύκλου, ενός από τα πρώτα κλειστά σχήματα που σχεδιάζουν τα περισσότερα παιδιά (Arnheim 1956).

Ο Arnheim ιδιαίτερα, θεωρεί ότι ο κύκλος έχει μεγάλη σημασία στην εξέλιξη του παιδικού σχεδίου. Τον ονόμασε «πρωταρχικό κύκλο». Σύμφωνα με αυτόν, ο κύκλος είναι το πιο απλό πιθανό σχήμα, διαθέσιμο στο εικονογραφικό μέσο. Όσπου να διαφοροποιηθεί το σχήμα, ο κύκλος δεν αντιπροσωπεύει την κυκλικότητα αλλά

«οποιοδήποτε σχήμα και κανένα ιδιαίτερα». Ο Arnheim πίστευε ότι η αντιληπτική οργάνωση εξελίσσεται από απλά σχήματα σε πιο πολύπλοκα. Έτσι, τα παιδιά μόνο σταδιακά διαφοροποιούν τα ιδιαίτερα σχήματα των αντικειμένων και των επιφανειών, τόσο στην αντίληψη όσο και στα σχέδια τους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα πολύ μικρά παιδιά δεν προσπαθούν να δείξουν το ακριβές σχήμα των πραγμάτων που απεικονίζουν στα σχέδια τους. Χρησιμοποιούν απλά σχήματα για να αναπαραστήσουν αντικείμενα, άσχετα με το αν το συγκεκριμένο σχήμα ταιριάζει ή όχι με αυτό του αντικειμένου που απεικονίζεται.

Είναι δύσκολο να πούμε κατά πόσον τα πολύ μικρά παιδιά ανακαλύπτουν ή όχι το εικονογραφικό δυναμικό αυτών των αρχέγονων σχημάτων και γραμμών στη διάρκεια του μουντζουρώματος από μόνα τους ή κατά πόσον το μαθαίνουν από τους γονείς τους συνομήλικους και τα εικονογραφημένα βιβλία. Μερικές γραφικές συμβάσεις σχεδόν σίγουρα τις μαθαίνουν από τους άλλους, όπως το ανοιχτό «v» για ένα πουλί, που πετάει, όμως άλλα μέσα μπορεί κάλλιστα να αποτελούν ανακαλύψεις - εφευρέσεις των ίδιων των παιδιών. Η έρευνα της Wilson (1977) υποδηλώνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αποκτούν πολλά γραφικά μέσα αντιγράφοντας προϋπάρχον υλικό.

1.5.2 Προτιμήσεις Σχηματικών Παραστάσεων και Κινήσεων

Η προτίμηση του ξεκινήματος από την κορυφή σε ένα σχέδιο μπορεί να εξηγήσει γιατί, η πλειοψηφία των παιδιών αρχίζει, τα σχέδια των ανθρώπων από το κεφάλι (Thomas & Tsalimi, 1988). Η απόφαση να σχεδιαστεί το κεφάλι πρώτο έχει περαιτέρω επίπτωσης στις αναλογίες του υπόλοιπου σχεδίου. Ο Freeman (1980) ισχυρίστηκε ότι ένα φαινόμενο «επικέντρωσης στα άκρα» μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών είναι πιθανότερο να ζωγραφίσουν το κεφάλι και τα πόδια παρά τα χέρια και τον κορμό στο σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας. Το κεφάλι και τα πόδια ορίζουν τα ανώτερα και κατώτερα σημεία του κυρίαρχου κάθετου άξονα της φιγούρας.

1.5.2.1 Η Τοποθέτηση των Σχημάτων και των Γραμμών

Ο συνδυασμός απλών σχημάτων και γραμμών για την κατασκευή πιο πολύπλοκων εικόνων είναι ένα από τα πιο ουσιαστικά σημεία στο σχέδιο των μικρών παιδιών. Δεν πρέπει να υποτιμάμε τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάσει η κατασκευή τέτοιων συνδυασμών. Τέτοια κατασκευασμένα σχέδια πρέπει να προγραμματιστούν, πρώτον, πρέπει να παρθούν αποφάσεις για τη σειρά σχεδίασης των συστατικών, δεύτερον, μετά την τοποθέτηση των πρώτων σχεδιασμένων στοιχείων πρέπει να μείνει χώρος για τα μέρη που θα προστεθούν αργότερα στη σχεδιαστική πορεία· τέλος, τα στοιχεία της εικόνας που θα σχεδιαστούν αργότερα πρέπει να τοποθετηθούν έτσι ώστε να μπορούν να συνδεθούν κατάλληλα με τα στοιχεία που σχεδιάστηκαν προηγουμένως. Υπάρχουν τώρα αρκετοί λόγοι για να σκεφτούμε ότι πολλά, κάπως ιδιαίτερα, χαρακτηριστικά των παιδικών σχεδίων είναι προϊόντα των προβλημάτων κατασκευής της τοποθέτησης, της αλληλουχίας και του προγραμματισμού.

Τοποθέτηση

Η ανθρώπινη φιγούρα είναι ένα παγκοσμίως δημοφιλές θέμα στις αυθόρμητες ζωγραφιές των παιδιών, και τα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας έχουν διερευνηθεί πιο διεξοδικά από οποιοδήποτε άλλο θέμα. Για τα πολύ μικρά παιδιά ένα μέγιστο πρόβλημα είναι η σχετική τοποθέτηση των μερών του σώματος. Ένα σχέδιο που φτιάχτηκε από ένα τρίχρονο παιδί, δε θα αναγνώριζαν ως ανθρώπινη φιγούρα. Η αποτυχία της σωστής τοποθέτησης και της σύνδεσης των στοιχείων χαρακτηρίζει τα πρώτα αναπαραστασιακά σχέδια και ονομάζεται συνθετική ανικανότητα. Είναι πιθανό το παιδί που ζωγράφησε την εικόνα να μην προσπάθησε καν να συνδέσει, τα μέρη στο σχέδιο του. Ενώ οι αποτυχίες στην τοποθέτηση στα σχέδια των μεγαλύτερων παιδιών χαρακτηρίζονται ως αποτέλεσμα λανθασμένων κρίσεων παρά έλλειψης ενδιαφέροντος.

Αλληλουχία

Όταν απλά σχήματα τοποθετούνται μαζί σε ένα σχέδιο, πρέπει να παρθούν αρκετές αποφάσεις - ποια σχήματα θα σχεδιαστούν πρώτα, πού θα σχεδιαστούν και πώς θα ενωθούν μεταξύ τους. Οι λύσεις που δίνουν τα παιδιά σ' αυτά τα προβλήματα μπορεί να έχουν πολύ μεγάλες συνέπειες για τη μορφή του ολοκληρωμένου σχεδίου.

Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι τα μικρά παιδιά συχνά ζωγραφίζουν σχετικά μεγάλο το κεφάλι. Αρκετές υποθέσεις προσφέρονται για την ερμηνεία αυτής της κυριαρχίας του κεφαλιού. Αν δεχτούμε την (ιστορικά σημαντική) άποψη ότι τα σχέδια των παιδιών αντανακλούν άμεσα τις γνώσεις ή τις νοερές αναπαραστάσεις τους για τα θέματα που απεικονίζονται, τότε πρέπει να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά θεωρούν ότι το κεφάλι είναι σχετικά μεγαλύτερο από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι τα παιδιά θεωρούν το κεφάλι πιο σημαντικό από το υπόλοιπο σώμα κι έτσι το σχεδιάζουν μεγαλύτερο, για να υποδηλώσουν αυτή τη σπουδαιότητα. Αντίθετα, ο Freeman (1980) υποστήριξε ότι η κυριαρχία του κεφαλιού έχει, να κάνει περισσότερο με την αλληλουχία με την οποία σχεδιάζουν τα παιδιά παρά με εσωτερικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης φιγούρας. Πιο συγκεκριμένα, διατύπωσε την άποψη ότι τα παιδιά σχεδιάζουν συνήθως το κεφάλι πριν από το σώμα και, ότι η υπερεκτίμηση του μεγέθους του κεφαλιού μπορεί να οφείλεται, στην αποτυχία των παιδιών να αφήσουν επαρκή χώρο για μια οπτικά σωστή απεικόνιση του κορμού και των ποδιών.

Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν την βάση για την θεωρητική προσέγγιση της γραφής ενός παιδιού. Το ιχνογράφημα και ο τρόπος που αυτό διαμορφώνεται και εξελίσσεται αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για το πώς θα εισαχθεί το παιδί στην γραφική διαδικασία και κατά πόσο θα τα καταφέρει.

1.5.3. Σχέδιο και Πρώτη Γραφή

Η εκμάθηση της γραφής είναι αναμφίβολα ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα για τα παιδιά κατά τα πρώτα χρονιά τους στο σχολείο. Η κατάκτηση της γραφής απαιτεί από τα παιδιά τόσο να μάθουν να σχεδιάζουν τα γράμματα με ακρίβεια όσο και να συνδυάζουν τα γράμματα σε λέξεις και προτάσεις, για να μεταδώσουν ένα μήνυμα. Η γραφή απαιτεί σημαντικές δεξιότητες πέρα από αυτές που απαιτούνται για την ανάγνωση. Επίσης φαίνεται πιθανό να υπάρχουν αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στην πρώτη γραφή και στο παιδικό σχέδιο γιατί και οι δύο δραστηριότητες κατευθύνονται στη γραφική αναπαράσταση και φαίνεται πιθανό ότι τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν κάπως παρόμοια προβλήματα και στις δύο δραστηριότητες. (Hayes & Flower 1980, 1986).

Το πρόβλημα του προσανατολισμού στον χώρο και στο γραφημικό πλαίσιο είναι ξεκάθαρο από τα λάθη που κάνουν τα δυσλεξικά παιδιά.

Η διαδικασία προετοιμασία του νηπίου για τη γραφή περιλαμβάνει:

1. Την οικοδόμηση του αντιληπτικοκινητικού σχήματος των διαδρομών και το μετασχηματισμό του βαθμιαία σε νοητικό σχήμα.
2. Τη μεταγραφή του παραπάνω νοητικού σχήματος των διαδρομών στο γραφικό χώρο.
3. Την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας που γίνεται με τη ταυτόχρονη αγωγή του χεριού και του ματιού, το συντονισμό δηλαδή, της οπτικής αντίληψης με τις λεπτές κινήσεις των χεριών.
4. Τη δυναμική και ρυθμική προπαρασκευή των κινήσεων που οδηγούν στη γραφή.
5. Την εξοικείωση με διάφορα μέσα γραφής.

Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να ιχνογραφεί και να γράφει καλείται να λειτουργήσει σ' ένα πολυσύνθετο πλαίσιο δραστηριοτήτων προκειμένου να:

1. Αντιμετωπίσει δυσκολίες όπως: το γλωσσικό ύφος του γραπτού λόγου, που διαφέρει από αυτό του προφορικού.
2. Αντιμετωπίσει την ορθογραφία των λέξεων.
3. Ανταποκριθεί στα σχήματα και τη κατεύθυνση των γραμμμάτων.
4. Κατακτήσει πλήρως ορισμένες δραστηριότητες ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση της διαδικασίας της γραφής, όπως την πλήρη ανάκτηση της χειρονομίας, τη δόμηση του χώρου, το χρονικό προσανατολισμό και την κινητικότητα.

Οι παραπάνω έννοιες αποτελούν πραγματικές προϋποθέσεις της γραφής, καθώς συντελούν στην κατάκτηση της γραφικής κατεύθυνσης (γράφουμε οριζόντια, από αριστερά προς τα δεξιά), των εννοιών ψηλά και χαμηλά, του αριστερού και του δεξιού, των πλατιών και των στρογγυλών, του πριν και του μετά προκειμένου αυτά που γράφει να έχουν σχετικό νόημα και συνοχή.

Άλλωστε, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η γραφή είναι μια σύνθετη κινητική δραστηριότητα που πρέπει να κατακτηθεί και η οποία είναι ένα ευαίσθητος

δείκτης διαταραχής του κινητικού συστήματος. Γι' αυτό και η εκμάθηση της γραφής εξαρτάται από οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα και προϋποθέτει τη δυνατότητα εκτέλεσης γραμμοειδών κυκλοειδών κινήσεων (που αποτελούν «προεικόνες» και συστατικά στοιχεία των γραμμάτων και των αριθμών).

Αναλυτικότερα, αυτό που χρειάζεται το παιδί για να κατακτήσει πλήρως τη γραφή και τη χειρονομία της είναι η ισορροπία ανάμεσα στις μυϊκές κινήσεις καθώς και στα αντιληπτικά ερεθίσματα στο μάτι. Σημαντικές είναι η δύναμη και η ευλυγισία κάθε άρθρωσης του χεριού, έτσι ώστε να μπορεί να ελέγχει και να κατευθύνει το μολύβι.

Ο σκοπός των ασκήσεων προγραφής είναι να θεμελιώσουν και να βιώσουν στο παιδί την πλήρη κατάκτηση της χειρονομίας και του συντονισμού, την αντίληψη και την κατανόηση της εικόνας που πρόκειται να παραχθεί.

Επιβεβαίωση του παραπάνω αποτελεί και η αναφορά της Montessori, η οποία διέκρινε ότι η έμμεση προετοιμασία για τη γραφή θα έπρεπε να περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες του παιδιού: ασκήσεις στην πρακτική του ζωή που προετοιμάζουν το χέρι για γραφή και που βοηθούν για να δομήσει τον έλεγχο των κινήσεων και το συντονισμό χεριού – ματιού. Αισθητήρια υλικά που αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού, όπως οπτική και ακουστική διάκριση, ικανότητα της σύγκρισης και της ταξινόμησης και μάθηση ακριβούς ονοματολογίας. Όλα αυτά είναι αναγκαία για το γραπτό λόγο. Μέσω της πρακτικής ενδυναμώνεται η προφορική κιναισθητική μνήμη, αυξάνεται η ακουστική διάκριση και η ακουστική μνήμη, με αποτέλεσμα το παιδί να προχωρεί στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της κατάκτησης του λόγου.

Ορισμένες αντιληπτικές και γλωσσολογικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν την αναγνώριση των γραμμάτων πριν από τη δυνατότητα της γραφής τους και την κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής κρίνονται απαραίτητες όπως:

1. Η ικανότητα ακουστικο-φωνηματικής διάκρισης γλωσσικών σημείων.
2. Η ικανότητα για κιναισθητικο-αρθρωτική διάκριση.
3. Η ικανότητα διάκρισης της μελωδίας και του ρυθμού.

Η κατάκτηση των ικανοτήτων αυτών βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου μια πρότασης. Κατά την εκφώνηση μιας πρότασης τονίζονται

ορισμένες λέξεις διαφορετικά, ανάλογα με το νόημα που θέλουμε να τις προσδώσουμε. Η ικανότητα διάκρισης και αντίληψης του ήχου και του ρυθμού σχετίζεται με τη δυνατότητα αντίληψης της εσωτερικής διάρθρωσης των λέξεων, της διαδοχής των γραμμάτων και φωνημάτων και της θέσης τους μέσα στις λέξεις, καθώς και με την αντίληψη της θέσης των λέξεων μέσα στην πρόταση.

Η ικανότητα οπτικο-γραφικού συντονισμού

Η δόμηση της συγκεκριμένης ικανότητας προϋποθέτει την ικανότητα οπτικής διάκρισης των διαφορών ανάμεσα στα γράμματα και τη δυνατότητα επιλεκτικής και ελεγχόμενης γραφής τους. Μόνο τότε το παιδί αποκτά τη δυνατότητα της γραφικής απεικόνισης του φθόγγου και της αυτοματοποιημένης κίνησης που απαιτεί η γραφή του κάθε φθόγγου.

1.6 Παιδικά Σχέδια

1.6.1 Στάδια Ανάπτυξης του Παιδικού Σχεδίου

Στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου

Η ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων του παιδικού σχεδίου που προτάθηκε από τον Luquet (1913) έχει επηρεάσει θεωρία και την έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας του παιδικού σχεδίου. Ο Luquet ισχυρίζεται ότι η σχεδιαστική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία μπορεί να ταξινομηθεί σε 4 στάδια:

1. Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (18 μήνες ως 2^{1/2} χρόνια)

Αρχίζει από τους 18 μήνες, με τα λεγόμενα μουντζουρώματα του παιδιού στο χαρτί. Τα πρώτα μουντζουρώματα δεν στοχεύουν στην αναπαράσταση κάποιου αντικειμένου. Το παιδί χαράζει σημεία στο χαρτί χωρίς καμία απεικονιστική πρόθεση. Μερικές φορές ωστόσο, αναγνωρίζει τυχαία μορφές και αναλογίες ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και στο σημείο του. Αναδρομικά, λοιπό ονομάζει το σχέδιο, αφού το έχει ολοκληρώσει.

Τα πρώτα μουντζουρώματα των παιδιών είναι ελικοειδείς γραμμές που γίνονται μονοκοντυλιά, χωρίς δηλαδή το παιδί να σταματήσει την κίνηση του ή να σηκώσει το μολύβι από το χαρτί. Η εξέλιξη του μουντζουρώματος στηρίζεται στον προοδευτικό

έλεγχο που το παιδί αποκτά πάνω στην κινητική του δραστηριότητα. Όταν το παιδί είναι έτοιμο κινητικά αρχίζει να σχεδιάζει πλουσιότερα και πιο σύνθετα σχέδια. Διάφοροι ερευνητές κατατάσσουν αυτά τα σχέδια σε 20 βασικούς τύπους ή κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τρίγωνα, σταυρούς και απλούς συνδυασμούς όπως τα mandala (έναν σταυρό στο μέσο ενός κύκλου) ή σχέδια ακτινοβολίες (έναν κύκλο με ευθείες γραμμές να εξέχουν στην περιφέρεια του). Αυτά τα γεωμετρικά σχήματα αποτελούν και τις πρώτες μορφές γραφικών συμβόλων.

2. Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού (2^{1/2} ως 5 χρόνια)

Σε αυτό το στάδιο, που η εκκίνηση του εντοπίζεται κάπου στα 2 1/2 χρόνια, το παιδί έχει αναπαραστασιακές προθέσεις και τις διατυπώνει πριν αρχίσει να σχεδιάζει. Ωστόσο, υπάρχει συχνά κάποιο στοιχείο καιροσκοπισμού σε αυτές τις προθέσεις. Ο Luquet παρατήρησε ότι τα παιδιά συχνά απομακρύνονται από τους αρχικά δηλωμένους στόχους τους, ιδιαίτερα όταν το σχέδιο τους καταλήγει να μοιάζει με κάτι άλλο.

Στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού κάνει την εμφάνιση του, επίσης, και το τυπικό σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας, που περιλαμβάνει έναν κύκλο για κεφάλι (ή για το συνδυασμό κεφαλιού και κορμού), δύο κάθετες γραμμές για ποδιά, μερικές τελείες για τα χαρακτηριστικά του προσώπου και τα χέρια να εξέχουν οριζόντια από το κεφάλι. Σχέδια που μοιάζουν με γυρίνους χρησιμοποιούνται συχνά και στην απεικόνιση ζώων (π.χ. σκύλου, γάτας). Είναι εντυπωσιακό ότι ακόμα και παιδιά που είναι εκ γενετής τυφλά, όταν τους ζητηθεί να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο, χρησιμοποιούν τον ίδιο συνδυασμό γραμμών και ευθειών γραμμών, όπως τα παιδιά που βλέπουν φυσιολογικά.

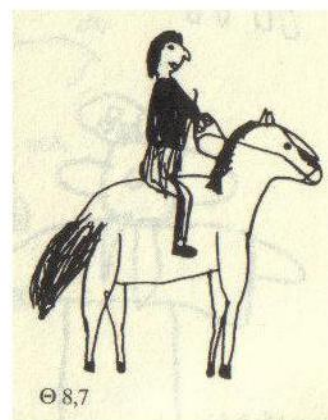
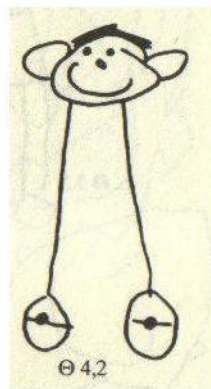
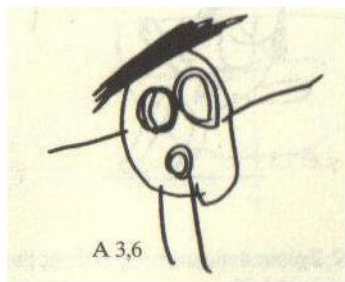
3. Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού (5 ως 8 χρόνια)

Από τα πέντε χρόνια αρχίζει για το παιδί το κύριο στάδιο της σχεδιαστικής ανάπτυξης, το οποίο θα διαρκέσει ως τα 8 χρόνια. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά αρχίζουν να ζωγραφίζουν σχηματικά ή συμβολικά, δηλαδή έχουν την τάση να περιλαμβάνουν στις εικόνες τους στοιχεία που ξέρουν για το αντικείμενο και όχι αυτό που βλέπουν. Κάπου δηλαδή η φαντασία συμπληρώνει την πραγματικότητα. Ένα δεύτερο στοιχείο αυτού του σταδίου είναι ότι τα σχέδια των παιδιών γίνονται όλο και πιο ρεαλιστικά ως προς το μέγεθος, τις αναλογίες και τις λεπτομέρειες. Τέλος οι ανθρώπινες φιγούρες ξεφεύγουν από

το τυπικό σχήμα του γυρίνου, απεικονίζοντας χωριστά το κεφάλι και τον κορμό, ενώ εμφανίζονται και άλλες λεπτομέρειες, όπως το χέρι, τα ρούχα και οι πατούσες.

1.6.2 Πληροφορίες που Παρέχουν τα Παιδικά Σχέδια

Η ερώτηση τι πληροφορίες αντανακλούν τα σχέδια των παιδιών, βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών που κάνουν σήμερα πολλοί ψυχολόγοι να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη σχεδιαστική ανάπτυξη. Μέχρι τα 6 χρόνια, τα σχέδια των παιδιών είναι καθαρά συμβολικά, δηλαδή δηλώνουν το θέμα χωρίς να το περιγράφουν. Τα σχέδια των μεγαλύτερων παιδιών, ωστόσο, συχνά παρουσιάζουν πληροφορίες για τη δομή και τη χωρική διάταξη δύο ή περισσότερων αντικειμένων (Εικόνα 1).



Εικ. 1: Παρουσίαση του παιδικού σχεδίου ανά χρονολογική και ποιοτική εξέλιξη (3:6 έτη, 4:2 έτη, 4:6 έτη, 5:2 έτη, 5:5 έτη, 6 έτη, 7 έτη, 10 έτη, 8:7 έτη)

1.6.2.1 Συμβολικές Απεικονίσεις στα Σχέδια των Μικρών Παιδιών

Μερικά από τα πρώτα σχέδια των παιδιών, φαίνεται ότι λειτουργούν κυρίως ως συμβατικά σύμβολα που δηλώνουν μάλλον παρά περιγράφουν το θέμα. Σε μια έρευνα οι Barrett&Light(χ.χ.ε) ζήτησαν από μικρά παιδιά να ζωγραφίσουν το μοντέλο ενός σπιτιού, το οποίο δεν είχε πόρτα και που τα πάνω παράθυρα του ήταν μεγαλύτερα από τα κάτω. Τα περισσότερα παιδιά ηλικίας ως 5 χρόνων, απέτυχαν να απεικονίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοντέλου και σχεδίασαν ένα «τυπικό» σπίτι (δηλαδή τη μπροστινή άποψη ενός σπιτιού με πόρτα και παράθυρα στην κάθε πλευρά της). Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν την τάση των μικρών παιδιών να σχεδιάζουν εικόνες οι οποίες απεικονίζουν τη γενική κατηγορία στην οποία ανήκει το θέμα του σχεδίου και όχι ατομικά παραδείγματα.

Πληροφορίες που αφορούν στη δομή ενός αντικειμένου

Τα σχέδια των μεγαλύτερων παιδιών (ηλικίας 5 ετών και άνω), προσπαθούν να επικοινωνήσουν πληροφορίες για τα εξέχοντα χαρακτηριστικά και τη δομή ενός αντικειμένου. Τα ευρήματα που επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη, περιλαμβάνουν την προτίμηση των παιδιών για «κανονικές αναπαραστάσεις» και την «απεικόνιση διαφανειών» στα παιδικά σχέδια

Κανονικές αναπαραστάσεις

Ο Freeman (1980) χαρακτήρισε κανονικές αναπαραστάσεις τις απεικονίσεις αντικειμένων που τα κάνουν εύκολα αναγνωρίσιμα. Η κανονική αναπαράσταση ενός σπιτιού ή μιας ανθρώπινης φιγούρας, για παράδειγμα, είναι συνήθως η μπροστινή άποψη, ενός αυτοκινήτου ή ενός ψαριού η πλαϊνή άποψη. Έχει πολλές φορές επισημανθεί ότι τα παιδιά διαλέγουν με συνέπεια να σχεδιάζουν γνωστά αντικείμενα στον κανονικό τους προσανατολισμό. Σε μια μελέτη του, ο Freeman ζήτησε από παιδιά ηλικίας 6 ως 9 ετών, να ζωγραφίσουν μία κούπα. Η κούπα τοποθετήθηκε απέναντι από το παιδί σε έναν μη κανονικό προσανατολισμό, έτσι ώστε η λαβή (ένα προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της κούπας) να μη φαίνεται. Ωστόσο, ένα ζωγραφισμένο λουλούδι (ένα μη προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της κουβάς), ήταν φανερά ορατό στην επιφάνεια της.

Όπως διαπιστώθηκε, τα μικρότερα παιδιά της έρευνας (6 ως 7 ετών), συμπεριέλαβαν την κρυμμένη λαβή στα σχέδια τους και παρέλειψαν το ορατό λουλούδι, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά (8 ως 9 ετών), σχεδίασαν το λουλούδι και παρέλειψαν τη λαβή. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα μικρότερα παιδιά επέλεξαν να παρουσιάσουν δομικές πληροφορίες για το αντικείμενο, συμπεριλαμβάνοντας το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό (λαβή) της κούπας, ακόμα κι όταν δεν φαινόταν μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο, συμπεριέλαβαν μόνο τα ορατά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (λουλούδι), ανεξάρτητα από το αν αυτά ήταν προσδιοριστικά ή όχι.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα μικρότερα παιδιά προτιμούν τις κανονικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων, σε μια προσπάθεια ίσως να αποφύγουν αμφιβολίες για τη ταυτότητα των σχεδίων τους.

Σχέδια διαφάνειες

Χαρακτηριστική είναι επίσης η τάση πολλών παιδιών να απεικονίζουν διαφάνειες στα σχέδια τους. Τέτοια παραδείγματα είναι άφθονα ανάμεσα στα παιδικά σχέδια (π.χ. το σχέδιο ενός ανθρώπου μέσα σε μια βάρκα, τα πόδια και το σώμα του οποίου διακρίνονται από τις πλευρές της βάρκας. Σε μια έρευνα ο Clark (χ.χ.ε) έδειξε σε παιδιά ηλικίας 6 ως 16 χρόνων ένα μήλο που διαπερνούσε μία βελόνα πλεξίματος. Καθώς τα δύο αντικείμενα ήταν δομικά συνδεδεμένα, δεν ήταν δηλαδή απλά τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο, υπέθεσε ότι τα παιδιά θα προσπαθούσαν να τα συσχετίσουν στο σχέδιο τους. Πράγματι μικρά παιδιά της έρευνας (6 ως 8 χρονών) παρήγαγαν ένα σχέδιο «διαφάνεια», στο οποίο η γραμμή της βελόνας διέσχιζε το κλειστό περίγραμμα του μήλου. Μόνο μεγαλύτερα παιδιά (8 χρονών και άνω) παρέλειψαν το μεσαίο τμήμα της βελόνας επομένως κατόρθωσαν να σχεδιάσουν μια πιο ρεαλιστική απεικόνιση της σκηνής.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι με τις διαφάνειες τα παιδιά προσπαθούν δείξουν οτιδήποτε ξέρουν για τη σκηνή στο σχέδιο τους (ότι για παράδειγμα, βελόνα διαπερνά το μήλο). Σύμφωνα με τον Crook, καθώς το παιδί βλέπει τη βελόνα να διαπερνά το μήλο από τη μια άκρη ως την άλλη, μπορεί να περιγράφει τη σκηνή αυτή στον εαυτό του λέγοντας «μία βελόνα περνά μέσα από το μήλο» και στη συνέχεια να επαναλαμβάνει την περιγραφή αυτή στο σχέδιο του, ζωγραφίζοντας γραμμή της

βελόνας να περνά «μέσα» από το μήλο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι διαφάνειες δεν αποτελούν λάθη, αλλά σκόπιμες απεικονίσεις του αντικειμένου που παιδιά ξέρουν ότι υπάρχει ακόμη και όταν δεν φαίνεται.

Πληροφορίες που αφορούν στη χωρική διάταξη των αντικειμένων

Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, επιχειρούν πολλές φορές να απεικονίσουν τη χωρική διάταξη δύο ή περισσότερων αντικειμένων σε μία σκηνή. Ο Freeman και οι συνεργάτες του ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 5 ως 8 χρόνων, να σχεδιάσουν το περίγραμμα ενός μήλου στο κέντρο μίας σελίδας χαρτιού και στη συνέχεια να σχεδιάσουν ένα άλλο μήλο πίσω από αυτό. Υπήρχε μία αξιόπιστη τάση για τα μικρότερα παιδιά (5 ως 6 χρόνων) να δείξουν κάτι για τη χωρική διάταξη, ζωγραφίζοντας τα μήλα σε μια οριζόντια θέση, το ένα δίπλα στο άλλο. Όσο μεγάλωναν, τα παιδιά (7 ως 8 χρόνων) ζωγράφιζαν τα μήλα σε καθετή διάταξη, τοποθετούσαν δηλαδή το πιο απομακρυσμένο μήλο στο πάνω μέρος της σελίδας. Μετά την ηλικία των 8 ετών, τα παιδιά ζωγράφιζαν με επιτυχία τα δύο αντικείμενα, δείχνοντας με τα σχέδια τους τη μερική απόκρυψη που δημιουργεί στο συγκεκριμένο παράδειγμα η οπτική γωνία του παρατηρητή.

Το ενδιαφέρον των παιδιών για την απεικόνιση χωρικών σχέσεων, φαίνεται και σε μια έρευνα των Light & Macintosh(1987). Στην έρευνα αυτή, ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 6 ως 8 χρόνων να σχεδιάσουν το μοντέλο ενός σπιτιού. Υπήρχαν δύο συνθήκες σε αυτή την έρευνα. Στην πρώτη συνθήκη το σπίτι τοποθετήθηκε μέσα στο γυάλινο δοχείο, ενώ στη δεύτερη συνθήκη το σπίτι τοποθετήθηκε πίσω από το δοχείο. Στη συνθήκη που το σπίτι ήταν τοποθετημένο μέσα στο δοχείο, όλα τα παιδιά σχεδίασαν ένα σπίτι μέσα στο περίγραμμα ενός δοχείου. Ωστόσο, όταν το σπίτι τοποθετήθηκε πίσω από το δοχείο, περίπου τα μισά παιδιά σχεδίασαν τα δύο αντικείμενα χωριστά, δηλαδή σχεδίασαν το δοχείο και το σπίτι δίπλα - δίπλα ή το ένα πάνω από το άλλο. Τα ευρήματα αυτά κάνουν προφανές ότι τα παιδιά έκαναν τη διάκριση ανάμεσα στις δύο συνθήκες που έμοιαζαν ίδιες, αλλά οι οποίες γνώριζαν ότι είχαν διαφορετικούς χωρικούς σχηματισμούς.

Το παιδικό σχέδιο ως δείκτης της νοητικής ωριμότητας του παιδιού

Η Goodenough (1926) δημιούργησε ένα τεστ νοημοσύνης που είναι γνωστό ως Drawamantest. Στο τεστ αυτό ζητείται από το παιδί να σχεδιάσει έναν άνθρωπο και βαθμολογούνται τα μέλη του σώματος που περιλαμβάνονται στο σχέδιο, οι αναλογίες τους και ο τρόπος με τον οποίο προσαρτώνται στην κυρίως φιγούρα. Οι βαθμοί που συγκεντρώνει κάθε παιδί, μετατρέπονται σε σταθερούς δείκτες (IQ), οι οποίοι δείχνουν τη νοημοσύνη του.

Ένα δεύτερο σχεδιαστικό τεστ νοημοσύνης, κατασκευάστηκε από τη Korritz (1968), η οποία ανέλυσε τις ανθρώπινες φιγούρες, που είχαν σχεδιάσει 2.000 παιδιά ηλικίας 5 ως 12 ετών. Η Korritz βαθμολόγησε τα σχέδια των παιδιών, με βάση 30 αναπτυξιακές διαστάσεις (π.χ. κεφάλι, μάτια, ρουχισμός ρουθούνια, πατούσες). Οι διαστάσεις αυτές ταξινομήθηκαν στη συνέχεια σε 4 ευρύτερες κατηγορίες: (1) αναμενόμενες (2) συνηθισμένες, (3) όχι ασυνήθιστες και (4) εξαιρετικές σχεδιαστικές ικανότητες.

Τα παραπάνω τεστ εφαρμόζονται, ακόμα και σήμερα, στην εκτίμηση της νοητικής ωριμότητας του παιδιού. Ωστόσο, οι μετρήσεις τους συχνά διαφέρουν σημαντικά από τις μετρήσεις άλλων, αξιόπιστων τεστ νοημοσύνης όπως είναι το WISC. Εξάλλου, έχει παρατηρηθεί ότι κάποια παιδιά με εξαιρετικές νοητικές επιδόσεις, δεν ζωγραφίζουν καλά. Ακόμα, αν και η απεικόνιση λεπτομερειών συσχετίζεται με το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης, η συσχέτιση αυτή εξασθενεί μετά την ηλικία των 12 χρόνων, τότε που τα παιδιά παύουν να εισαγάγουν νέες λεπτομέρειες στα σχέδια τους.

Το παιδικό σχέδιο ως δείκτης της προσωπικότητας του παιδιού

Το παιδικό σχέδιο έχει επίσης χρησιμοποιηθεί ως ένα προβολικό τεστ, δηλαδή ως μέσο για την αξιολόγηση των βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού. Ανάμεσα στα πολυάριθμα τεστ αυτού του είδους πολύ γνωστά είναι το τεστ του σπιτιού και το τεστ της οικογένειας.

Το τεστ του σπιτιού

Το τεστ του σπιτιού, επινόηση της Minofska (χ.χ.ε), αφορά συμβολικά στοιχεία παρουσία ή απουσία και συναπεικόνιση των οποίων αναλύονται

προσεκτικά. Εξετάζονται δηλαδή διαδοχικά, η γενική όψη του σπιτιού, ο αριθμός και η θέση των ανοιγμάτων του και των δρόμων που οδηγούν σε αυτό, η θέση της καμινάδας, η ύπαρξη ή όχι περιβάλλοντος χώρου, ο συναισθηματικός τονισμός των χρωμάτων κ. α. Δεν προτείνεται συγκεκριμένη βαθμολόγηση του σχεδίου, αλλά η μελέτη του στηρίζεται βασικά σε μια κλινική εκτίμηση των παιδικών παραγωγών.

Η απεικόνιση της οικογένειας

Η απεικόνιση της οικογένειας, προνομιούχος φαντασιακός χώρος, αποτελεί αντικείμενο διαφόρων προβολικών δοκιμασιών: άλλοτε το ζητούμενο είναι η αναπαράσταση της πραγματικής οικογένειας, άλλοτε μιας φανταστικής οικογένειας. Η σύνθεση της οικογένειας, η σειρά με την οποία απεικονίζονται τα διάφορα πρόσωπα, το μέγεθος τους, τα σχόλια που συνοδεύουν την παρουσία τους, όλα καταγράφονται προσεκτικά κατά τη διάρκεια του τεστ. Γενικά, το πιο σημαντικό πρόσωπο ζωγραφίζεται πρώτο, το ύψος του είναι το μεγαλύτερο κ.α. Πολλές φορές σημαντική επίσης είναι και η απουσία ενός προσώπου από το σχέδιο του παιδιού. Για παράδειγμα, ένας αδερφός ή αδερφή που το παιδί θα ήθελε να αποκλείσει από την οικογένεια.

Η εγκυρότητα των προβολικών τεστ σχεδιάσεως έχει αμφισβητηθεί, καθώς έχει βρεθεί ότι τα χαρακτηριστικά των σχεδίων που υποστηρίζεται ότι έχουν κλινική σημασία, αποτελούν στάδια της φυσιολογικής σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού. Για παράδειγμα, η παράλειψη των χεριών θεωρείται από τη Machover, ότι δηλώνει ανασφάλεια και αδυναμία. Ωστόσο, αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο σε παιδιά ηλικίας ως και 5 ετών να παραλείπουν τα χέρια στα σχέδια τους. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο τα προβολικά σχεδιαστικά τεστ δεν θεωρούνται αξιόπιστα, είναι το ίδιο το παιδί δεν φτιάχνει κάθε φορά το ίδιο σχέδιο. Αν το παιδί παραλλάσσει το σχέδιο του από περίπτωση σε περίπτωση, τότε κανένα σχέδιο του δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αξιόπιστη έκφραση της προσωπικότητάς του.

Η γραφή είναι ένα σύστημα από γραφικά σημάδια, χάρη στο οποίο μπορούμε να διατηρήσουμε, μακριά από τις διαλείψεις και τις ανεπάρκειες της μνήμης, τις ιδέες μας, τις γνώσεις μας, τα μορφωτικά μας μέσα. Στη κοινωνική ζωή, χρησιμοποιείται καθημερινά στα περισσότερα επαγγέλματα και στις περισσότερες απασχολήσεις, για να εξασφαλίσουμε και να έχουμε στη διάθεσή μας τεκμήρια κάθε λογής, για να επικοινωνήσουμε με τους συνανθρώπους μας με την αλλαγή επικοινωνίας. Η γραφή είναι ένα εκφραστικό μέσο, που επιτρέπει να θεωρείται για τα παιδιά της

προσχολικής ηλικίας όπως το ιχνογράφημα. Απαιτεί μεγάλη προσπάθεια προσοχής, και δαπάνη ενέργειας.

Με το ελεύθερο σχέδιο το παιδί εκφράζεται και δημιουργεί, αλλά ταυτόχρονα, προπαρασκευάζει το χέρι για τη γραφή. Επομένως, η πρώτη γραφή δεν είναι τίποτε άλλο από ένα ιχνογράφημα. Από τις πρώτες τους προσπάθειες, τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για τη καινούρια τους δραστηριότητα και κατανοούν την αξία της. Τους αρέσει να αναπαράγουν λέξεις και μικρές φράσεις. Διαπιστώνουν πως ότι γράφουν, το διαβάζουν και το καταλαβαίνουν οι άλλοι (τα άλλα παιδιά, ο – η κύριος – α, οι γονείς). Αλλά και οι άλλες ενασχολήσεις που γίνονται στην προσχολική ηλικία (οι χειροτεχνικές δραστηριότητες), συμβάλλοντας στην αισθητηριακή αγωγή, την κινητική και την ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού, το προετοιμάζουν και για τη γραφή.

Οπτική Αντίληψη και ελλείμματα οπτικής αντίληψης και πως εκφράζονται στην γραφή

Οι δυσκολίες του παιδιού που συσχετίζονται με ελλείμματα σε λειτουργίες όπως η οπτική αντίληψη, και ιδιαίτερα εκείνη που αφορά το χώρο (κατευθυντική αντιληπτική λειτουργία), ο προσανατολισμός σχημάτων, η αντιγραφή περίπλοκων σχεδίων, η οπτική εξίσωση και η οπτική διάκριση πληροφοριών, συνθέτουν μια από τις πρώιμες υποθέσεις που στοιχειοθετούν την αιτιολογική οντότητα της δυσλεξίας.

Ο Dax και οι συνεργάτες του (1978), αναφερόμενοι στην ικανότητα της οπτικής διάκρισης που εμπερικλείεται στη θεωρία τους για τις αναγνωστικές δυσκολίες, υποστηρίζουν ότι τα αντιληπτικά-κινητικά ελλείμματα απαντώνται σε δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 5-8 χρόνων. Με άλλα λόγια, οι μελετητές διατείνονται ότι οι δυσκολίες των παιδιών στην οπτική αντίληψη είναι συναρτημένες με τη χρονολογική τους ηλικία.

Οι δυσκολίες των δυσλεξικών που αφορούν την οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου και κατεύθυνσης θεωρούνται ως το χαρακτηριστικό κλειδί της δυσλεξίας. Το έλλειμμα στην οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη στοιχειοθετεί άλλωστε την πλέον δημοφιλή ερμηνεία της δυσλεξίας. Οι διαταραχές αυτού του είδους θεωρήθηκε ότι δεν είναι παρά μια εκδήλωση επιβραδυνόμενης νευρολογικής ανάπτυξης που αφορά την πλευρική κυριαρχία του ατόμου. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία του παιδιού να καταστείλει τις καθρεπτικές νοητικές εικόνες οπτικών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τον Orton οι τελευταίες εναποθη-

κεύονται στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Πρέπει να τονιστεί ότι τα κύρια σημεία της θεωρίας του Orton συγκλίνουν σε μια κοινή αποδοχή, ότι δηλαδή η δυσλεξία είναι πρωταρχικά το αποτέλεσμα ελλειμμάτων του ατόμου στην οπτική οργάνωση του χώρου και στην οπτική του μνήμη.

Μια άλλη αιτία δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού συνυφαίνεται με την οπτική αντιληπτική δυσλειτουργία που αφορά το χώρο, και ιδιαίτερα τηναντιγραφή σχημάτων και εικόνων. Έρευνες επιμαρτυρούν ότι τα παιδιά με ειδικά αναγνωστικά προβλήματα αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες αυτού του είδους .

Το πρόβλημα μπορεί να επιδεχθεί δύο πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες: Από τη μια, το δυσλεξικό παιδί ίσως δυσκολεύεται ν' αντιλαμβάνεται σωστά το σχήμα, με αποτέλεσμα η συναφής γνώση του να είναι σύμφωνη μ' αυτό που το ίδιο αντιλαμβάνεται. Μπορεί ακόμη να έχει σωστή αντίληψη ενός σχήματος αλλά να μην είναι σε θέση να το αναπαριστά σε κινητική μορφή. Στη δεύτερη περίπτωση, το πρόβλημα του παιδιού είναι γραφοκινητικής φύσεως. Από την άλλη, το πρόβλημα μπορεί να μην εστιάζεται στην οπτική ή κινητική περιοχή, αλλά στην ενσωμάτωση της εισερχόμενης οπτικής πληροφορίας και του εξερχόμενου κινητικού προϊόντος.

1.7 Ψυχοκινητική Αγωγή

Το παιδί μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες, όπως είναι τα ομαδικά παιχνίδια, τα παιχνίδια γνωριμίας και τα θεατρικά παιχνίδια, έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τα άλλα παιδιά, και έχοντας ως μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα, εισέρχεται στη διαδικασία της επικοινωνίας διαμέσου της συνεργασίας.

Οι κινητικές και σωματικές του δυνατότητες ωριμάζουν και το παιδί εκτίθεται σε μια κατάσταση ετοιμότητας για να αναπτύξει την πνευματική και νοητική του οργάνωση. Η κίνηση αποτελεί μια από τις μορφές προσαρμογής του παιδιού στον κόσμο που το περιβάλλει. Το παιδί διαμέσου της ψυχοκίνησης εισέρχεται σε διαδικασία συνείδησης του εαυτού του και των γύρω του. Η πρόοδος που πραγματοποιείται στην ανάπτυξη των κινήσεων, στον έλεγχο και στο συντονισμό των, συμβάλλει ταυτόχρονα και στη σκέψη του.

Ο τρόπος που δομείται η νόηση και η συνείδηση, μέσω της κίνησης, είναι αξιοπερίεργος. Η κίνηση είναι αυτή που αποτελεί διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο Εγώ και την εξωτερική πραγματικότητα. Το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων, μπαίνει σε μια διαδικασία παρατήρησης, συλλογισμού και απόφασης να λαμβάνει αποφάσεις. Όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, το παιδί ανατρέχει σε παλαιότερες εμπειρίες και μέσω των κεκτημένων γνώσεων και των παγιωμένων δεξιοτήτων επιστρατεύει τη φαντασία του και δρα στο περιβάλλον του.

Η ζωτικότητα της ψυχοκινητικής αγωγής διαφαίνεται και από την εξαρτημένη σχέση που έχει με τη μάθηση. Η κατανόηση και συνειδητοποίηση του σωματικού σχήματος προσφέρει στο παιδί τις προϋποθέσεις για να προσεγγίσει ευνοϊκά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Δρόσος, 2008). Το σώμα του, αποτελεί σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο οργανώνονται οι αισθήσεις και οι ικανότητες αντίληψης του. Τοιούτοτρόπως, κατακτώνται η αμφιπλευρικότητα (δεξιά – αριστερά, κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης) και ο προσανατολισμός στο χώρο (χωρικές έννοιες, δηλ. μπροστά – πίσω, πάνω – κάτω, που είναι απαραίτητες για την αναγνώριση κάποιων γραμμάτων όπως μ, δ, ρ, κ.τ.λ.). Η ανάγνωση αλληλοεξαρτάται από τη γραφή και συνδέονται άμεσα. Το παιδί για να μπορέσει να γράψει θα πρέπει να έχει κατακτήσει τις ικανότητες της λεπτής κινητικότητας, αφού ταυτόχρονα κληθεί να αναπαράγει γράμματα και λέξεις.

Τέλος, η κεκτημένη χωρική αντίληψη, αποκλείει το γεγονός εμφάνισης προβλημάτων χωρικού και χρονικού προσανατολισμού. Είναι αυτή που το βοηθάει στο να κατανοήσει την έννοια της «οριζόντιας σειράς», της «στήλης» και να μπορεί να ανασυνθέσει λέξεις, εκ των οποίων τα γράμματα έχουν ανακατευτεί. Επίσης, μέσω της χωρικής αντίληψης το παιδί αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση στη θέση των αριθμών (π.χ. 42 – 24) και συνδυάζει τα σχήματα, ώστε να πετύχει γεωμετρικές συνθέσεις και κατασκευές.

Κεφάλαιο 2. Γνωστική Ανάπτυξη

2.1 Γνωστική Ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται, στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, να συμμετέχει ενεργά και να συμβάλει στην αναπτυσσόμενη οντότητα που λέγεται «ανθρώπινος πολιτισμός» (Lloyd, 1998). Ουσιαστικά, η γνωστική ανάπτυξη καλύπτει ένα ευρύ φάσμα νοητικών ικανοτήτων, όπως είναι η προσοχή, η μάθηση και η μνήμη, η ακρόαση, η ομιλία και η σκέψη. Οι θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης έχουν προσφέρει πληθώρα πληροφοριών για τον τρόπο που αναπτύσσεται η σκέψη και κατακτάται η γνώση (πνευματική ανάπτυξη) και λιγότερες για την ανάπτυξη άλλων γνωστικών διαδικασιών.

Η παραδοσιακή ψυχολογική προσέγγιση της νοημοσύνης είναι ο λόγος που η γνωστική ανάπτυξη έχει λάβει περιορισμένο και εξειδικευμένο περιεχόμενο. Η νοημοσύνη, θεωρούταν μια ιδιότητα, μετρήσιμη ως προς το βάρος ή το ύψος. Ωστόσο, η μέτρηση της κρίνεται μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, αφού η ανθρώπινη νοημοσύνη αποτελείται από ποικίλες επιμέρους νοητικές ικανότητες. Γι' αυτό το λόγο, επινοήθηκαν μια σειρά από ψυχολογικές δοκιμασίες – τεστ (στα οποία θα αναφερθούμε αργότερα), ούτως ώστε να μπορεί να συλληφθεί η συνολική νοητική ικανότητα ενός ατόμου μέσω της εφαρμογής τους.

Κατά τη βρεφική ηλικία τα γνωστικά σχήματα είναι αισθησιοκινητικά. Η γνωστική λειτουργία του βρέφους στηρίζεται στα άμεσα δεδομένα που λαμβάνει μέσω των αισθητικών και κινητικών ερεθισμάτων. Ο εμπρόθετος συνδυασμός μέσων και σκοπών γίνεται κυρίως με πραξιακό τρόπο επάνω στα όσα εκείνη τη στιγμή αντιλαμβάνεται το βρέφος με τις αισθήσεις του, με την υλική διακίνηση του ίδιου του σώματος του και των αντικειμένων μέσα στο άμεσο χωροχρονικό περιβάλλον (Παρασκευόπουλος, 1984).

Στο τέλος της βρεφικής ηλικίας (18^{ος} – 2^ο έτος) στον πνευματικό κόσμο του παιδιού εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία. Το παιδί αρχίζει να γίνεται ικανό να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες και λέξεις), τα οποία αντικαθρεπτίζουν τα αντικείμενα και τα συμβάντα, ακόμα και όταν αυτά αντιληπτικά εκλείπουν. Επιπλέον, αρχίζει και αποκτά τη δυνατότητα να διαφοροποιεί αυτές τις εσωτερικές αναπαραστάσεις, τα σημαίνοντα, από τα συγκεκριμένα αντικείμενα και

συμβάντα που αντιπροσωπεύουν, τα σημαινόμενα. Κατά την περίοδο αυτή, αρχίζει να γίνεται μετάπλαση του συγκεκριμένου εξωτερικού κόσμου σε πνευματικό, σε εσωτερικό κόσμο της σκέψης. Η διάνοηση από αντιληπτική γίνεται παραστατική.

Η συμβολική λειτουργία γίνεται αντιληπτή από την εμφάνιση της ανακλητικής μνήμης και του συμβολικού παιχνιδιού. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί μπορεί να δημιουργήσει μια εσωτερική παράσταση, ύστερα από ένα γεγονός που έχει βιώσει για πρώτη φορά. Στη συνέχεια το αναπλάθει χωρίς την παρουσία του αρχικού γεγονότος. Ένα παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η αδικαιολόγητη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, όμοια μ' ενός παιδιού που είδε στην παιδική χαρά. Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί προσποιείται ότι ένα αντικείμενο είναι κάτι άλλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το καλάμι που καβαλάει το νήπιο αντί του αλόγου.

Η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας συμπίπτει με την εμφάνιση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα και αποτελεί ένα από τα πολυπλοκότερα οργανωμένα συστήματα διαφοροποιημένων σημάτων (Πήτα, 1998). Η εμφάνιση της, όπως και η χρήση της διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης.

Το ζωτικότερο αναπτυξιακό επίτευγμα του νηπίου είναι η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας. Η χρήση των συμβόλων προσδίδει στη σκέψη ατέρμονη δημιουργικότητα και πλαστικότητα. Οι σκέψεις του νηπίου, όπως αναφέραμε και παραπάνω, είναι εσωτερικές πνευματικές εικόνες. Μπορεί να στηρίζονται σε δεδομένα που δεν είναι αντιληπτικά παρόντα, σε αναπλάσεις του παρελθόντος, σε πρόσωπα και γεγονότα χωροχρονικά απομακρυσμένα (ανακλητική μνήμη) και σε προγραμματισμένους σχεδιασμούς του μέλλοντος (Μπαμπλέκου, 2001). Το νήπιο, τοιουτοτρόπως, διαφοροποιεί τον υλικό από τον πνευματικό κόσμο, τα σύμβολα παρεμβάλλονται, με αποτέλεσμα τα γνωστικά σχήματα και οι προσαρμοστικές αντιδράσεις να εμπλουτίζονται. Η εμπρόθετη συναρμογή μέσων και σκοπών γίνεται μέσω νοητικών συνδυασμών, με τη συνεξέταση ευρύτερου κύκλου πιθανών λύσεων και όχι με βάση τα σημεία του παρόντος, όπως συνέβαινε σε παλαιότερη ηλικιακή περίοδο. Με άλλα λόγια, όταν το παιδί αλληλεπιδρά, σε αυτήν την ηλικία, με πρόσωπα και αντικείμενα, δεν περιορίζεται πλέον σε εξωτερικές εκδηλώσεις και κινητικούς χειρισμούς. Αυτές είναι αντιδράσεις που συνέβαιναν κατά την αισθησιοκινητική περίοδο. Μπορεί να τα χειρίζεται εσωτερικά στο νου του και να τα

κάνει σκέψη. Ουσιαστικά, η συμβολική λειτουργία αποτελεί τα θεμέλια της τυπικής λογικής, η οποία επιτρέπει τη συναγωγή νοητικών συλλογισμών σε υψηλό επίπεδο εννοιολογικής αφαίρεσης.

2.2 Η Σκέψη του Νηπίου

Το νήπιο παρουσιάζει καταφανή νοητική υπεροχή συγκριτικά με το βρέφος. Έχει εγκαταλείψει την «ηλικία του χιμπατζή», καθώς και την ηλικία της πραξιακής αναπαράστασης και υπεροχής. Αρχίζει η είσοδος του στην περίοδο της συμβολικής – παραστατικής λειτουργίας και της λογικής διάνοησης, που είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις κυριότερες αναπτυξιακές ατέλειες της νοημοσύνης του νηπίου (Παρασκευόπουλος, 1985).

A) Το νήπιο χρησιμοποιεί προέννοιες.

Προέννοιες είναι οι πρώτες αφελείς σημασίες που αποδίδει το παιδί στις λέξεις που χρησιμοποιεί. Οι σημασίες αυτές είναι συνήθως αυθαίρετες γενικεύσεις και συγκεκριμένοι αντιληπτικοί μηχανισμοί. Χαρακτηριστικά, το νήπιο βασίζεται σε τυχαίες, προσωπικές και μονομερείς συμπτώσεις και έτσι μπορεί να αποκαλέσει γενικευτικά κάτι π.χ. «Λευκή», την άσπρη γατούλα της οικογένειας του και κάθε ζώο, είτε είναι γάτα, είτε είναι μικρόσωμο και παραπέμπει στη γάτα, όπως ο σκύλος, το κουνέλι κ.τ.λ. Τέτοιες γενικεύσεις κάνει και με πρόσωπα, όπως με τη λέξη «μπαμπάς» που εννοεί τον πατέρα και καθετί, που κατά την άποψη του σχετίζεται με τον πατέρα.

Η προεννοιολογική αδυναμία της περιόδου αυτής, οφείλεται στο γεγονός, ότι το νήπιο δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμα ότι τα αντικείμενα ανήκουν σε κατηγορίες, και κάθε κατηγορία έχει επιμέρους μέλη. Το παιδί δεν έχει οργανώσει ακόμα στη σκέψη του τα αντικείμενα σε ομάδες και δεν έχει συνειδητοποιήσει, ότι αντικείμενα που ανήκουν στη ίδια ομάδα έχουν κοινά, αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι προέννοιες του νηπίου είναι σύμβολα που δεν είναι ούτε γενικά, ούτε ειδικά.

Σε προβλήματα κατηγοριοποίησης εμφανίζεται η έλλειψη συστήματος λογικών κατηγοριών. Τα νήπια δεν έχουν ακόμα διαφοροποιήσει το «σύνολο» και τα «μέρη»

και γι' αυτόν τον λόγο δε μπορούν να κάνουν κατηγοριοποιήσεις. Συνήθως, δημιουργούν μορφολογικά συναθροίσματα. Οι ταξινομήσεις τους αποτελούν συγκεκριμένες ενότητες. Η ικανότητα για το σχηματισμό λογικά οργανωμένων κατηγοριών αναπτύσσεται κυρίως μετά το πέρας του 5^{ου} έτους.

B) Οι συλλογισμοί του νηπίου είναι μεταγωγικοί.

Η σκέψη του νηπίου δεν είναι ούτε επαγωγική (από το μερικό προς το γενικό), ούτε παραγωγική (από το γενικό στο μερικό) αλλά μεταγωγική (από το μερικό προς το μερικό, χωρίς λογική σύνδεση). Ο μεταγωγικός συλλογισμός είναι ατελής μορφή συλλογισμού με αυθαίρετες κρίσεις κατ' αναλογία από προέννοια σε προέννοια. Π.χ. «δεν έφαγα το φαγητό μου, άρα δεν είναι μεσημέρι ακόμα». Υπάρχει μια τάση στο νήπιο για φαινομενική ερμηνεία της αιτιότητας. Έτσι, το παιδί πιστεύει ότι όσα συμβαίνουν συγχρόνως συνδέονται με αιτιώδη σχέση.

Γ) Η σκέψη του νηπίου είναι εγωκεντρική.

Το νήπιο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα πράγματα με βάση, αποκλειστικά και μόνο, τη δική του άποψη. Είναι ανίκανο να πάρει τη θέση κάποιου άλλου και να την κατανοήσει. Δε μπορεί να συνειδητοποιήσει και να κατανοήσει ότι η άποψη του είναι μια από πολλές πιθανές απόψεις. Στην προκειμένη περίπτωση, δεν πρόκειται για εγωισμό, αλλά για μια γνωστική αδυναμία, μια ασυνείδητη τάση του παιδιού να μεταφράζει τα πάντα με βάση τα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι γι' αυτό το κέντρο του κόσμου αποτελεί ο εαυτός του.

Υπάρχουν δυο είδη εγωκεντρισμού:

1. Ο άμεσος εγωκεντρισμός. Αυτός αφορά την ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και τις επιδιώξεις του παιδιού. Ένα παράδειγμα είναι ότι το νήπιο θεωρεί ότι το βράδυ υπάρχει το σκοτάδι για να μπορούμε να κοιμηθούμε.
2. Ο έμμεσος εγωκεντρισμός. Αυτός αφορά την ερμηνεία των φαινομένων κατ' αναλογία προς τα προσωπικά βιώματα. Μορφές του είναι ο ανιμισμός (εμφύχωση των ασύχων) και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση ανθρωπίνων ιδιοτήτων στα άψυχα).

Ο εγωκεντρισμός υποχωρεί με την πάροδο του χρόνου, και τη θέση του λαμβάνει ο αντικειμενικός ρεαλισμός.

Δ) Η σκέψη του νηπίου επικεντρώνεται μόνο σε ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά.

Η σκέψη του νηπίου προσκολλάται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του προβλήματος και αγνοεί άλλα χαρακτηριστικά. Η προσοχή του συγκεντρώνεται σε μια μόνο πλευρά του προβλήματος, σε ένα μόνο στοιχείο, δίχως να συνυπολογίζει άλλα στοιχεία. Το χαρακτηριστικό που αιχμαλωτίζει την προσοχή του παιδιού είναι συνήθως ένα περίοπτο αντιληπτικό στοιχείο, που κυριάρχησε στιγμιαία στην αντίληψη του. Αυτό οδηγεί με τη σειρά του σε αντιφάσεις και ασυνέπειες.

Το νήπιο δε μπορεί να αποκεντρωθεί, να μην εστιάζει σε ένα και μόνο στοιχείο, να συνυπολογίζει πολλές διαστάσεις συγχρόνως και να εξετάζει την αλληλεπίδραση τους.

Μπορεί να αντιληφθεί αυτά που συμβαίνουν μόνο σε στατικές καταστάσεις, σε διαδοχικές διαχωρισμένες καταστάσεις και όχι σε αλληλένδετους μετασχηματισμούς. Δε μπορεί να βασίσει τη σκέψη του στις αλλαγές, αλλά μόνο στο αποτέλεσμα. Δε μπορεί να αναπαραστήσει ένα σύνθετο γεγονός ή αντικείμενο, συσχετίζοντας το όλο με τα μέρη του. Άλλοτε επικεντρώνει την προσοχή του σε επιμέρους στοιχεία και άλλοτε αντιμετωπίζει το γεγονός σαν αδιαφοροποίητο όλο. Το φαινόμενο αυτό που αποτελεί μια γνωστική αδυναμία ονομάζεται συγκρητισμός.

Ε) Η σκέψη το νηπίου δεν έχει αναστρεψιμότητα.

Το νήπιο δεν έχει αποκτήσει ακόμα αμφιδρομικότητα στη σκέψη. Δεν αντιλαμβάνεται ότι κάθε ενέργεια έχει και την αντίθετη της, την ενέργεια που την ακυρώνει και ότι κάθε ενέργεια εξισορροπείται από μια άλλη. Η πρώτη εμφάνιση της αναστρεψιμότητας των συλλογισμών αρχίζει προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας, περί του 6^{ου} έτους και η κατάκτηση της είναι σημαντικός σταθμός στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

2.2.1 Διαισθητική Σκέψη

Η νηπιακή ηλικία καλύπτεται από δυο επιμέρους περιόδους της νοητικής ανάπτυξης: την προεγνωσιολογική περίοδο (3^ο και 4^ο έτος) και την διαισθητική περίοδο (5^ο και 6^ο έτος). Η διαισθητική περίοδος λοιπόν, είναι μέρος της

προσυλλογιστικής σκέψης, αλλά η παρουσία της συμβολικής λειτουργίας είναι έντονη. Αν και το παιδί παραμένει δέσμιος των αντιληπτικών δεδομένων, αρχίζουν να παρακμάζουν πολλά αρνητικά χαρακτηριστικά που ήταν εγκαθιδρυμένα στην προηγούμενη περίοδο.

Τρεις βασικές λειτουργίες εμφανίζονται κατά την περίοδο αυτή:

1. Η ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει λογικές κατηγορίες.
2. Η ικανότητα να διακρίνει σχέσεις.
3. Η ικανότητα να χειρίζεται αριθμητικές έννοιες.

Το παιδί χρησιμοποιεί μόνο μια διάσταση στις ταξινομήσεις του, καθώς αρχίζει να διακρίνει σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς. Αναπτύσσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τους αριθμούς και να τοποθετεί πράγματα σε ακολουθίες με βάση την ποσότητα τους, με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι κρίνεται ικανό, πλέον, να σειριοθετεί.

Η περίοδος αυτή ονομάζεται διαισθητική, καθώς το παιδί «διαισθητικά» μπορεί με μια συνολική θεώρηση του προβλήματος να βρίσκει τη λογική λύση, χωρίς να φαίνεται ότι έχει επίγνωση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε ή να είναι σε θέση να περιγράψει τη διαδικασία που ακολούθησε.

2.2.2 Σχηματισμός Εννοιών

Όπως κάθε άνθρωπος, έτσι και το παιδί, σ' αυτήν την ηλικιακή περίοδο, αφού επικοινωνεί και αλληλεπιδρά, με άλλους ανθρώπους, πράγματα και καταστάσεις, εκτίθεται σε πληθώρα ποικίλων ερεθισμάτων που κατακλύζουν τις αισθήσεις του. Για να αντιμετωπιστεί αυτός ο πυρπολισμός ερεθισμάτων, ο άνθρωπος έχει αναπτύξει ένα σύστημα λογικών οργανωμένων εννοιών.

Κατά την δράση του και την αδιάκοπη αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον, ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι μεταξύ των διάφορων εμπειριών και ερεθισμάτων δεν υπάρχουν μόνο διαφορές, αλλά και ομοιότητες μεταξύ των. Για να υποδηλώσει τις ομοιότητες αυτές μεταξύ των πραγμάτων, που είναι ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά διαφορετικά, δημιουργεί στη νόηση του ένα εσωτερικό κατασκεύασμα που ονομάζεται έννοια. Η έννοια, δηλαδή, είναι ένας συμβολικός τρόπος για να

υποδηλώσουμε ομοιότητες μεταξύ πραγμάτων (προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων) που είναι ως προς τα άλλα τους χαρακτηριστικά διαφορετικά.

Οι έννοιες είναι προϊόν και αποτέλεσμα της λογικής σκέψης. Για να σχηματιστεί μια έννοια απαιτούνται, τουλάχιστον δυο διεργασίες: η αφαίρεση και η γενίκευση. Αφαίρεση είναι η επιμεριστική και επιλεκτική διαδικασία με την οποία εντοπίζονται στοιχεία ομοιότητας μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων, ενώ η γενίκευση αφορά τη συνένωση των εμπειριών και την παραγωγή κανόνα από αυτές.

Ο σχηματισμός των εννοιών για τη σκέψη είναι πολύ ζωτικός. Οι έννοιες προσαρμόζονται και οργανώνονται, με τέτοιον τρόπο, ώστε το άτομο να έχει μια φυσιολογική και ομαλή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Αποτελούν ένα γενικό κανόνα, κάτω από τον οποίο υπάγονται διαφορετικά πράγματα, με αποτέλεσμα να επέρχεται τάξη στις εμπειρίες μας. Έτσι, δεν αναγκαζόμαστε να ξαναμαθαίνουμε τα αντικείμενα που κάθε φορά ξανασυναντάμε. Τέλος, οι έννοιες εξυπηρετούν τον επιμερισμό του κόσμου σε λειτουργικές ομάδες.

Οι έννοιες είναι προσωπικό δημιούργημα του καθενός. Αποτελούν εσωτερικά ψυχολογικά κατασκευάσματα, που μέσω των πολύπλοκων νοητικών διεργασιών που είναι ικανός ο άνθρωπος να κάνει, αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Άρα, είναι απόλυτα φυσιολογικό να υφίστανται ποικίλες και σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς τον εννοιολογικό τους εξοπλισμό. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται από πολλούς παράγοντες, όπως μπορεί να είναι η γενική νοημοσύνη του ατόμου, οι γλωσσικές του ικανότητες, η ηλικία, η ιδιοσυγκρασία του κ.τ.λ.

Οι ατομικές διαφορές ως προς τι έννοιες αναφέρονται σε δυο τομείς:

1. Στο βαθμό εγκυρότητας της έννοιας. Με άλλα λόγια, στο κατά πόσο το περιεχόμενο της έννοιας αντιστοιχεί προς την κοινή σημασία που αποδίδει στην έννοια αυτή η κοινωνική ομάδα της οποίας είναι μέλος το άτομο. Το περιεχόμενο της έννοιας πρέπει να είναι αντίστοιχο προς το περιεχόμενο που της αποδίδει η κοινωνική ομάδα, διότι μόνο έτσι μπορούν να χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία.
2. Κατά πόσο η έννοια είναι διαθέσιμη και αξιοποιήσιμη ως όργανο της σκέψης. Κατά πόσο δηλαδή, το άτομο μπορεί αυθόρμητα να την επικαλεσθεί και να την χρησιμοποιήσει στην επίλυση προβλημάτων.

Τα νήπια αν και κατέχουν ορισμένες έννοιες, δεν είναι σε θέση ακόμη, αυθόρμητα, να τις αξιοποιήσουν για να επιλύσουν προβλήματα.

2.2.3 Οριζόντια και Κάθετη Οργάνωση των Εννοιών

Διακρίνουμε δύο τύπους οργάνωσης των εννοιών: την οριζόντια και την κάθετη οργάνωση. Η οριζόντια περιλαμβάνει έννοιες με ίση περιεκτικότητα όπως σκύλος, γάτα, γουρούνι, άλογο κ.τ.λ., ενώ η κάθετη περιλαμβάνει έννοιες που σταδιακά γίνονται πιο περιεκτικές («ζώα», «πτηνά», «έμφυλα», «ύλη»). Το πρώτο είδος περιλαμβάνει ομοιότητες μεταξύ αντικειμένων, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει ομοιότητες μεταξύ εννοιών. Έτσι, δημιουργείται μια ιεραρχική πυραμίδα που τη βάση της αποτελούν έννοιες επιμεριστικές (ομοιότητες μεταξύ πραγμάτων), ενώ τις διάφορες βαθμίδες της αποτελούν έννοιες συμπεριληπτικές (ομοιότητες μεταξύ ομάδων ομοειδών πραγμάτων).

Οι πρώτες έννοιες του παιδιού είναι οριζόντιας οργάνωσης, δηλαδή έννοιες ευρύτατες, που δε διαφοροποιούνται, οι λεγόμενες προέννοιες. Η έννοια του «σκύλου» είναι αόριστη και αποδίδεται όχι μόνο στο είδος των συγκεκριμένων ζώων, αλλά αναφέρεται και σε τόσα άλλα ζώα που παρουσιάζουν αρκετές εξωτερικές και αντιληπτικές ομοιότητες με τον «σκύλο», όπως οι «γάτες», τα «κουνέλια» κ.τ.λ. Με την εκλέπτυνση της αντιληπτικής λειτουργίας και τον εμπλουτισμό των εμπειριών, οι έννοιες γίνονται σαφέστερες και μπορούν να διαφοροποιηθούν. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι πρώτες έννοιες του νηπίου είναι προσωπικές και συγκεκριμένες, δηλαδή αναφέρονται ειδικά στα συγκεκριμένα αντικείμενα και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, έτσι όπως το παιδί σ' αυτήν την ηλικία δύναται να αντιληφθεί. Η έννοια «σκύλος» δηλαδή, αναφέρεται σε συγκεκριμένους σκύλους, που το παιδί έχει δει, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, και τοιουτοτρόπως αποτυπώνεται στη μνήμη του. Το νήπιο μπορεί να χρησιμοποιεί σ' αυτή τη φάση σχηματισμού των εννοιών, μόνο ο, τι προσλαμβάνει αντιληπτικά. Μετά το πέρας του 5ου έτους, αποκτά τη δυνατότητα να περιγράφει τις έννοιες, να μπορεί να τις συγκρίνει, να τις συνενώνει και να σκέφτεται τις ιδιότητες τους. Ο «σκύλος» γίνεται αληθής έννοια, όταν το παιδί μπορεί να τη χειρίζεται μαζί με άλλες έννοιες (π.χ. με την έννοια «γάτα») γλωσσικά, να τις συγκρίνει («ο σκύλος γαυγίζει, ενώ η γάτα νιαουρίζει»), να απομονώνει όμοια χαρακτηριστικά και να τα γενικεύει («όλοι οι σκύλοι γαυγίζουν»), να βρίσκει διαφορές από τα άλλα είδη («οι σκύλοι δε νιαουρίζουν, γαυγίζουν»). Μέσω της

αφαίρεσης του κοινού χαρακτηριστικού και της γενίκευσης του σε όλες τις ομοειδείς περιπτώσεις δημιουργείται η έννοια.

Κάθετης οργάνωσης έννοιες που είναι ανωτέρου επιπέδου, συγκριτικά με της οριζόντιας οργάνωσης εμφανίζονται περί το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Κατά το 6ο έτος το παιδί αρχίζει να σκέπτεται τα πράγματα με τις ιδιότητες τους. Όταν το παιδί εισάγεται στην Δημοτική εκπαίδευση, οι έννοιες αρχίζουν να αποσαφηνίζονται και να ιεραρχούνται. Η τάση για λογική και ιεραρχημένη οργάνωση εννοιών συνεχίζεται με την πάροδο των ετών.

Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί, τα νήπια να χρησιμοποιούν λέξεις – έννοιες ανωτέρου επιπέδου όπως τα «ψάρια». Πριν μάθουν έννοιες του κατωτέρου επιπέδου όπως «σαρδέλα», «τσιπούρα» κ.τ.λ. Στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται για εσφαλμένη χρήση της σωστής λέξης – έννοιας. Όταν το νήπιο λέει τη λέξη «ψάρι», εννοεί τις συγκεκριμένες «σαρδέλες» ή τις συγκεκριμένες «τσιπούρες» που το ίδιο έχει δει, δεν έχει σχηματίσει ακόμα την ανωτέρου επιπέδου έννοια «ψάρι». Απλούστερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικους του περιβάλλοντος τους στην κατονομασία των πραγμάτων, δεν αποδίδουν το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης.

2.2.4 Κατηγοριοποίηση

Μια βασική νοητική λειτουργία των παιδιών για το σχηματισμό των εννοιών, είναι η ικανότητα τους για ταξινόμηση βάσει κοινών χαρακτηριστικών.

Οι τρόποι ταξινόμησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά ηλικιακού εύρους 2 – 4 είναι οι εξής:

- 1) Μορφολογικά συναθροίσματα: το παιδί βάζει τα αντικείμενα σε διάφορους σχηματισμούς που αποτελούν συγκεκριμένες λειτουργικές ενότητες. Τα στοιχεία της κάθε ενότητας δεν έχουν καμία ομοιότητα μεταξύ τους.
- 2) Μερική κατηγοριοποίηση, βασισμένη στην ομοιότητα χαρακτηριστικών: με βάση ένα ή δυο χαρακτηριστικά, το παιδί ταξινομεί σε κατηγορίες μερικά μόνο αντικείμενα. Τα άλλα αντικείμενα, τα αγνοεί.

- 3) Ολική κατηγοριοποίηση, βασισμένη στην ομοιότητα χαρακτηριστικών: με βάση ένα ή δυο χαρακτηριστικά, όλα τα αντικείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες από το παιδί.

Το παιδί στην ηλικία των 4 με 5, δε μπορεί να κατανοήσει την κατηγοριοποίηση πλήρως. Κατά τον Piaget (1970), το παιδί σ' αυτήν την ηλικιακή περίοδο, δεν έχει αναπτύξει αυτό που αποκαλείται συμπερίληψη σε ομάδα. Δε μπορεί ακόμα, ταυτόχρονα, να αντιληφθεί το όλο και τα μέρη, διότι δεν έχει αναπτύξει την έννοια της συμπεριληπτικής ταξινόμησης.

2.2.4.1 Διαστάσεις Κατηγοριοποίησης

Παραπάνω, αναφέραμε, ότι για να πραγματοποιηθεί ο σχηματισμός των εννοιών, το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει αφαίρεση κοινού χαρακτηριστικού και γενίκευση του σε όλες τις ομοειδείς περιπτώσεις. Κάθε αντικείμενο, όμως, θεωρητικά μπορεί να έχει πληθώρα χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων προς γενίκευση και διαφοροποίηση. Οτιδήποτε στα αντικείμενα το άτομο δύναται να αντιληφθεί με τις αισθήσεις του ή να συλλάβει νοητικά, μπορεί να αποτελέσει διάσταση για την κατηγοριοποίηση.

Κύρια είδη χαρακτηριστικών – διαστάσεων που χρησιμοποιούνται στην κατηγοριοποίηση είναι:

- 1) Φυσικές ιδιότητες: το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα, το υλικό κατασκευής, η σύνθεση, ο παραγόμενος ήχος, οι τυπικές κινήσεις.
- 2) Λειτουργικά χαρακτηριστικά: ο, τι μπορεί να κάνει ή ο, τι μπορεί να γίνει το αντικείμενο κάτω από ορισμένες συνθήκες όπως π.χ. «φαγώσιμο», «το χρησιμοποιούν για κόψιμο», «ανακυκλώσιμο».
- 3) Σχέσεις σε ένα γενικότερο σύστημα σχέσεων: π.χ. «εγγονός», «καλύτερος – χειρότερος», «πρωταθλητής».

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα δυο πρώτα είδη διαστάσεων: τα αντικείμενα τα ορίζει με τα αντιληπτικά τους στοιχεία και τις λειτουργίες τους. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο θα αρχίσει η κατανόηση και η χρήση σχέσεων μέσα σε ένα γενικότερο σύστημα σχέσεων. Αναλυτικότερα,

αναφορικά με την προτίμηση των διάφορων φυσικών ιδιοτήτων των αντικειμένων, έχει διαπιστωθεί ότι το νήπιο αρχικά κατά το 3^ο έτος της ηλικίας του, προτιμά το χρώμα και αγνοεί τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, αγνοεί το σχήμα, δεύτερο σε προτίμηση έρχεται το μέγεθος. Παρόλα αυτά το σχήμα αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό στο 6^ο έτος της ηλικίας.

2.3 Αντίληψη

Η αντίληψη περιλαμβάνει τις λειτουργίες με τις οποίες το άτομο προσλαμβάνει και κατανοεί τα ερεθίσματα που προσπίπτουν στις αισθήσεις του. Αναφέρεται δηλαδή, στην ικανότητα που έχει το άτομο για συλλογή, οργάνωση και αρχική ερμηνεία (ή κατηγοριοποίηση) των αισθητηριακών εντυπώσεων, όσων δηλαδή δύναται να δει, να ακούσει, να οσφρηθεί, να πιάσει κ.τ.λ.. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τελεί το ενδιάμεσο στάδιο στη μεταβίβαση των πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες.

Η πορεία της αντίληψης μπορεί να περιγραφεί κάπως έτσι. Στην αρχή, το άτομο εντοπίζει και αντιδρά στα άμεσα εξωτερικά – επιφανειακά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, με την πάροδο της ηλικίας (ωρίμανση του νευρικού συστήματος και πρόσκτηση περισσότερων εμπειριών) αποδεσμεύεται ολοένα και περισσότερο από την αρχική προσκόλληση στα άμεσα αισθητηριακά δεδομένα και υποτάσσεται στη νόηση. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επισκοπεί στην τράπεζα των προηγούμενων εμπειριών και τις μεταξύ τους σχέσεις και να ανάγει και να εντάσσει το νέο σε ένα λογικώς οργανωμένο σύστημα εννοιών.

Άλλο ένα αναπτυξιακό χαρακτηριστικό του αντιληπτικού συστήματος είναι, ότι με την πάροδο της ηλικίας αυξάνει η ικανότητα να χειρίζεται αποτελεσματικότερα πολυπλοκότερα ερεθίσματα. Βέβαια, με την πάροδο της ηλικίας μπορεί να αυξάνει και την ικανότητα να συγκρίνει μεταξύ τους αντιληπτικές πληροφορίες που προέρχονται από δυο ή και περισσότερες αισθήσεις και να καθορίζει κατά πόσο είναι όμοιες ή διαφορετικές.

Το νήπιο, σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο χαρακτηρίζεται από αντιληπτικό ρεαλισμό. Παραμένει ακόμα δέσμιο των εξωτερικών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος και των άμεσων επιφανειακών τους σχέσεων. Η προσοχή του παιδιού

προσκολλάται στα κυρίαρχα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος και στις άμεσες, αλλά περιορισμένες σχέσεις τους, χωρίς να μπορεί να αναχθεί στις προηγούμενες εμπειρίες του και στις ποικίλες εσωτερικές βαθύτερες σχέσεις τους. Αποδέχεται τα αντιληπτικά δεδομένα, χωρίς να προσφεύγει σε προηγούμενες εμπειρίες.

2.3.1 Αντίληψη Όλου - Μέρους

Ένα άλλο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό της αντίληψης είναι ότι αρχικά οι εντυπώσεις είναι γενικές, αόριστες και συγκεχυμένες. Με το πέρασ των ετών όμως, τα διάφορα μέρη τους υφίστανται συγχρόνως μεγαλύτερη διαφοροποίηση και συνοργάνωση σε διαφοροποιημένες ολότητες. Τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα σε σύνολα, σε ολικές εικόνες. Δε μπορούν να διαφοροποιήσουν και να διαχωρίσουν τα μέρη που συναπαρτίζουν ένα όλο. Υπάρχουν και περιπτώσεις που αναφέρονται σε μέρη ενός όλου, τότε τα μέρη αυτά, τα προσλαμβάνουν ως αυτοτελείς ανεξάρτητες ολότητες και όχι ως συστατικά ενός ευρύτερου συνόλου. Η ιδιότητα αυτή της παιδικής αντίληψης λέγεται συγκρητισμός.

Η βαθμιαία ανάπτυξη της ικανότητας για διαφοροποίηση του όλου και εντόπιση των κρίσιμων χαρακτηριστικών του είναι καταφανής σε αυτήν την περίοδο.

2.3.2 Οπτική Αντίληψη

Στην εξέλιξη της οπτικής αντίληψης υπάρχουν δυο στάδια ανάπτυξης. Το νήπιο μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας του, βλέπει και αντιλαμβάνεται τα πράγματα ενιαία, ως ολότητες, δίχως λεπτομέρειες. Δε δύναται ακόμα να αναλύσει οπτικά τις λεπτές διαφορές, παρόλα αυτά μπορεί να διακρίνει τις αδρές διαφορές, όπως π.χ. τα βασικά στοιχεία ενός προσώπου (μάτια, μύτη, χείλη κ.τ.λ.), τις διαφορές των χρωμάτων κ.τ.λ.. Εάν όμως πρόκειται να διακρίνει τις λεπτές διαφορές που είναι ζωτικές στη μάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης όπως τις διαφορές των παρακάτω: α – σ, β – θ, ζ – ξ και άλλων γραμμμάτων, τότε χρήζεται μια καλή οπτική αντίληψη, με την οποία μπορεί να διακρίνει, να διαφοροποιεί και να αναγνωρίζει ο, τι βλέπει.

Η οπτική διαφοροποίηση ξεκινάει από το 4^ο έτος και ολοκληρώνεται στο 9^ο, χωρίς αυτό να συνεπάγεται το σταμάτημα της εξάσκησης της. Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει, τότε πρέπει να ξέρει να αναγνωρίζει βασικά τη σημασία των λέξεων. Το παιδί πρέπει να ξεχωρίζει τη διαφορά μεταξύ όμοιων φθόγγων, πρέπει να αναλύει τις ακουστικές πληροφορίες και να χρησιμοποιεί τους φθόγγους σε μια καθορισμένη σειρά. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η παραπάνω διαδικασία πραγματοποιείται δίχως το παιδί να το συνειδητοποιεί. Όταν ένα παιδί στην ηλικία των τεσσάρων μας λέει: «Θέλω ένα μήλο», έχει στην παράσταση του ένα μήλο, αφού με την ομιλία που έμαθε μέχρι τώρα αβίαστα, αυτό έχει εγγραφεί στο γλωσσικό του κέντρο, στον εγκέφαλο του και μπορεί να το διαφοροποιήσει ακουστικά, ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει αναπτύξει τη διαφοροποιημένη ακοή και ομιλία του. Το γλωσσικό κέντρο στο παιδί σχηματίζεται μεταξύ του 2^{ου} και 5^{ου} έτους της ηλικίας του. Τότε, ένα μέρος του εγκεφάλου -σύνηθες είναι το αριστερό- μαθαίνει αβίαστα και φυσικά να αναλύει τις πληροφορίες και να τις διακρίνει ακουστικά.

Αντίστοιχες διεργασίες πραγματοποιούνται και στα οπτικά κέντρα του εγκεφάλου. Ένα μέρος του αναπτύσσει την ικανότητα να αναλύει τις οπτικές πληροφορίες, να σχηματίζει σύνολα και να προσέχει τις λεπτομέρειες. Αυτή η ικανότητα του ονομάζεται οπτική διαφοροποίηση.

2.4 Οπτική Διάκριση

Η ικανότητα να χρησιμοποιείς την αίσθηση της όρασης για να παράγεις και να συγκρίνεις τα χαρακτηριστικά των διάφορων στοιχείων και να ξεχωρίζεις το ένα στοιχείο από το άλλο. Παιδιά με πρόβλημα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να δυσκολευτούν στο:

1. Να παρατηρήσουν μικρές διαφορές μεταξύ κάποιων γραμμάτων και αριθμών, μπορεί να μπερδέψουν τα τυπωμένα γράμματα (b,d,g,p,q) καθώς και τους αριθμούς 6,9 ή 3,ε επειδή αυτοί έχουν πολλά κοινά στοιχεία.
2. Να παρατηρούν τις διαφορές μεταξύ συγκεκριμένων χρωμάτων ή μεταξύ παρόμοιων σχημάτων και υποδειγμάτων.

2.4.1 Οπτική Διαφοροποίηση Βασισμένη σε Εικόνες

Η ικανότητα να ξεχωρίζει το παιδί ένα σχήμα ή ένα τυπωμένο χαρακτήρα από το περιβάλλον.

Παιδιά με πρόβλημα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να συναντήσουν δυσκολία στο:

- Να βρουν το συγκεκριμένο κομμάτι πληροφορίας που χρειάζονται από μια τυπωμένη σελίδα ή οθόνη υπολογιστή που είναι γεμάτη από λέξεις και αριθμούς (π.χ. να βρει το τηλέφωνο ενός φίλου από μια σελίδα σε έναν τηλεφωνικό κατάλογο, να ερευνήσει μια σελίδα εφημερίδας για μια συγκεκριμένη φράση, να εντοπίσει μια συγκεκριμένη διαδρομή σε έναν χάρτη).

2.5 Οπτική Μνήμη

Υπάρχουν δύο είδη οπτικής μνήμης:

1. Η μακροπρόθεσμη οπτική μνήμη η οποία είναι η ικανότητα του να θυμάμαι κάτι που έχω ξαναδεί μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα.
2. Η βραχυπρόθεσμη η οποία είναι η ικανότητα του να θυμάμαι κάτι που βίωσα πρόσφατα(πριν από σύντομο χρονικό διάστημα).

Η οπτική μνήμη συχνά εξαρτάται από την φύση της πληροφορίας που επεξεργάζεται.

Παιδιά με πρόβλημα σε αυτήν την περιοχή μπορεί να βρουν δυσκολίες στο:

1. Να περιγράψουν ένα μέρος που έχουν επισκεφθεί
2. Να θυμηθούν το συλλαβισμό μιας οικείας λέξης αλλά ασυνήθιστης ως προς τη σύνθεση του συλλαβισμού.
3. Να καλέσουν έναν τηλεφωνικό αριθμό χωρίς να κοιτάζουν προσεκτικά το κάθε ένα από τα νούμερα και τα γράμματα πάνω στο τηλέφωνο
4. Να χρησιμοποιήσουν ένα κομπιούτερ υπολογισμών, μια γραφομηχανή, το πληκτρολόγιο ενός υπολογιστή με ταχύτητα και ακρίβεια.

2.5.1 Οπτική Μηχανική Επεξεργασία

Η οπτική μηχανική επεξεργασία είναι το είδος σκέψης που χρειάζεται ώστε να γίνει η ανατροφοδότηση (πληροφοριών) από τα μάτια και να συντονιστεί η κίνηση των υπολοίπων μερών του σώματος.

Παιδιά με πρόβλημα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολία στο:

1. Να γράψουν τακτοποιημένα, χωρίς να αφήνουν περιθώρια ή να μένουν πάνω στα περιθώρια της σελίδας.
2. Να χρησιμοποιήσουν ψαλίδι ή να ράβουν.
3. Να κινούνται χωρίς να χτυπούν πάνω σε άλλα αντικείμενα.
4. Να τοποθετούν αντικείμενα σε επιφάνειες τόσο ώστε να μην κινδυνεύουν να πέσουν κάτω.
5. Να συμμετέχουν σε αθλήματα τα οποία απαιτούν καλό συγχρονισμό και ακριβείς κινήσεις στο χώρο.

2.5.2 Οπτικό Κλείσιμο

Η ικανότητα να γνωρίζεις από τι αποτελείται (τι είναι) ένα αντικείμενο, να διακρίνεις πότε και τι είναι οπτικά διακριτό σ' αυτό.

Παιδιά με πρόβλημα σε αυτήν την περιοχή μπορεί να δυσκολευτούν στο:

1. Να αναγνωρίσουν μια εικόνα ενός οικείου αντικειμένου του οποίου λείπουν κάποια κομμάτια.
2. Να αναγνωρίσουν μια λέξη όταν ένα της γράμμα λείπει.

Κεφάλαιο 3. Γλωσσική Ανάπτυξη

3.1 Γλωσσική Ανάπτυξη

Οι πρόοδοι και οι αλλαγές που συμβαίνουν στον τομέα της γλώσσας κατά την νηπιακή περίοδο είναι καταπληκτικές. Το παιδί, ήδη από το 2^ο έτος, αρχίζει και συνδυάζει περισσότερες από δυο λέξεις και σχηματίζει προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές έχουν τη μορφή του «τηλεγραφικού λόγου», και περιλαμβάνονται λέξεις που δηλώνουν κυρίως, ονόματα πραγμάτων (ουσιαστικά), ενέργειες των (ρήματα) και σταθερά τους χαρακτηριστικά (επίθετα), ενώ συστηματικά παραλείπονται τα άρθρα, βοηθητικά ρήματα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες, προθέσεις και τα διάφορα άλλα γλωσσικά στοιχεία που δεν φαίνεται να είναι απαραίτητα για την κατανόηση του μηνύματος. Αυτή η βραχυλογική μορφή του λόγου συνεχίζεται και κατά τα δύο πρώτα χρόνια της νηπιακής ηλικίας, αλλά παρατηρούνται ουσιώδεις βελτιώσεις. Ο λόγος γίνεται πλουσιότερος και περισσότερο κατανοητός, η άρθρωση βελτιώνεται αισθητά, η γραμματική δομή πολυπλοκότερη (Βοσνιάδου, 1995). Κατά το 4^ο έτος το παιδί αρχίζει, πλέον, να χρησιμοποιεί πλήρεις προτάσεις κατά τα γραμματικά πρότυπα ενός ενήλικου ατόμου.

Η ραγδαία ανάπτυξη της γλώσσας διαφαίνεται σε όλους τους τομείς της γλωσσικής περιόδου σ' αυτήν την ηλικιακή περίοδο: άρθρωση, λεξιλόγιο, μήκος προτάσεων και γραμματική δομή. Είναι ευρέως γνωστό, ότι η πρόοδος στους τομείς αυτούς συνεχίζεται καθόλην την παιδική και εφηβική ηλικία. Βέβαια, οι δραματικότερες αλλαγές συμβαίνουν στην προσχολική ηλικία, κυρίως στο 3^ο έτος του νηπίου.

Η προφορά των φθόγγων και η άρθρωση αναπτύσσονται ταχύτατα και ολοκληρώνονται νωρίς. Στο 2^ο έτος μπορεί ένα παιδί να εκφέρει καταληπτά μόνο το 32% των φθόγγων. Η μεγαλύτερη πρόοδος παρατηρείται μεταξύ της περιόδου 3 – 3,6 ετών. Ενώ, στα 8 έτη η φώνηση έχει αποκτήσει την ώριμη μορφή.

Το λεξιλόγιο παρουσιάζει ραγδαία αύξηση. Στις ηλικίες μεταξύ 3 και 5 ετών, το παιδί προσθέτει άνω των 50 λέξεων ανά μήνα (600 λέξεις ετησίως). Με αποτέλεσμα, στην ηλικία των 6 χρόνων το παιδί να έχει λεξιλόγιο της τάξης των 2.500 λέξεων περίπου.

Το εννοιολογικό περιεχόμενο -η σημασία- που έχει κάθε λέξη για το παιδί καθορίζεται με την ίδια διαδικασία που ακολουθείται στο σχηματισμό των εννοιών, την αφαίρεση του κοινού χαρακτηριστικού και τη γενίκευση του σε όλες τις ομοειδείς περιπτώσεις.

Η γραμματική δομή - σύνταξη και μορφολογία- παρουσιάζει αλματώδη ανάπτυξη. Από το 3^ο έτος κιόλας, το νήπιο μπορεί να αναπαράγει όλες τις κύριες παραλλαγές της απλής πρότασης (ενικός – πληθυντικός, ερωτηματικός τύπος, αρνητικός τύπος, χρήση αντωνυμιών κ.τ.ό.) μήκους μέχρι 10 – 11 λέξεων. Κατά τα 4 έτη, το νήπιο έχει μάθει να εφαρμόζει τους βασικούς γραμματικούς κανόνες, δεν είναι σε θέση όμως, να τους περιγράψει. Αυτό προκύπτει τόσο από την ανάλυση του παιδικού αυθόρμητου λόγου, όσο και από πειραματικά δεδομένα. Η ανάλυση των γραμματικών λαθών που υφίστανται στην νηπιακή ηλικία έχει φανερώσει, ότι τα λάθη αυτά, είναι λάθη υπεργενίκευσης των γραμματικών κανόνων που το ίδιο έχει εξάγει από τη γλωσσική του εμπειρία. Κλασικό παράδειγμα υπεργενίκευσης γραμματικού κανόνα, αποτελεί ο σχηματισμός του ενικού από τον πληθυντικό τύπο, όπως π.χ. ονόματα – ονάματο. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν με ακρίβεια τους γραμματικούς κανόνες όταν εξάγουν τη γλωσσική τους εμπειρία.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η εξελικτική ψυχολογία έχει διαπιστώσει ότι η κατανόηση και χρήση εκ μέρους του παιδιού των διάφορων γραμματικών φαινομένων, ακολουθεί μια ορισμένη αναπτυξιακή σειρά. Το παιδί π.χ. πρώτα μαθαίνει τον ενεστώτα διαρκείας και αργότερα τον αόριστο. Τέλος, ο πληθυντικός είναι από τα πρώτα μορφήματα που μπορεί να μάθει ένα παιδί (Πήτα, 1998).

3.2 Εγωκεντρικός – Κοινωνικοποιημένος Λόγος

Η γλωσσική λειτουργία, παρά τις θεαματικές προόδους κατά τη νηπιακή ηλικία, φαίνεται να παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα αναξιοποίητη στον μεγαλύτερο και ζωτικότερο ρόλο της, την επικοινωνία. Θεωρείται, ότι το μεγαλύτερο μέρος του λόγου του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία χρησιμοποιείται για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες του χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή. Το παιδί

μιλάει χωρίς να ενδιαφέρεται για τις αντιδράσεις του ακροατή, λέει την άποψη του, εκφράζει τη σκέψη του δίχως να νοιάζεται για αλληλεπίδραση. Ο Piaget ονομάζει αυτό το είδος της γλωσσικής παραγωγής εγωκεντρικό λόγο. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι το νήπιο περιορίζεται στις δικές του μόνο απόψεις, όχι γιατί διάκειται εγωιστικά αλλά γιατί οι νοητικές του λειτουργίες δεν λειτουργούν ευέλικτα για να μπορούν να του δίνουν τη δυνατότητα να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες του άλλου.

Ο Piaget περιγράφει τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου: την επανάληψη (το παιδί επαναλαμβάνει τις λέξεις κάποιου άλλου), το μονόλογο (το παιδί μιλάει κανονικά, δίχως να βρίσκεται στο χώρο που είναι αυτό κάποιος άλλος για να το ακούει) και το συλλογικό μονόλογο (παιδιά που βρίσκονται στον ίδιο χώρο μιλούν κανονικά, χωρίς να καταβάλλουν καμία προσπάθεια να γίνουν κατανοητά). Ο εγωκεντρικός λόγος χρησιμοποιείται και ως μορφή ελεύθερου παιχνιδιού και ως τρόπος άσκησης της γλώσσας.

Αντίθετα, ο κοινωνικοποιημένος λόγος εμπεριέχει τη διαδικασία της ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λέει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το θέμα το οποίο συζητούν κ.τ.ό. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το άτομο εξελισσόμενο παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και υιοθετεί τον κοινωνικοποιημένο λόγο. Με την πάροδο της ηλικίας, ο εγωκεντρικός λόγος ελαττώνεται και τη θέση του παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος. Δραματική είναι η αλλαγή αυτή, ιδίως στο τέλος της προσυλλογιστικής περιόδου, στο 6^ο έτος περίπου (Καραπέτσας, 1989).

Ο Ρώσος ψυχολόγος Vygotsky δέχεται, όπως και ο Piaget, ότι ο εγωκεντρικός λόγος δεν είναι τόσο αποτελεσματικός στην επικοινωνία, αλλά διαφωνεί με την άποψη του ότι τα μικρά παιδιά δε μπορούν να επικοινωνήσουν. Πλείστα παραδείγματα της γλωσσικής δραστηριότητας του νηπίου αποδεικνύουν την τάση για επικοινωνία. Το νήπιο π.χ. όταν μιλάει σε μικρότερα παιδιά, προσπαθεί να προσαρμόζει τη δομή του λόγου του για να γίνει κατανοητό.

Τις απόψεις του για τη φύση του εγωκεντρικού λόγου ο Vygotsky προσπάθησε να στηρίξει σε πειραματικές μελέτες που ο ίδιος επιτόνησε. Ρύθμιζε ένα

χώρο όπου το παιδί μπορούσε να κινηθεί και δράσει ελεύθερα. Αυτός ο χώρος μπορούσε να είναι μια αίθουσα Νηπιαγωγείου. Εκεί μπορούσε να παίξει με διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια που υπήρχαν στο χώρο. Όταν όμως το παιδί άρχισε να ζωγραφίζει διαπίστωνε ότι δεν είχε χαρτί ή το χρώμα που χρειαζόταν. Σε τέτοιες αγγογόνες -για το παιδί- καταστάσεις το ποσοστό του εγωκεντρικού λόγου διπλασιαζόταν. Το παιδί μπορούσε να κάνει μονόλογο του τύπου: «Που είναι το μολύβι; Χρειάζομαι ένα μολύβι. Δεν πειράζει, θα ζωγραφίσω με το κόκκινο χρώμα και θα το βρέξω με νερό. Θα γίνει μαύρο και θα μου φαίνεται σα γαλάζιο!».

Μετά από σειρά αρκετών πειραμάτων λοιπόν, ο Vygotsky κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο εγωκεντρικός λόγος δεν είναι απλό συνοδευτικό της πράξης, αλλά ένας τρόπος έκφρασης και ένα πραγματικό όργανο της σκέψης για την εξεύρεση λύσεων και για τη μείωση της εσωτερικής έντασης. Επίσης, καθόρισε αναπτυξιακά στάδια – αλλαγές στον εγωκεντρικό λόγο. Στα μικρότερα παιδιά, ο εγωκεντρικός λόγος καθορίζει το τέλος της ενέργειας ή κάποια σημαντική της φάση. Με την πάροδο της ηλικίας ο εγωκεντρικός λόγος μετακινείται στο μέσο της ενέργειας και τελικά στην αρχή της και παίζει το ρόλο προγραμματιστή και καθοδηγητή της πράξης. Ο Vygotsky παρομοιάζει την πορεία αυτή της ανάπτυξης του εγωκεντρικού λόγου με την αναπτυξιακή πορεία της κατονομασίας των παιδικών σχεδίων. Αρχικά το μικρό παιδί κατονομάζει τα σχέδια του, ενώ ακόμη τα σχεδιάζει. Τέλος, προαναγγέλλει ο, τι πρόκειται να ζωγραφίσει, πριν ακόμα το ζωγραφίσει. Επίσης, δέχεται ότι ο εγωκεντρικός λόγος είναι ένα μεταβατικό στάδιο μεταξύ του ομιλούμενου λόγου και του εσωτερικού λόγου, ο οποίος είναι ένα είδος σκέψης. Από την αρχή όμως, είναι επικοινωνιακός ο λόγος. Το παιδί σκέφτεται «φωναχτά», ενώ αργότερα χρησιμοποιεί τον εσωτερικό λόγο. Ο, τι είναι ο εσωτερικός λόγος για τον ενήλικο, είναι ο εγωκεντρικός λόγος για το παιδί (Παρασκευόπουλος, 1985).

3.3 Γλώσσα και Νόηση

Ένα άλλο θέμα που θα μας απασχολήσει είναι η σχέση ανάμεσα στη νόηση και τη γλώσσα. Η επικρατέστερη άποψη εκφράζει το ότι η γλώσσα δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη νόηση. Ο Piaget από μεριάς του υποστηρίζει την άποψη ότι η νόηση προϋπάρχει της γλώσσας. Η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης.

Η έννοια σχηματίζεται μέσω των αισθησιοκινητικών εμπειριών, είναι η προέκταση της αισθησιοκινητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Η λέξη χρησιμοποιείται επιγενώς για να εκφράσει εννοιολογικά σχήματα, στο σχηματισμό των οποίων δεν είναι απαραίτητη. Βέβαια, η χρήση της γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, καθώς η γλώσσα αποτελεί πλούσιο σύστημα οργανωμένων συμβόλων. Επιπλέον, έρευνες με κωφάλαλους έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα, ότι δηλαδή, η γλώσσα δε διαδραματίζει άμεσο και αποφασιστικό ρόλο στη νοητική διαδικασία. Τα κωφάλαλα παιδιά και έφηβοι, ενώ από τη γέννηση τους είναι καθυστερημένα ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες, παρουσιάζουν στις νοητικές διαδικασίες ομαλή ανάπτυξη, δηλαδή κανονική σκέψη, χωρίς την ανάλογη γλωσσική ικανότητα. Φαίνεται λοιπόν ότι:

1. Οι νοητικές διαδικασίες σχετίζονται, αλλά δεν είναι ταυτόσημες με τη γλώσσα.
2. Η άσκηση των γλωσσικών λειτουργιών διευκολύνει τη νοητική ανάπτυξη, αλλά δεν την καθορίζει.
3. Η σκέψη μπορεί να εκφραστεί με άλλες μορφές συμβολισμού, όχι μόνο με τη γλώσσα.

Οφείλουμε να τονίσουμε, όμως, ότι παρά τις απόψεις που δίστανται σχετικά με το ποια από τις δυο προϋπάρχει, η γλώσσα ή η σκέψη, κανείς δε μπόρεσε να αρνηθεί ή να αμφισβητήσει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στο σχηματισμό των εννοιών.

Ενδεικτικές ικανότητες λόγου και ομιλίας κατά την προσχολική ηλικία.

3 – 4 ετών	4 – 5 ετών	5 – 6 ετών
Καταλαβαίνει τη λειτουργία αντικειμένων.	Αναγνωρίζει 1 ως 3 χρώματα.	Ονομάζει 6 βασικά χρώματα και 3 βασικά σχήματα.
Παράγει απλές προφορικές αναλογίες.	Απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία.	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε μια ομάδα.
Χρησιμοποιεί 4 – 5 λέξεις στις προτάσεις του.	Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 ως 8 λέξεων.	Μειώνει το μήκος των προτάσεων σε 4 ως 6 λέξεις.
Μπορεί να συνεχίζει να ηχολαλεί.	Ρωτάει για ορισμούς λέξεων.	Κάνει ερωτήσεις με το «πως», απαντά λεκτικά στο «για» και στο «τι κάνεις;».
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200 - 1500 λέξεων.	Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή και περισσότερων λέξεων.	Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 13000 λέξεις.
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 800 – 1500 λέξεων.	Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 900 – 200 λέξεων.	Συνεχίζεται η δραστική αύξηση του λεξιλογίου.
Κατέχει το 50% των συμφώνων και συμπλεγμάτων.	Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια.	Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις.
Χρησιμοποιεί κάποιες γραμματικές εκθλίψεις, ανώμαλους πληθυντικούς, ρήματα μελλοντικού χρόνου και συνδέσμους.	Χρησιμοποιεί κάποιους ανώμαλους πληθυντικούς, κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο, αυτοπαθείς αντωνυμίες και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις του.	Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά, χρησιμοποιεί κατάλληλη γραμματική στις περισσότερες των περιπτώσεων.

Κεφάλαιο 4. Αξιολόγηση της Νοημοσύνης των Νηπίων

Τα στοιχεία που έχουμε παραθέσει μέχρι αυτό το σημείο, για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, ανάγονται από τις θεωρίες και τα εμπειρικά δεδομένα των γενετικών ψυχολόγων. Οι συγκεκριμένοι επιδιώκουν να καθορίσουν κυρίως τις λειτουργίες, τις διαδικασίες που υπεισέρχονται και τις διάφορες νοητικές ενέργειες. Κύριο μέλημα τους δεν αποτελεί τόσο το ποσό της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, το τι γνωρίζει, δηλαδή, το παιδί σε κάθε ηλικιακή περίοδο, παρά το είδος της σκέψης που κυριαρχεί σε κάθε ηλικιακή περίοδο και τη στρατηγική που ακολουθείται από το ίδιο το παιδί για να λύσει ένα πρόβλημα.

Βέβαια, υπάρχει και η άλλη σκοπιά μελέτης της νοημοσύνης, που απαρτίζεται από τους ψυχομετρικούς ψυχολόγους. Οι συγκεκριμένοι, ενδιαφέρονται κυρίως για την ποσοτική πλευρά της νοητικής ανάπτυξης, για το προϊόν της νοητικής λειτουργίας σε κάθε ηλικιακή περίοδο, καθώς και για τις ατομικές διαφορές ως προς αυτή τη νοητική ποσοτική επίδοση. Μέχρι σήμερα, έχουν σταθμιστεί αρκετά ψυχομετρικά τεστ, που αξιολογούν ποσοτικά τη νοημοσύνη του παιδιού, με αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο. Εμείς θα παραθέσουμε βασικές πληροφορίες για τις κλίμακες γενικής νοημοσύνης των νηπίων.

4.1 Κλίμακες Γενικής Νοημοσύνης για τα Νήπια

Οι κλίμακες γενικής νοημοσύνης που συνήθως χρησιμοποιούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι:

- 1) Η κλίμακα Binet – Simon: η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 122 ποικίλες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν διευθετηθεί προοδευτικά σε 2^ο βαθμίδες, με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Κάθε βαθμίδα περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις. Στις ηλικίες μεταξύ 2^{ου} και 5^{ου} έτους, επειδή ο ρυθμός της ανάπτυξης είναι ταχύς, κάθε βαθμίδα καλύπτει ένα εξάμηνο, ενώ από το 6^ο έτος και άνω κάθε βαθμίδα αντιστοιχεί σε ένα έτος. Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε αναγνώριση αντικειμένων, κινητικό – αντιληπτικό συντονισμό, διάκριση σχημάτων, σχηματισμό εννοιών, μνήμη εικόνων, κατανόηση προβλημάτων της καθημερινής ζωής κ.τ.λ.

Στο 4^ο έτος περιλαμβάνονται οι εξής ερωτήσεις:

- Εικονογραφημένο λεξιλόγιο: δείχνουμε στο παιδί κάρτες με απεικονίσεις κοινών αντικειμένων (τηλέφωνο, αεροπλάνο) και του ζητάμε να μας πει «Τι είναι αυτό;», «Πως το λέμε αυτό;» που απεικονίζεται σε κάθε κάρτα.
- Μνήμη αντικειμένων: δείχνουμε στο παιδί μικρά ομοιώματα κοινών αντικειμένων (αυτοκίνητο, σκύλο, παπούτσι, ψαλίδι, γάτα, κούκλα, κ.τ.λ.) τρία κάθε φορά, και του ζητάμε να τα κατονομάσει. Στη συνέχεια, ενώ το παιδί έχει τα μάτια του κλειστά, σκεπάζουμε με ένα κουτί ένα από τα αντικείμενα. Ζητάμε από το παιδί να μας κατονομάσει το αντικείμενο που έχει καλυφθεί.
- Αντίθετες αναλογίες: ζητάμε από το παιδί να συμπληρώσει τις ελλιπείς αναλογίες: «Ο αδελφός είναι αγόρι, η αδελφή είναι...;», «Την ημέρα είναι φως, τη νύχτα είναι...;», «Ο πατέρας είναι άντρας, η μητέρα είναι...;».
- Αναγνώριση αντικειμένων από τη χρήση τους: δείχνουμε στο παιδί κάρτες που απεικονίζουν η κάθε μια διάφορα κοινά αντικείμενα (ομπρέλα, φάκα, αγελάδα, κουνέλι, φεγγάρι) και του ζητάμε να μας δείξει π.χ. «Ποιο πράγμα έχουμε μαζί μας όταν βρέχει;», «Ποιο πιάνει ποντικούς;», «Ποιο μας δίνει το γάλα;», «Ποιο έχει τα μεγαλύτερα αυτιά;», «Ποιο φέγγει τη νύχτα;».
- Διάκριση σχημάτων: δείχνουμε στο παιδί κάθε φορά μια κάρτα που περιέχει ένα γεωμετρικό σχήμα (κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο) και του ζητάμε να βρει το σχήμα αυτό ανάμεσα σε 10 διαφορετικά σχήματα.
- Κατανόηση προβλημάτων: ζητάμε από το παιδί να μας εξηγήσει: «Γιατί έχουμε σπίτια;», «Γιατί έχουμε βιβλία;».

Η κλίμακα Binet – Simon θεωρείται ως το πιο αξιόπιστο και έγκυρο ψυχολογικό μέσο για την αξιολόγηση της γενικής νοημοσύνης.

- 2) Η κλίμακα Wechsler (WPPSI): ο ψυχολόγος – ψυχομετρητής David Wechsler ενδιαφερόταν κυρίως για τη μέτρηση της νοημοσύνης των ενηλίκων. Η πρώτη του κλίμακα, γνωστή με τα αρχικά WAIS, προοριζόταν για άτομα 16 ετών και άνω. Αργότερα, επεξέτεινε την αρχική του προσπάθεια και στα παιδιά της σχολικής ηλικίας (5 ως 15 ετών), κατασκευάζοντας την κλίμακα που είναι γνωστή με τα αρχικά WISC. Παράλληλα, κατασκεύασε μια κλίμακα για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 ως 6,6 ετών), γνωστή με τα αρχικά WPPSI.

Οι ερωτήσεις στο WPPSI έχουν ταξινομηθεί, όπως και στις δυο προηγούμενες κλίμακες του (WAIS και WISC), όχι μόνο ως προς το βαθμό δυσκολίας, αλλά και ως προς το περιεχόμενό τους σε 10 επιμέρους κλίμακες. Πέντε από τις κλίμακες αυτές είναι γλωσσικές και οι άλλες πέντε είναι πρακτικές δοκιμασίες.

Οι γλωσσικές κλίμακες είναι: Γενικές έννοιες («Τι βάζουμε στα μπουκάλια;», «Τι ζει μέσα στο νερό;», «Από τι φτιάχνουμε το ψωμί;»). Ορισμός εννοιών («Τι είναι παπούτσι;», «Τι είναι μαχαίρι;», «Τι είναι ευγενικός;»). Μαθηματική σκέψη («Ποιο καλάθι έχει τα πιο πολλά κεράσια;», «Ποια γραμμή είναι πιο μεγάλη;», «Μέτρησε τους κύβους!»). Ομοιότητες («Περπατάς με τα πόδια, πιάνεις με...;», «Τα αγόρια μεγαλώνουν για να γίνουν άνδρες, τα κορίτσια μεγαλώνουν για να γίνουν...;»). Τέλος, κατανόηση προβλημάτων («Γιατί δεν πρέπει να παίζεις με τα σπέρτα;», «Γιατί πρέπει να πλένεις τα χέρια σου και το πρόσωπο σου;», «Γιατί τα σπίτια έχουν παράθυρα;»).

Οι πρακτικές κλίμακες είναι : συμπλήρωση εικόνων, λαβύρινθοι, γεωμετρικά σχήματα, αντιστοιχία χρωμάτων και σχήματα με κύβους.

- 3) Σχεδιασμός άνδρα ή γυναίκας της Goodenough: ζητάμε από το παιδί να μας ζωγραφίσει έναν άνδρα ή μια γυναίκα («Ζωγράφισε έναν άνθρωπο!»). Η αξιολόγηση του σχεδίου γίνεται με βάση τη δομή του σχεδίου, την ποσότητα και την ποιότητα των λεπτομερειών του σώματος και της ενδυμασίας κ.τ.ό. .

Η επίδοση τις κλίμακες γενικής νοημοσύνης εκτιμάται με δυο ψυχομετρικούς δείκτες: τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο.

Η νοητική ηλικία προσδίδει το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή. Για παράδειγμα, όταν αναφερόμαστε σ' ένα παιδί που έχει νοητική ηλικία 5 ετών, κάνουμε λόγο για ένα παιδί που νοητικά συμπεριφέρεται όπως το μέσο παιδί σ' αυτήν την ηλικία, ανεξαρτήτως του πόσο ετών είναι. Όταν ταυτίζεται η νοητική ηλικία, με την πραγματική ηλικία του παιδιού, τότε μπορούμε να μιλάμε για ένα μέσο – φυσιολογικό παιδί. Σε περίπτωση όμως, που αυτές οι δυο συγκρινόμενες ηλικίες, δε συμπίπτουν, τότε έχουμε ένα νοητικά αποκλίνον παιδί, ευφυές ή καθυστερημένο, ανάλογα με την κατεύθυνση και το βαθμό της διαφοράς. Η νοητική ηλικία αυξάνει με την πάροδο της ηλικίας.

Από την άλλη πλευρά, το νοητικό πηλίκο, εκφράζει το ρυθμό με τον οποίο σημειώνεται η ανάπτυξη, ανεξάρτητα από τη χρονολογική ηλικία, και παραμένει σταθερό στις διάφορες ηλικίες. Τα άτομα με νοητικό πηλίκο μεταξύ 85 και 115 θεωρούνται ως μέσα – φυσιολογικά και αποτελούν το 1/3 του συνολικού πληθυσμού. Όσοι συγκεντρώνουν νοητικό πηλίκο, άνω των 115 μονάδων, θεωρούνται ευφυείς και αυτοί που συγκεντρώνουν κάτω των 85 μονάδων θεωρούνται νοητικώς υστερούντες.

Η γενικώς αποδεκτή κατανομή της νοημοσύνης στον πληθυσμό, με βάση το IQ (intelligencequotient) είναι:

Κατάταξη	%	IQ
Ιδιοφυία	1	<139
Ανώτερη Νοημοσύνη	11	120 – 139
Υψηλή Νοημοσύνη	18	110 – 119
Μέση Νοημοσύνη	46	90 – 109
Χαμηλή Νοημοσύνη	15	80 – 89
Οριακή Νοημοσύνη	6	70 – 79
Διανοητική Καθυστέρηση	3	>70

Κεφάλαιο 5. Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία

Μέσα σε όλα αυτά τα χρόνια της έρευνας και της μελέτης του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας έχουν προταθεί από πάρα πολλούς καταξιωμένους επιστήμονες πληθώρα ορισμών για τις συγκεκριμένες διαταραχές. Αυτές οι διαταραχές όσο περνά ο καιρός έλκουν το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων και γι' αυτόν τον λόγο μπορούμε να βρούμε τόσο στην ελληνική, όσο και στη ξένη βιβλιογραφία αρκετούς ορισμούς. Οι ειδικότητες που μελετούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία είναι: ψυχολόγοι, νευρολόγοι, αναπτυξιολόγοι, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α.

Βέβαια, η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτουν:

1. Διακριτή ορολογία.
2. Χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα.
3. Σαφή πρόγνωση.
4. Πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Όσο αφορά τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, η πολύπλοκη φύση του προβλήματος έχει οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπιση τους.

Υπάρχουν κάποια παιδιά που δυσκολεύονται στη μάθηση χωρίς να υφίστανται κάποια αισθητηριακής φύσεως προβλήματα, σοβαρή νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή αναπτυξιακές διαταραχές. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται σαν ένα πρωτογενές πρόβλημα, που η αιτία τους έγκειται με μια ήπια ενδογενή διαταραχή. Όταν λοιπόν το παιδί δε μπορεί να μάθει κάτω από επαρκείς συνθήκες, τότε κάνουμε λόγο για **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση είναι αντίξοες. Οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις κρίνονται άθλιες και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες είναι εμφανείς. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε

ανεπάρκειες του περιβάλλοντος και σαφώς δε μπορούμε να θίξουμε το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία, όπου βρίσκεται στο μέσω των παραπάνω. Πρόκειται για παιδιά που δε μαθαίνουν ή δεν τα καταφέρνουν επαρκώς σε συνθήκες στις οποίες οι ατομικές διαφορές και ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Σε αυτήν την περίπτωση οι **γενικές μαθησιακές δυσκολίες** αναγνωρίζονται περισσότερο ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των ατόμων και του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης που καλείται να υποστηρίξει τα συγκεκριμένα άτομα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σαφώς και καμία τυπολογία δεν μπορεί να εξαντλήσει τις σύνθετες εκφάνσεις που παρουσιάζει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλα αυτά, ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης, όπως το παραπάνω που παραθέσαμε, μας βοηθά να κατανοήσουμε τη δυναμική τους διάσταση. Στις περισσότερες των περιπτώσεων δε μπορούμε να μιλήσουμε με ασφάλεια για την αιτία κάποιας μαθησιακής δυσκολίας. Από θεωρητική σκοπιά, αναγνωρίζουμε πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν για να οδηγήσουν στην εμφάνιση και τη διατήρηση μιας δυσκολίας.

Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού όρου, που θα μπορεί να περιγράψει και να αντικατοπτρίζει αυτές τις δυσκολίες είναι εμφανής από την πληθώρα όρων που χρησιμοποιούνται από τον επιστημονικό χώρο: μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities, κυρίως στις ΗΠΑ), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, όρος που συχνά αντικαθιστά αυτόν της δυσλεξίας).

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης και ο μεγάλος αριθμός ορισμών φανερώνει τις διαφορετικές θεωρήσεις στο χώρο. Εμείς θα παραθέσουμε παρακάτω ορισμένους.

Η ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι μια σοβαρή διαταραχή του παιδιού, η οποία φορά την εκμάθηση (δηλαδή τη χρήση και κατανόηση) του γραπτού λόγου, και δε συνυφαίνεται με αιτιολογικούς παράγοντες σ' επίπεδο νοητικό, πολιτισμικό,

συναισθηματικό αλλά και φυσικής του λειτουργίας. Οι επιδόσεις του δυσλεξικού ατόμου στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή -η τελευταία αφορά τη σωστή αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων (spelling)- βρίσκονται κάτω του αναμενόμενου επιπέδου, όπως αυτό εκτιμάται με βάση τη νοημοσύνη και τη χρονολογική του ηλικία. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια γνωστική δυσκολία του παιδιού η οποία επηρεάζει τις γλωσσικές του δεξιότητες που συνυφαίνονται με τη γραπτή απεικόνιση ή τη νοητική τους αναπαράσταση, όπως είναι η ευχερής μεταβίβαση από τον οπτικό στο λεκτικό κώδικα, η αποτελεσματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης και η σωστή αντίληψη της ακολουθούμενης σειράς των γραπτών συμβόλων σε μια συλλαβή, λέξη ή πρόταση (Στασινός, 2003).

Μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνη η κατάσταση στην οποία τα άτομα δείχνουν μια απροσδόκητη δυσκολία στο να καταλάβουν τα ουσιώδη της κωδικοποιημένης γλώσσας, όπως η ανάγνωση, η γραφή καθώς και η ορθογραφία και κάποιες φορές έχουν δυσκολίες και με τα νούμερα (Ζακοπούλου, 2007).

5.1 Σύντομη Ιστορική Προσέγγιση

Μέσα σε όλα αυτά τα χρόνια της έρευνας και της μελέτης του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας έχουν προταθεί από πάρα πολλούς καταξιωμένους επιστήμονες πληθώρα ορισμών για τις συγκεκριμένες διαταραχές. Αυτές οι διαταραχές όσο περνά ο καιρός έλκουν το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων και γι' αυτόν τον λόγο μπορούμε να βρούμε τόσο στην ελληνική, όσο και στη ξένη βιβλιογραφία αρκετούς ορισμούς. Οι ειδικότητες που μελετούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία είναι: ψυχολόγοι, νευρολόγοι, αναπτυξιολόγοι, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α.

Βέβαια, η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτουν:

1. Διακριτή ορολογία.
2. Χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα.
3. Σαφή πρόγνωση.
4. Πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Όσο αφορά τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, η πολύπλοκη φύση του προβλήματος έχει οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπιση τους.

Υπάρχουν κάποια παιδιά που δυσκολεύονται στη μάθηση χωρίς να υφίστανται κάποια αισθητηριακής φύσεως προβλήματα, σοβαρή νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή αναπτυξιακές διαταραχές. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται σαν ένα πρωτογενές πρόβλημα, που η αιτία τους έγκειται με μια ήπια ενδογενή διαταραχή. Όταν λοιπόν το παιδί δε μπορεί να μάθει κάτω από επαρκείς συνθήκες, τότε κάνουμε λόγο για **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση είναι αντίξοες. Οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις κρίνονται άθλιες και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες είναι εμφανείς. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε ανεπάρκειες του περιβάλλοντος και σαφώς δε μπορούμε να θίξουμε το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία, όπου βρίσκεται στο μέσω των παραπάνω. Πρόκειται για παιδιά που δε μαθαίνουν ή δεν τα καταφέρνουν επαρκώς σε συνθήκες στις οποίες οι ατομικές διαφορές και ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Σε αυτήν την περίπτωση οι **γενικές μαθησιακές δυσκολίες** αναγνωρίζονται περισσότερο ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των ατόμων και του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης που καλείται να υποστηρίξει τα συγκεκριμένα άτομα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σαφώς και καμία τυπολογία δεν μπορεί να εξαντλήσει τις σύνθετες εκφάνσεις που παρουσιάζει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλα αυτά, ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης, όπως το παραπάνω που παραθέσαμε, μας βοηθά να κατανοήσουμε τη δυναμική τους διάσταση. Στις περισσότερες των περιπτώσεων δε μπορούμε να μιλήσουμε με ασφάλεια για την αιτία κάποιας μαθησιακής δυσκολίας. Από θεωρητική σκοπιά, αναγνωρίζουμε πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν για να οδηγήσουν στην εμφάνιση και τη διατήρηση μιας δυσκολίας.

Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού όρου, που θα μπορεί να περιγράψει και να αντικατοπτρίζει αυτές τις δυσκολίες είναι εμφανής από την πληθώρα όρων που χρησιμοποιούνται από τον επιστημονικό χώρο: μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities, κυρίως στις ΗΠΑ), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, όρος που συχνά αντικαθιστά αυτόν της δυσλεξίας).

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης και ο μεγάλος αριθμός ορισμών φανερώνει τις διαφορετικές θεωρήσεις στο χώρο. Εμείς θα παραθέσουμε παρακάτω ορισμένους.

Η ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι μια σοβαρή διαταραχή του παιδιού, η οποία αφορά την εκμάθηση (δηλαδή τη χρήση και κατανόηση) του γραπτού λόγου, και δε συνυφάνεται με αιτιολογικούς παράγοντες σ' επίπεδο νοητικό, πολιτισμικό, συναισθηματικό αλλά και φυσικής του λειτουργίας. Οι επιδόσεις του δυσλεξικού ατόμου στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή -η τελευταία αφορά τη σωστή αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων (spelling)- βρίσκονται κάτω του αναμενόμενου επιπέδου, όπως αυτό εκτιμάται με βάση τη νοημοσύνη και τη χρονολογική του ηλικία. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια γνωστική δυσκολία του παιδιού η οποία επηρεάζει τις γλωσσικές του δεξιότητες που συνυφάνονται με τη γραπτή απεικόνιση ή τη νοητική τους αναπαράσταση, όπως είναι η ευχερής μεταβίβαση από τον οπτικό στο λεκτικό κώδικα, η αποτελεσματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης και η σωστή αντίληψη της ακολουθούμενης σειράς των γραπτών συμβόλων σε μια συλλαβή, λέξη ή πρόταση (Στασινός, 2003).

Μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνη η κατάσταση στην οποία τα άτομα δείχνουν μια απροσδόκητη δυσκολία στο να καταλάβουν τα ουσιώδη της κωδικοποιημένης γλώσσας, όπως η ανάγνωση, η γραφή καθώς και η ορθογραφία και κάποιες φορές έχουν δυσκολίες και με τα νούμερα (Ζακοπούλου, 2007).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκφραση μιας δυσλειτουργίας των μαθησιακών μηχανισμών στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (συμβολικού λόγου), που χαρακτηρίζει ή όχι ένα άτομο από τη γέννηση του ως το τέλος της ζωής του. Δεν

δημιουργείται ξαφνικά μετά από κάποιο έτος της ηλικίας και δεν εξαφανίζεται μετά από χρόνια (Μαυρομάτη, 1995).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκφραση μιας δυσλειτουργίας των μαθησιακών μηχανισμών στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (συμβολικού λόγου), που χαρακτηρίζει ή όχι ένα άτομο από τη γέννηση του ως το τέλος της ζωής του. Δεν δημιουργείται ξαφνικά μετά από κάποιο έτος της ηλικίας και δεν εξαφανίζεται μετά από χρόνια (Μαυρομάτη, 1995).

5.2 Συχνότητα και Αιτιολογία του Προβλήματος

Οι διαφορές αναφορικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας ερμηνεύονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαφορές προσδιορισμού. Στην Ελλάδα δεν υφίστανται σαφή δεδομένα από πανελλήνιες μελέτες (Πόρποδας, 1997). Στη μετάφραση που έχει γίνει στο Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών της Συμπεριφοράς (ICD-10) για την Ελλάδα προτείνεται, σχετικά αυθαίρετα, ένα ποσοστό της τάξης του 3% περίπου όσο αφορά τον επιπολασμό της δυσλεξίας. Αν λάβουμε υπόψη μας αυτό το ποσοστό, τότε μ' ένα πρόχειρο υπολογισμό υπολογίζεται ότι σε κάθε σχολικό τμήμα 30 παιδιών, θα υπάρχει ένα με δυσλεξία. Ειδικότερα, η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια απ' ο, τι στα κορίτσια με αναλογία 3,3:1 ως 10:1.

Αντιφατικά διαφαίνονται και τα ευρήματα που προσπαθούν να διερευνήσουν τους αιτιολογικούς παράγοντες και να εξηγήσουν τη δυσλεξία. Οι βασικότερες αιτίες που έχουν προταθεί είναι:

1. Η παρουσία μια ήπιας λειτουργικής δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσεως.
2. Η ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων.
3. Γενετικού παράγοντες.
4. Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, 1997).

Δεν είναι λίγοι αυτοί, από την επιστημονική κοινότητα που υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες μπορεί να έγκεινται στην κληρονομικότητα (αναπτυξιακή δυσλεξία) είτε μπορεί να προκληθούν από κάποια ασθένεια ή έναν τραυματισμό (επίκτητη δυσλεξία). Τα άτομα που παρουσιάζουν αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν είτε ελλιπή ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου, είτε προβλήματα που αφορούν τη γενική οργάνωση τους, είτε ανεπαρκή διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι σε πολλά παιδιά με δυσλεξία είναι διακριτή η ελλιπής κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, που συμβάλλει στη δημιουργική χρήση της γλώσσας. Η ύπαρξη νευρολογικής βάσης αποτελεί μια κοινή αποδεκτή υπόθεση και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες προκειμένου να προσδιοριστεί το ακριβές είδος της νευρολογικής διαταραχής.

Η άλλη σκοπιά των επιστημόνων αποδέχεται τον κληρονομικό χαρακτήρα που έχει η δυσλεξία, και θεωρεί ότι οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. Η άποψη αυτή στηρίζεται σε συμπεράσματα μελετών που πραγματοποιήθηκαν στον αγγλοσαξονικό χώρο και τα οποία δείχνουν ότι τα παιδιά με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα είχαν αδέρφια ή γονείς με ανάλογες δυσκολίες στη χρήση του λόγου ή ήταν αριστερόχειρες.

Τα τελευταία χρόνια οι αιτιολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πολλαπλούς παράγοντες και δίνουν έμφαση στην κοινωνική δόμηση των διεργασιών της μάθησης και της διδασκαλίας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η έμφαση των προσεγγίσεων σε ατομικό επίπεδο -και όχι στις κοινωνικές πρακτικές που συχνά υιοθετούν οι επαγγελματίες- επικαλύπτει τις διεργασίες της μάθησης αλλά και τα κοινωνικά της χαρακτηριστικά. Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε και να επισημάνουμε ότι όλες οι υποθέσεις για την αιτιολογία της δυσλεξίας πρέπει να εκλαμβάνονται όχι ως αντιτιθέμενες αλλά ως συμπληρωματικές, έτσι ώστε να διευκολύνουν την εφαρμογή του κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος.

5.3 Τα Χαρακτηριστικά των Ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία

Σ' αυτήν την ενότητα θα παραθέσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τον γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Οι δυσκολίες αυτές είναι ενδεικτικές και γενικές, δεν αφορούν συγκεκριμένους τύπους μαθησιακών δυσκολιών. Για να δημιουργηθεί λοιπόν, ένα ιδανικό εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης για ένα τέτοιο παιδί, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια επαρκής αξιολόγηση, άρτια καταρτισμένη όπου θα αναλύει το γνωστικό προφίλ του παιδιού. Έτσι, για τον θεραπευτή θα είναι ευκολότερος ο σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης που θα προσαρμόσει στις ουσιαστικές ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού.

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά είναι μοναδικά και ξεχωριστά σε κάθε άτομα, και ο κάθε τομέας δε θα πρέπει να ενοχοποιηθεί για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, η εμφάνιση των δυσκολιών γίνεται με διαφορετικό ρυθμό και ένταση σε κάθε περίπτωση. Οι συνήθεις τύποι που συναντάμε στη βιβλιογραφία είναι η οπτικού και η ακουστικού τύπου δυσλεξία.

Στην οπτικού τύπου δυσλεξία παρατηρούμε σύγχυση γραμμάτων με οπτική ομοιότητα, δυσκολία στην ολική εξέταση των λέξεων, φωνητικά λάθη στην ορθογραφία και αδυναμία της οπτικής συγκράτησης στη μνήμη. Τα παιδιά έχουν σχετικά καλή επίδοση στην ανάγνωση ομαλών λέξεων και χειρότερη στην ανάγνωση των εξαιρέσεων.

Στην ακουστικού τύπου δυσλεξία, από την άλλη πλευρά, μπορούμε να διακρίνουμε δυσκολία στη διάκριση των ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών, δυσκολία στη σύνθεση των ήχων (φωνημικό η συλλαβικό επίπεδο ή στην ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, σε φωνήματα, και συνήθως παράλειψη ενδιάμεσων συλλαβών. Τέλος, παρατηρείται χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων χαμηλής συχνότητας.

5.3.1 Γνωστικός Τομέας

5.3.1.1 Οπτική Επεξεργασία

Υφίσταται ιδιαίτερη δυσκολία στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως στον προσανατολισμό του (ε,3), στη θέση τους, στη διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο (στο/στου), καθώς και στην αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στο να οργανώσουν τα μέρη ενός μεγαλύτερου σχήματος – όλου, στο να διακρίνουν τα μέρη ενός όλου, καθώς και να στο να δουν το όλο όταν βλέπουν τα μέρη του. Χαρακτηριστική είναι και η αδυναμία τους στην ακολουθία ενός αντικειμένου στο χώρο, μια δυσκολία στην οπτική αντίληψη που πιθανότατα να οφείλεται σε λανθασμένο ποσοστό λάμψης ή φωτισμού. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι ορισμένα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν μαύρα γράμματα σε λευκό φόντο.

Όταν πρόκειται για την ανάγνωση ενός μεγάλου κειμένου παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες οπτικής επεξεργασίας. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά παραπονιούνται, ότι βλέπουν θαμπές τις λέξεις που εμφανίζονται στο κείμενο ή ότι «πηδούν στη σελίδα». Αυτά τα παιδιά είναι που παρουσιάζουν και υπερευαίσθησία σε δυνατές οπτικές αντιθέσεις (άσπρο – μαύρο) ή σε γρήγορα τρεμοπαίγματα όπως αυτά που εμφανίζονται στις οθόνες των υπολογιστών. Οι δυσκολίες αυτές της οπτικής επεξεργασίας ενδέχεται να σχετίζονται και με αδυναμία ελέγχου των οφθαλμικών κινήσεων. Η ανάγνωση για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να προκαλέσει πονοκεφάλους και πόνους στα μάτια, γι' αυτό σ' αυτά τα παιδιά προτείνουμε να κάνουν διαλείμματα ολιγόλεπτα ανά μικρές περιόδους, γεγονός όμως, που τους δυσκολεύει αργότερα στην κατανόηση του κειμένου προς ανάγνωση.

Τα παιδιά αδυνατούν συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διάφορων γραμμάτων, λέξεων αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αναγνώριση των φθόγγων, των λέξεων, των αριθμών και των σχημάτων που μοιάζουν μεταξύ τους όπως: ε-ω ή 3, γ-χ, τ-κ, αι-ια, οι-ιο, π-μπ, ρ-δ, θ-δ, ει-ιε, θέμα-δέμα, γάμος-χάμος, 7-1, 6-9, 23-32, 56-65, το τρίγωνο με το τετράγωνο, τα αριθμητικά σύμβολα /+/- και /-/- καθώς και /./ με το /:/. Τέλος, βλέπουν πολλά γράμματα σε καθρεφτική μορφή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

5.3.1.2 Ακουστική Επεξεργασία

Στο συγκεκριμένο τομέα παρατηρούμε δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, κατά τις οποίες το παιδί δυσκολεύεται να ακούσει τους ήχους και μετά να τους διακρίνει σε φωνήματα. Επίσης, δυσκολεύεται στο να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, να ακούσει τις λέξεις. Αρκετές φορές διακρίνονται: σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, δυσκολία στο να θυμηθεί τη σειρά των ήχων ή και των λέξεων ακόμα, δυσκολία στο να ενώσει τους ήχους σε λέξεις, αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και δυσκολία να ακούσει τους διαφορετικούς ήχους ανά τη λέξη.

Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία του ακουστικού συστήματος. Συγκεκριμένα δυσκολεύονται στο να:

1. Τονίσουν σωστά τις λέξεις (π.χ. γράφουν κάλος αντί καλός, κερασιά αντί κεράσια κ.τ.λ.)
2. Διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες (π.χ. β-φ, ο-ου, σ-ζ, κ.τ.λ.)
3. Ακούν τις καταλήξεις των λέξεων αλλά και να διακρίνουν τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (π.χ. κ-γκ, π-μπ, τζ-τα κ.τ.λ.)

5.3.1.3 Μνήμη

Η μνήμη ως γνωστική λειτουργία, καθώς και ως γνωστικός μηχανισμός εμπλέκεται στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Η ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) απαιτεί την εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης μνήμης όσο και της μακροπρόθεσμης για να διεκπεραιωθεί. Για να διαβάσει ο μαθητής μια λέξη, πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά για να τα επεξεργαστεί συστηματικότερα, και αφού κωδικοποιήσει τη λέξη, να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε. Αυτή η διαδικασία όπως είναι λογικό επαναλαμβάνεται για κάθε λέξη που διαβάζει. Επομένως, η μνήμη συμμετέχει άμεσα και ενεργά όχι μόνο στη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία πέρα από το μάθημα της γλώσσας.

Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει αδυναμία στο διαθέσιμο χώρο της βραχύχρονης μνήμης και της μνήμης εργασίας. Αυτό σημαίνει, ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει καθώς έχει φτάσει στο τέλος της. Αρκετά συχνά, και αν οι δυσκολίες στη μνήμη κρίνονται συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής και στις πολυσύλλαβες λέξεις. Επίσης, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες στη μνήμη αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Αυτή η δυσκολία έχει ιδιαίτερη σημασία, ιδίως στην επίλυση των αριθμητικών προβλημάτων και εντείνει το γενικότερο πρόβλημα με τις δυσκολίες μάθησης που έχει το παιδί.

Οι δυσκολίες στη μνήμη είναι εμφανείς τόσο σε πληροφορίες και ερεθίσματα που είναι ακουστικά, όσο και οπτικά, χωρίς να υπερτερεί μια από τις δύο μορφές ερεθισμάτων. Το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες και στο να χειριστεί πληροφορίες στο τομέα της σειριοθέτησης των στοιχείων, όπως είναι οι λέξεις σε προτάσεις και οι αριθμοί σε ακολουθίες, καθώς και αυτή η διαδικασία απαιτεί τη συγκράτηση πληροφοριών που προσλαμβάνονται και παραμένουν στη μνήμη για την περαιτέρω επεξεργασία τους.

Η διαδικασία της αντιγραφής λέξεων από τον πίνακα, ακόμα προτάσεων και ασκήσεων μπορεί να αναδείξει στον εκπαιδευτικό την αδυναμία για τη συγκράτηση των συγκεκριμένων πληροφοριών και την μετέπειτα επεξεργασία τους. Αν και οι πληροφορίες του παρέχονται συνεχώς (καθώς βρίσκονται γραμμένες στον πίνακα), ο μαθητής τις μεταφέρει βήμα-βήμα ή γράμμα-γράμμα στο τετράδιο του. Το μνημονικό φορτίο του κρίνεται ελάχιστο και απαιτείται μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, όμως, θα αργήσει να εκτελέσει αυτή τη διαδικασία, είναι πιθανό να παραλείψει λέξεις, αριθμούς ή όποιο άλλο στοιχείο πρέπει να αντιγράψει, ενώ μπορεί και να αντιγράψει λάθος αυτά που του ζητούνται.

5.3.1.4 Αυτοματισμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όταν έρχονται αντιμέτωπα με δραστηριότητες που απαιτούν την ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Απλά καθημερινά παραδείγματα που δείχνουν τις δυσκολίες των

παιδιών αυτών είναι ότι δε μπορούν να διατηρήσουν την ισορροπία τους χωρίς να τρέμουν, κυρίως όταν εμποδίζονται και όταν η προσοχή τους μπορεί να διασπαστεί από την ύπαρξη ενός άλλου ερεθίσματος. Επιπλέον, δυσκολία υφίσταται και στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών (μέρες εβδομάδας, μήνες του χρόνου, γράμματα από το ελληνικό αλφάβητο, πίνακες πολλαπλασιασμού, μέτρηση ως το 10).

Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα, το γράψιμο, το κολύμπι. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να δυσκολεύεται να ακούει και να κατανοεί τον προφορικό λόγο όταν κρατά σημειώσεις στο σχολείο, όπως μπορεί και να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε αυτά που γράφει, στο περιεχόμενο των δηλαδή και στην ορθογραφία τους (Παντελιάδου, 2000).

5.3.2 Φωνολογική Επεξεργασία

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διαφανή ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους (Πόρποδας, 2002). Η αδυναμία να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης.

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται ακόμη και στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά μια πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Στην αρχή της ακαδημαϊκής του πορείας, η δυνατότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής παρά σε επίπεδο φωνήματος. Αργότερα, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και στη φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Αναλυτικότερα, δυσκολεύονται στην ανάλυση και στη σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές ακόμα και σε φωνήματα, όπως επίσης και στην απαλοιφή συλλαβών και φωνημάτων από την αρχή, τη μέση ή στο τέλος μιας λέξης. Στο ίδιο επίπεδο επεξεργασίας δυσκολεύονται να αναστρέψουν συλλαβές και να δημιουργήσουν μια νέα λέξη ή ψευδολέξη, καθώς και να αναγνωρίσουν λέξεις που είναι όμοιες ή διαφέρουν σε μια συλλαβή (Πόρποδας, 2002). Αν και η γλώσσα μας είναι φωνημική με μεγάλο βαθμό γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας, η συλλαβή έχει αξία (ειδικά στη διδασκαλία της γλώσσας και στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης) γιατί είναι ευκολότερη ως δομικό στοιχείο στην εκμάθηση και διευκολύνει ακόμη και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να την κατακτήσουν.

5.3.3 Ρυθμός

Άλλα προβλήματα που μπορούμε να εντοπίσουμε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν. Έχει υποστηριχθεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων, το οποίο συνδέεται με νευροβιολογικούς παράγοντες.

5.3.4 Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Ο παραπάνω όρος αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπει να αναγνωρίζει πώς να μαθαίνει και πώς να κατανοεί καινούριες πληροφορίες στις οποίες εκτίθεται.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες υστερεί έναντι των συμμαθητών του με κανονική επίδοση στις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης του μαθήματος που

πρέπει να μάθει κάθε φορά. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η αδυναμία του μπορεί να εμφανίζεται με τους παρακάτω τρόπους:

1. Ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Έτσι, δε μπορεί να προσλάβει την πληροφορία ή τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο το οποίο έχει να διαβάσει και να «μάθει». Η μάθηση διαμέσου της ανάγνωσης είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη για έναν τέτοιο μαθητή.
2. Ακόμη και αν ο μαθητής καταφέρει να προσλάβει την πληροφορία (μέσω ενός άλλου καναλιού), μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την ενσωμάτωση της στην ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο μαθητής δηλαδή, δυσκολεύεται στην περαιτέρω επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνεται η μάθηση.
3. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δε μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών, και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να «μάθει». Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια. Ο μαθητής παρατηρεί πως, ενώ προσπαθεί και κουράζεται (ίσως και περισσότερο απ' ο, τι οι υπόλοιποι συμμαθητές του), οι προσπάθειες του δεν έχουν αποτέλεσμα, με συνέπεια να απογοητεύεται και να «αποσύρεται» από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή.

5.4 Μαθησιακός Τομέας

5.4.1. Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Δυσκολίες στην Ανάγνωση

Αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής ή/και ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων τομέων στους οποίους παρουσιάζονται θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες βοηθά τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν

καλύτερα ποια έργα ενδέχεται να δυσκολέψουν πολύ τα παιδιά στην εκτέλεση τους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να επιλέξουν την πιο ενδεδειγμένη υποστήριξη γι' αυτές τις δυσκολίες και να απομονώσουν εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα είναι αποτελεσματικά.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα και στη διάκριση των φθόγγων (ε/α, γ/χ). Συνήθως, παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις (κάρτα/κατα) ή συλλαβές από λέξεις (μολύβι/μόβι), προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση, συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (μόνος/νόμος, μένω/δένω).

Επίσης, αυτά τα παιδιά εμφανίζουν αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση, χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν καθρεπτικά (φως/σφω, αν/να), και μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Όλες οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με το ακουστικο-γλωσσικό και με το οπτικο-χωρικό επίπεδο.

5.4.2 Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ορθογραφία και τη Γραφή

Τα παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία και στη γραφή συχνά μπορεί να παραλείπουν, να αντικαταστήσουν, να αναστρέφουν ή και να προσθέτουν γράμματα και συλλαβές. Επίσης, χρησιμοποιούν ανάμεικτα μικρά και κεφαλαία γράμματα ή γράμματα με λάθος σειρά, μπορεί να επαναλάβουν γράμματα, ενώ δεν τηρούν τις αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων. Κάνουν λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας και αδυνατούν να γενικεύσουν την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων. Τέλος, η γραφή των γραμμάτων κρίνεται κακή και δυσανάγνωστη.

Αναλυτικότερα, ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς (Παντελιάδου, 2000):

1. Περιεχόμενο. Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
2. Τρόπος γραφής. Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.
3. Μορφολογικά στοιχεία. Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και στη γραμματική.
4. Ακουστική αντίληψη. Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανά – γράφω) ή συνθέτουν δύο λέξεις (δικομου).
5. Οπτική αντίληψη. Συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων (ξ, η) και χρησιμοποιούν τα κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.

Τέλος, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιο τους είναι ακατάστατο.

5.4.3 Τα Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Σε πλείστες περιπτώσεις η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει και τις αριθμητικές ικανότητες. Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην αριθμητική ενδέχεται να γράφουν τους αριθμούς ανάποδα και να δυσκολεύονται στην αντίληψη και την ανάκληση βασικών κανόνων. Ιδιαίτερα δυσκολεύονται να κάνουν νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα, να μετατρέπουν μια μεγαλύτερη μονάδα σε μικρότερη, να λύνουν εξισώσεις, να εφαρμόζουν κανόνες κ.τ.λ.

5.5 Δυσκολίες που Συνυπάρχουν στα Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

5.5.1. Δυσκολίες στη Συμπεριφορά

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συμβαίνει συχνά να παρουσιάζουν και άλλες δυσκολίες στη γενικότερη συμπεριφορά τους, όπως:

1. Αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής.
2. Νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα.
3. Αδιαφορία για τη σχολική επίδοση.
4. Χαμηλή αυτοεκτίμηση
5. Γενικότερη έλλειψη οργάνωσης στη σχολική τσάντα, στα παιχνίδια, στα ρούχα τους κ.τ.λ.
6. Αυξημένη κούραση λόγω της προσπάθειας στην ανάγνωση και στη γραφή.

5.5.2 Κινητικές Δυσκολίες

Ο κινητικός τομέας είναι ένας ακόμη, που επηρεάζει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούνται:

1. Ελλιπής συντονισμός κινήσεων.
2. Κινητική αδεξιότητα.
3. Δυσκολία στη λεπτή και στην αδρή κινητικότητα.
4. Προβλήματα ισορροπίας.
5. Έλλειψη ρυθμού.

5.5.3 Δυσκολίες ως προς την Σειριοθέτηση και τον Προσανατολισμό

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο δεν τους επιτρέπει να διακρίνουν διάφορες έννοιες όπως «πάνω – κάτω», «δεξιά – αριστερά», τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας κ.ά. Προβλήματα αντιμετωπίζουν στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (πότε έγινε ένα γεγονός, πριν και μετά). Όλα τα παραπάνω, έχουν ως αποτέλεσμα να τους επηρεάζουν στις επιδόσεις του στα μαθηματικά.

Τέλος, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να δυσκολεύονται στη διάκριση της αριστεράς και δεξιάς πλευράς τόσο του δικού τους σώματος, όσο και εκείνου του απέναντι τους, και να συγχέουν το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι κ.τ.λ.

5.6 Οι Δυνατότητες των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι νευρολογικές διαφορές που ενυπάρχουν στη δυσλεξία μπορεί να σηματοδοτούν κάποια πλεονεκτήματα. Έτσι, μπορεί να συναντήσουμε παιδιά τα οποία, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή, ανταποκρίνονται με επάρκεια σε άλλες περιοχές (π.χ. οπτικές ή αντιληπτικές δεξιότητες). Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν και χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και να διακρίνονται για την αναλυτική ή τη δημιουργική τους σκέψη, τη δημιουργική γραφή και τη φαντασία τους. Ιδιαίτερη έλξη έχουν σε αθλήματα, στη χειροτεχνία, στο σχέδιο, σε τρισδιάστατες κατασκευές και στη χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων.

Πρέπει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι υπάρχει και μια μερίδα μαθητών, αυτοί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είναι χαρισματικοί. Οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους υπόλοιπους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως όσο αφορά τα αρνητικά ακαδημαϊκά – σχολικά χαρακτηριστικά, αλλά και με χαρισματικούς μαθητές, όσο αφορά τα θετικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες.

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν και άλλα χαρακτηριστικά που θεωρούνται τυπικά των χαρισματικών παιδιών, όπως οι υψηλές γλωσσικές ικανότητες, υψηλή αντιληπτική ικανότητα, αυτονομία, αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία και αποδοχή από τους συνομηλίκους. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται, είναι ότι «μαθαίνουν με παράδοξο τρόπο», καθώς και το ότι «όσο πιο εύκολο είναι το έργο που απαιτείται από αυτούς, τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί είναι» και αντίστροφα, «όσο πιο δύσκολο είναι το έργο που απαιτείται από αυτούς, τόσο καλύτερα τα καταφέρνουν».

Αναλυτικότερα οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες :

1. Χαρακτηρίζονται από εξαιρετικές νοητικές ικανότητες και υψηλότερες επιδόσεις σε κάποιους τομείς, αλλά από σοβαρές δυσκολίες σε κάποιους άλλους, διαφορετικούς τομείς.
2. Παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση και στη γραφή.
3. Παραπέμπονται για προβλήματα διαφορετικά από εκείνα που αφορούν τις ίδιες τις μαθησιακές δυσκολίες και τις εξαιρετικές τους ικανότητες και δυνατότητες (π.χ. προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα).
4. Προσπαθούν να αποκαταστήσουν τις δυσκολίες μάθησης με τη βοήθεια των εξαιρετικών ικανοτήτων τους.

Κεφάλαιο 6. Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

6.1 Το Τεστ

Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας έχει δημιουργηθεί από την κα. Ζακοπούλου Βικτωρία και έχει αποτελέσει το κύριο όργανο μέτρησης στη διαχρονική έρευνα σε νηπιαγωγεία του νομού Ιωαννίνων κατά το δεύτερο εξάμηνο της δεύτερης τάξης του Νηπιαγωγείου.

Μέσω της εφαρμογής του συγκεκριμένου τεστ, μας δίνεται η δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατοπινή εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλα δομημένες συνθήκες του γνωστικού αντικειμένου, το δείγμα των νηπίων το οποίο υπό κανονικές συνθήκες παρακολουθεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τυγχάνει ίσως ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες.

Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή υπήρξαν κάποιες αρχές οι οποίες τηρήθηκαν. Αυτές είναι υπεύθυνες σε σημαντικό βαθμό τόσο για το διαγνωστικό όσο και για τον προγνωστικό ρόλο του τεστ.

Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης της δυσλεξίας δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα μέσο που είναι σε θέση να ανιχνεύει τυχούσες μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερες ή γενικευμένες καθυστερήσεις ή ανικανότητες. Εν αντιθέσει, το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας επιδιώκει να προβάλλει εκείνους τους παράγοντες που πιθανώς να ενέχονται σε μια πρώιμη εκδήλωση του συνδρόμου της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία.

Κατά την εφαρμογή του μπορούμε μέσω του συγκεκριμένου τεστ να διακρίνουμε αν το νήπιο εμφανίζει κάποιες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, χωρίς όμως αυτό να μας καθιστά ικανούς να κάνουμε λόγο για το είδος ή τη μορφή της δυσκολίας. Αυτό αποτέλεσε και το λόγο που το τεστ χωρίστηκε σε δύο μέρη – ενότητες. Η πρώτη ενότητα (Α' «Νοητική Ικανότητα») αποτελεί δείκτη καταγραφής της γενικότερης νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Ενώ, η δεύτερη ενότητα (Β' «Δεξιότητες») αναφέρεται σε γενικές δεξιότητες του παιδιού. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι μια πιθανή αποτυχία του παιδιού στη πρώτη ενότητα και κατά συνέπεια στη δεύτερη ενότητα, δε μπορεί να αποτελεί υπόνοια δυσλεξικής

συμπεριφοράς, αλλά μιας μορφής ιδιαιτερότητας, την οποία το τεστ επισημαίνει, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζει και να διερευνά.

Ένας καταλυτικός στόχος της εφαρμογής του τεστ είναι να αποτρέψει τη διατύπωση απόλυτων και μόνιμων χαρακτηριστικών, αλλά να σκιαγραφήσει την εικόνα των τομέων στους οποίους ένα δυσλεξικό παιδί ενδέχεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την προσχολική ηλικία.

Αυτό το τεστ στοχεύει, επίσης, στην ευαισθητοποίηση και παρότρυνση των ίδιων των παιδαγωγών για να δράσουν τοιουτοτρόπως και να προλάβουν να αναπτυχθούν ανάλογα προβλήματα και δυσκολίες που θα επηρεάσουν τη μάθηση και την πορεία του μελλοντικού μαθητή.

Έτσι, το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας στοχεύει στα ακόλουθα (Ζακοπούλου, 2003):

- Να χρησιμοποιηθεί από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς ή δασκάλους, έτσι ώστε να πάρουν και αυτή θέση για τις δυσκολίες που παρατηρούν στη μαθησιακή συμπεριφορά ενός νηπίου.
- Να προβάλλει τη σημασία της κατάκτησης του γραπτού λόγου ως κύριας κορφής επικοινωνίας και απόκτησης γνώσεων.
- Να καταδείξει τη δυνατότητα έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης και σωστής επανεκπαιδευτικής και ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των παιδιών με συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς, καθώς και την αναγκαιότητα κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών στο σύνδρομο της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία.
- Να προτείνει μορφές εξατομικευμένης διδασκαλίας και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας κατά την προσχολική ηλικία.
- Να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες από πολύ νωρίς, έτσι ώστε να επιτύχει την πλήρη ένταξη του στην κανονική τάξη και να έχει σχολική επιτυχία.

Το συγκεκριμένο τεστ θα ήταν καλό να χρησιμοποιείται από ειδικούς μελετητές, παιδοψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, γιατρούς ή ερευνητές ως πρόσθετο εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης στο πλαίσιο των μορφών παρέμβασης και ενίσχυσης που εφαρμόζουν σε παιδιά με σύνδρομο ειδικής αναπτυξιακής

δυσλεξίας. Έτσι, θα καταβάλλονταν προσπάθειες εφαρμογής συγκροτημένων και εξειδικευμένων μορφών προσέγγισης του φαινομένου. Η διεπιστημονική παρέμβαση και πόσο μάλλον πρόληψη θα βοηθούσε ζωτικά στην προσέγγιση και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου.

Τέλος, το συγκεκριμένο τεστ πρέπει να εφαρμόζεται από κάποιον που θα γνωρίζει και θα τηρεί με απόλυτη ακρίβεια τις οδηγίες χορήγησης του έτσι ώστε (Ζακοπούλου, 2003):

- Να μη δημιουργείται άγχος και ανασφάλεια στον εξεταζόμενο.
- Να γίνονται κάθε φορά απόλυτα κατανοητές οι ζητούμενες πληροφορίες, για να μπορεί ο εξεταζόμενος να απαντά ακριβώς σε αυτό που ερωτάται.
- Να μη διαστρεβλώνονται ο στόχος και το περιεχόμενο του εργαλείου μέτρησης.
- Να μην αλλοιώνεται το αποτέλεσμα της μέτρησης, δηλαδή να κατοχυρώνονται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τους ως μεθοδολογικού εργαλείου.
- Να τηρείται η ίδια σχετική χρονική διάρκεια εφαρμογής του τεστ, έτσι ώστε αυτό να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των εξεταζόμενων λειτουργώντας ως παράγοντας διαφοροποίησης των συνθηκών χορήγησης.

Το τεστ οφείλεται να χορηγείται ατομικά, με μέσο χρόνο συμπλήρωσης τα είκοσι λεπτά, χωρίς να υφίσταται παρέμβαση τρίτων προσώπων και η ύπαρξη υλικών πέρα από αυτά που χορηγεί το τεστ.

6.2 Περιγραφή του Τεστ

Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας περιλαμβάνει έναν ενημερωτικό οδηγό και ένα μικρό βιβλίο που περιγράφει:

- Τα υποτεστ που εφαρμόζονται σε κάθε στάδιο της έρευνας και το στόχο αναφοράς του καθενός, με λίγα λόγια τι προσπαθεί να μετρήσει έκαστο.
- Τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εκτελούνται και να εφαρμόζονται τα τεστ.
- Τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε τα αποτελέσματα και ανάγουμε τις βαθμολογίες του εξεταζόμενου σε κάθε υποτεστ ξεχωριστά.

Το υπόλοιπο υλικό του τεστ περιλαμβάνει κάρτες, που δίδονται με την κατάλληλη σειρά στον εξεταζόμενο προκειμένου κάθε φορά να εκτελέσει τη δραστηριότητα στην οποία υπόκειται, καθώς και τα κατάλληλα οπτικοακουστικά υλικά που κρίνονται απαραίτητα για την εφαρμογή των υποτεστ (ψαλίδι, μολύβι, σπάγκος, κλωστή, μπαλάκι, κ.τ.λ.)

Τέλος, στο τεστ εμπεριέχεται και το φυλλάδιο εξέτασης, στο οποίο ο εξεταστής καταγράφει τις απαντήσεις του παιδιού ανά θεματική, τη συνολική βαθμολογία και τις προσωπικές του παρατηρήσεις.

6.3 Εγκυρότητα του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

Για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος της εγκυρότητας του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης ακολουθήθηκαν οι τρεις διαδικασίες. Αυτές είναι οι παρακάτω (Ζακοπούλου, 2003):

1. *Εγκυρότητα Περιεχομένου.* Αυτή η μορφή εγκυρότητας του τεστ αποδεικνύεται από τις ακόλουθες επιμέρους διαμέτρους:

- Τη διατύπωση και τη διαμόρφωση μεγάλου αριθμού ασκήσεων σε κάθε θεματική (74 συνολικά ασκήσεις στις οκτώ θεματικές του τεστ).
- Την επιλογή των θεματικών και των επιμέρους ασκήσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος της πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας αλλά και με τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα.
- Την ανάλυση των θεματικών ως προς το δείκτη διακριτότητας, ώστε να μπορούν να διαφοροποιηθούν οι υψηλές από τις χαμηλές επιδόσεις των εξεταζόμενων. Συγκρίνοντας τις τιμές του συγκεκριμένου δείκτη με τις αντίστοιχες τιμές των δεικτών αξιοπιστίας των θεματικών μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την καταλληλότητα και εγκυρότητα των ίδιων των θεματικών αλλά και του τεστ στο σύνολο του.

2. *Εγκυρότητα Κριτηρίου.* Η συγκεκριμένη μέθοδος ελέγχου της εγκυρότητας περιλαμβάνει δύο μορφές, οι οποίες και εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο τεστ:

- Τον έλεγχο προβλεπτικής εγκυρότητας (predictive), με την εφαρμογή του τ-τεστ (pairedsampletest), με τον οποίο αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις ανά θεματική του τεστ στο στάδιο του Νηπιαγωγείου και ενός δευτέρου τεστ στο στάδιο του Δημοτικού, και εξετάστηκαν οι πιθανότητες απόρριψης ή επαλήθευσης της μηδενικής μας υπόθεσης.
 - Τον έλεγχο συγχρονικής εγκυρότητας (concurrent), με τη χορήγηση δύο ειδών ερωτηματολογίων (στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των εξεταζόμενων μαθητών) κατά τις δύο φάσεις της εφαρμογής του τεστ.
4. *Δομική Εγκυρότητα (ή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής)*. Η συγκεκριμένη μορφή εγκυρότητας ελέγχθηκε μέσα από τη μελέτη τόσο των δεικτών αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των θεματικών (δείκτες Kuder-Richardson και Alpha του Cronbach) όσο και του δείκτη διάκρισης των θεματικών. Τέλος, κατά τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας συσχετίστηκαν τα ποσοστά εκδήλωσης δυσλεξικής συμπεριφοράς, όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία, με τα ποσοστά εμφάνισης συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

6.4 Θεματικές του Τεστ

Πριν επιχειρήσουμε την περιγραφή των επιμέρους θεματικών του τεστ, κρίνεται αναγκαίο να αναγκαίο να αναφέρουμε το στόχο των θεματικών για να μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητά τόσο το περιεχόμενο, όσο και η σκοπιμότητα και το ορθό και αναγκαίο της επιλογής τους.

Οι θεματικές που συμπεριλήφθηκαν στο τεστ επιλέχθηκαν από έναν αρκετά μεγάλο αριθμό θεματικών, αξιολογήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία μέσα από μια διαδικασία πιλοτικής εξέτασης του περιεχομένου και της μορφής τους. Αρχικά, δόθηκαν σε μικρές ομάδες παιδιών προκειμένου να αξιολογηθεί η δυνατότητα κατανόησης και χειρισμού τους από τον υποψήφιο εξεταζόμενο, και ελέγχθηκε ο τρόπος βαθμολόγησης των απαντήσεων της κάθε θεματικής, έτσι ώστε να συμφωνεί με το γνωστικό αντικείμενο αναφοράς, όσο και με το εύρος των πιθανών απαντήσεων ή επιδόσεων, το οποίο όμως θα έπρεπε να καταγράφει την επιδιωκόμενη

συμπεριφορά του εξεταζόμενου (αν δηλαδή μετρά αυτό που θέλει να μετρήσει και όχι κάτι διαφορετικό).

Εν τέλει, επιλέχθηκαν οκτώ θεματικές (items), τα κύρια χαρακτηριστικά των οποίων προσδιορίζονται ως ακολούθως:

- Αφορούν τους κυριότερους παράγοντες συσχέτισης με τη δυσλεξία.
- Δύνανται να δηλώσουν τον ενιαίο χαρακτήρα ενός πολυποίκιλου φάσματος συμπτωμάτων και εκδηλώσεων που υποδηλώνουν την εικόνα της δυσλεξίας.
- Έχουν συνδετικό χαρακτήρα μεταξύ τους, καθώς συνυπάρχουν ως ιδιαίτερα συμπτώματα στη συμπεριφορά ενός νηπίου το οποίο αναμένεται να εκδηλώσει συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία.
- Επιτρέπουν την ιεράρχηση και την κατηγοριοποίηση, όσον αφορά την πρόωμη κατάδειξη των συμπτωμάτων εκδήλωσης του συνδρόμου της δυσλεξίας (π.χ. ένα νήπιο με πρόωμη εκδήλωση δυσλεξικής συμπεριφοράς θα σημειώσει χαμηλή επίδοση στη θεματική της φωνολογικής αντίληψης, σε υψηλότερο ποσοστό από τη θεματική της δεξιότητας ταξινόμησης).

Επίσης, η σειρά κατάταξης και περιγραφής των θεματικών ορίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε στο τεστ να διακρίνονται δύο ενότητες (Ζακοπούλου, 2003):

1. Η περιγραφή της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού. Βάσει αυτής της θεματικής ενότητας επιδιώκουμε να μετρήσουμε τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Προκειμένου όμως, μια χαμηλή επίδοση στη θεματική αυτή να μην αιτιολογηθεί ως αυθαίρετος χαρακτηρισμός χαμηλής νοητικής ικανότητας, ο εξεταζόμενος καλείται να συμπληρώσει και τη δεύτερη ενότητα του τεστ, ανεξαρτήτως της επίδοσης του στην πρώτη. Εν συνεχεία, σύμφωνα με τη συνολική επίδοση στο τεστ και τις επιπρόσθετες πληροφορίες που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τις προσωπικές παρατηρήσεις του εξεταστή, υφίσταται η δυνατότητα αξιολόγησης με σαφήνεια της σημασίας της καταγραφόμενης χαμηλής επίδοσης.
2. Η περιγραφή συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη ενότητα, οι θεματικές επιδιώκουν την καταγραφή της συμπεριφοράς και της

επίδοσης του εξεταζομένου σε δεξιότητες που αφορούν τους παράγοντες της πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας.

Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι κάθε θεματική περιλαμβάνει ένα σύνολο ασκήσεων τις οποίες καλείται ο εξεταζόμενος να πραγματοποιήσει. Η συνολική επίδοση στις ασκήσεις αυτές λαμβάνεται ως τελική βαθμολογία της κάθε θεματικής. Κατά συνέπεια, ως θεματικές δεν ορίζονται οι επιμέρους ασκήσεις αλλά το σύνολο των.

Η ιεράρχηση των θεματικών έγινε ως φαίνεται παρακάτω:

- Ως κύρια ένδειξη πιθανής δυσλεξικής συμπεριφοράς θεωρείται το παιδικό ιχογράφημα (B2). Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα μπορούμε να διαγνώσουμε τις ικανότητες που έχει αναπτύξει το παιδί στη φάση που βρίσκεται να αντιλαμβάνεται έννοιες όπως είναι αυτές του σωματικού σχήματος, του προσανατολισμού και της τοποθέτησης αντικειμένων στο χώρο, των λογικομαθηματικών εννοιών (πάνω-κάτω, δεξί-αριστερό, μπροστά-πίσω). Υποθέεται λοιπόν, ότι πιθανή αποτυχία στη συγκεκριμένη θεματική μπορεί να υποδηλώσει εμφάνιση δυσλεξίας στη σχολική ηλικία. Η υπόθεση αυτή επαληθεύεται και ισχυροποιείται με την εκδήλωση αποτυχιών και σε άλλες θεματικές.
- Το ίδιο ζωτική για τη σχέση της με την εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κρίνεται και η θεματική που αφορά τη «γραφή ονόματος» (B6). Βάσει αυτής της θεματικής μελετάται: α) η προγραφική ικανότητα του παιδιού, β) η κατανόηση της διαδικασίας κωδικοποίησης γραφημάτων σε συνειδητά σημασιολογικά και γραμματικά λεκτικά σύνολα (όπως το όνομα του), γ) η δυνατότητα του παιδιού να ελέγχει το γραφικό μέσο και συγχρόνως να συμβολοποιεί τα ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα μέσα από διαδικασίες επιλογής και ελέγχου, προκειμένου να συγκροτήσει μια εννοιολογικά προσδιορισμένη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας (κατανοεί το λεκτικό σύνολο με το οποίο καλείται να περιγράψει τη ζητούμενη πληροφορία). Και για τα συγκεκριμένα θεματική παρατηρήθηκε ότι όλα τα εξεταζόμενα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα, και τα οποία αργότερα εκδήλωσαν

συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς, σημείωσαν σημαντική αποτυχία και στα δύο στάδια διεξαγωγής του τεστ.

- Μια ακόμη, εξίσου καταλυτική θεματική είναι αυτή της «διάκρισης ήχων» (B7), η οποία θεωρήθηκε χαρακτηριστική για τη μελέτη δυνατότητας κατάκτησης της φωνολογικής διαδικασίας από το παιδί και της ετοιμότητας μετάβασης από τη λογογραφική στην αλφαβητική φάση κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη θεματική θεωρήθηκε κυρίαρχη κατά τη χαμηλή επίδοση των υποψήφιων δυσλεξικών μαθητών στην προσχολική ηλικία.

Αξιόλογο αναφοράς είναι το γεγονός ότι τα παιδιά που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στις παραπάνω θεματικές, σημειώνουν χαμηλή επίδοση και στις υπόλοιπες του τεστ. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι θεματικές ενότητες διαθέτουν μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, αυτή η σχέση σε καμία περίπτωση δε μπορεί να χαρακτηριστεί αμφίδρομη. Αναλυτικότερα, τα νήπια, τα οποία κατά την εφαρμογή του τεστ απέτυχαν στις άλλες θεματικές, και όχι στις πιθανολογούμενες ως ισχυρές, δε σημείωσαν χαμηλή επίδοση στη δεύτερη φάση εφαρμογής του τεστ, ούτε εκδήλωσαν (σύμφωνα με τις πληροφορίες των εκπαιδευτικών μέσα από τα ερωτηματολόγια) ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση του γραπτού λόγου.

2^ο ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό πρότυπο νηπιακό κέντρο, από τις 04 Απριλίου 2011 ως τις 08 Απριλίου 2011, όπου ως φοιτητής παρακολουθούσα τον επόπτη καθηγητή μου και τον βοηθούσα στην παρακολούθηση, διάγνωση και αποκατάσταση των μαθητών εθελοντικά, με αποτέλεσμα να γνωρίζω τα παιδιά στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η έρευνα, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε σε 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων τα 18 ήταν αγόρια και τα 22 κορίτσια.

Τα παιδιά σε γενικές γραμμές βρίσκονταν σε ικανοποιητικό επίπεδο, αφού οι παιδαγωγοί του νηπιακού κέντρου τα έχουν καταρτίσει τοιουτοτρόπως, ούτως ώστε να αναπτύξουν ομαλά τις δεξιότητες που πρέπει στην κατάλληλη ηλικιακή περίοδο.

Στο δείγμα των 40 παιδιών λοιπόν, αυτά που μας ανησύχησαν, ύστερα από τη χορήγηση του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας , είναι 4 παιδιά, εκ των οποίων τα 2 είναι αγόρια (αδέρφια) και τα 2 κορίτσια.

Τα προβλήματα των παιδιών θα σημειώνονται ανά θεματική ενότητα που αναλύεται παρακάτω.

A. ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΤΕΣΤ 1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

Πρώτα παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί 10 διαφορετικές εικόνες-κάρτες και στη συνέχεια του ζητούμε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο είδος-αντικείμενο:

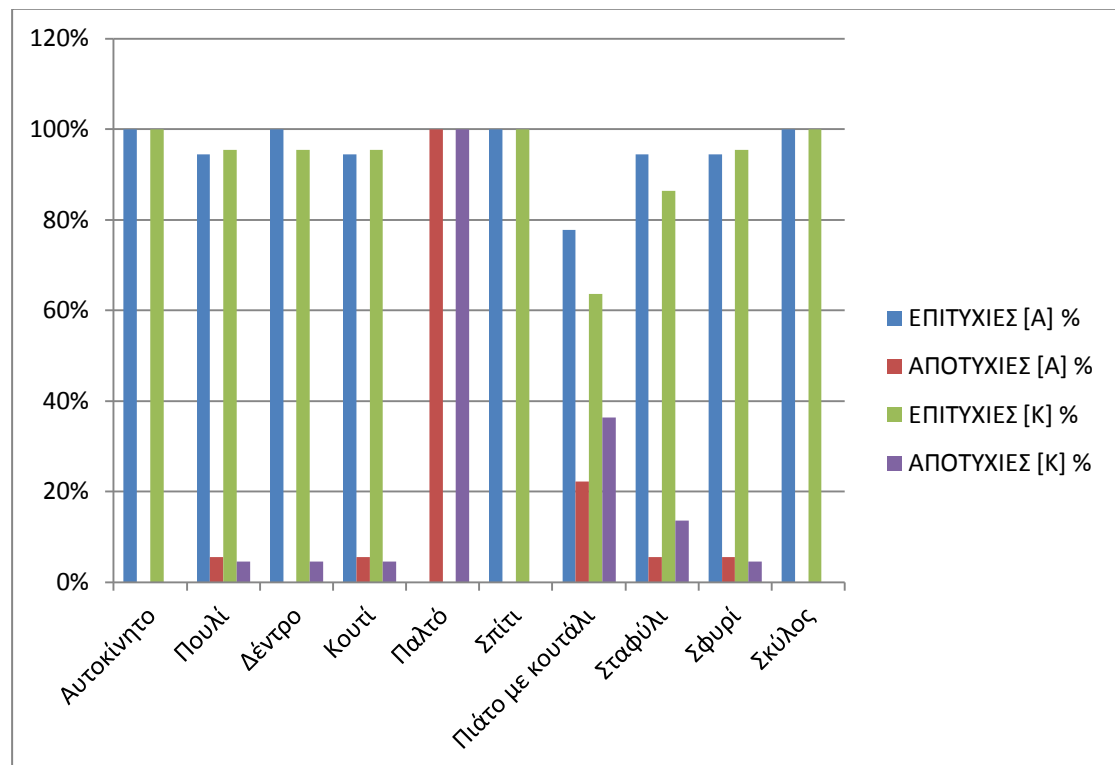
*αυτοκίνητο – πουλί – δέντρο – κουτί – παλτό – σπίτι – πιάτο με κουτάλι – σταφύλι –
σφυρί – σκύλος*

Αυτή η θεματική ενότητα αναφέρεται στην εξέταση της νοητικής ικανότητας του παιδιού μέσω του προφορικού λόγου. Προσπαθούμε να διαγνώσουμε το λεκτικό (δυνατότητα έκφρασης) και το νοητικό (ικανότητα αναγνώρισης στοιχείων του περιβάλλοντος) επίπεδο του παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Ο στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι η διάγνωση (εφόσον υφίστανται) κυρίως νοητικών ελλειμμάτων, τα οποία ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες διερεύνησης της δυσλεξίας και αντίθετα παραπέμπουν σε διαφορετικής κατεύθυνσης προσέγγιση.

Α.ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Αυτοκίνητο	18	0	22	0
Πουλί	17	1	21	1
Δέντρο	18	0	21	1
Κουτί	17	1	21	1
Παλτό	0	18	0	22
Σπίτι	18	0	22	0
Πιάτο με κουτάλι	14	4	14	8
Σταφύλι	17	1	19	3
Σφυρί	17	1	21	1
Σκύλος	18	0	22	0



Παρατηρώντας τα διαγράμματα με τις επιδόσεις του εμφανές είναι ότι κανένα παιδί δεν έδωσε την απαιτούμενη απάντηση για το είδος-αντικείμενο του «παλτού». Τα παιδιά δυσκολεύονταν αρκετά στην αναγνώριση του συγκεκριμένου. Οι συνηθέστερες απαντήσεις αντί του παλτού ήταν αυτές της «μπλούζας» και του «πουκαμίσου». Προφανώς, η εικόνα δεν ήταν τόσο ευδιάκριτη, όσο για να ονοματιστεί σωστά από τα παιδιά, καθώς κάνουμε λόγο για μια αποτυχία 100%.

Το αμέσως επόμενο αντικείμενο με τις περισσότερες αποτυχημένες απαντήσεις ήταν το «πιάτο με κουτάλι». Τα παιδιά δυσκολεύονταν στο να διακρίνουν ότι στην εικόνα φαίνονται δύο αντικείμενα και όχι ένα. Πρόκειται για τη σκέψη του νηπίου που είναι τέτοια. Η συνηθέστερη απάντηση που δινόταν γι' αυτό το αντικείμενο ήταν «φαγητό» ή απομόνωναν το ένα αντικείμενο που ήταν το «πιάτο» αφού δυσκολεύονταν στην αναγνώριση του «κουταλιού».

Τα «αυτοκίνητο», «σπίτι» και «σκύλος» ήταν αυτά που αναγνωρίστηκαν από όλα τα εξεταζόμενα παιδιά επιτυχημένα, ενώ και όλα τα αγόρια αναγνώρισαν το «δέντρο».

Οι αποτυχημένες απαντήσεις στα υπόλοιπα ήταν ελάχιστες, όπως στο «σταφύλι» που πολλές φορές το ονόμαζαν «κεράσια», και το «σφυρί» που δεν το αναγνώριζαν. Αυτό οφείλεται προφανώς σε θέματα ερεθισμάτων (για το σφυρί), αφού μπορεί να μην έχουν έρθει ποτέ σε επαφή με τέτοια εργαλεία, αλλά και σε έλλειψη λεξιλογίου (κατηγοριοποίηση).

B. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

ΤΕΣΤ 2. ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ

Παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί τρία είδη-αντικείμενα και του ζητούμε να τα ζωγραφίσει.

Στόχος της θεματικής αυτής είναι να διαπιστωθεί και να ελεγχθεί κατά πόσο το παιδί έχει κατακτήσει τις έννοιες του προσανατολισμού, του σωματικού σχήματος και του χωροχρόνου, καθώς και τη γραφοκινητική ικανότητα.

Στην πρώτη φάση αυτού του τεστ ζητούμε από το παιδί να ζωγραφίσει απόντα είδη-αντικείμενα τα οποία απλώς εκφωνούμε (το ίδιο δεν τα βλέπει):

σπίτι – δέντρο – άνθρωπος

Στη δεύτερη φάση του τεστ ζητούμε από το παιδί να ζωγραφίσει είδη-αντικείμενα τα οποία παρουσιάζονται ήδη σε κάρτες:

ψάρι – καράβι – κουτάλι

Σημειώνεται ότι το παιδί θα πρέπει να ζωγραφίσει τα είδη-αντικείμενα με τη σειρά που εκφωνούνται ή παρουσιάζονται στις κάρτες. Σημειώνεται ότι τα κριτήρια επιλογής των ειδών-αντικειμένων αλλά και της σειράς ήταν τα εξής:

1. Τα είδη-αντικείμενα στην πρώτη φάση τοποθετήθηκαν κατ' αύξουσα σειρά μεγέθους, αλλά με συγκεκριμένη κατεύθυνση-φορά (προς τα επάνω) και τα τρία, εξετάζοντας μόνο τις έννοιες μεγέθους και κατεύθυνσης-φοράς αντικειμένου συσχετιζόμενες μεταξύ τους.
2. Κατά τη δεύτερη φάση: δύο είδη-αντικείμενα τοποθετήθηκαν με κατεύθυνση δεξιά και αριστερά (το ψάρι δεξιά και το σπέρτο αριστερά) και ένα είδος-αντικείμενο με κατεύθυνση-φορά προς τα επάνω (καράβι), η σειρά διάταξης των ειδών-αντικειμένων είναι: δεξιά -προς τα πάνω- αριστερά.

Πρέπει να τονιστεί ότι, κατά τη δεύτερη φάση, οι κάρτες των ειδών-αντικειμένων που το παιδί καλείται να αντιγράψει βρίσκονται συνεχώς στο άμεσο οπτικό του πεδίο, ούτως ώστε το παιδί να μην αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά το

σχεδιασμό των ειδών-αντικειμένων και να ανταποκριθεί στη διατήρηση της συγκεκριμένης διάταξης τους.

Αυτή η ενότητα είναι και η σημαντικότερη ως προς την παρατήρηση και την εύρεση διάφορων δυσκολιών και προβλημάτων που μπορούν να παρουσιάσουν τα παιδιά κατά την εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

Ιδίως κατά την πρώτη φάση όπου το παιδί καλείται να σχεδιάσει ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο μπορούμε να ανάγουμε αρκετά συμπεράσματα. Μέσω της ανάλυσης του σπιτιού αποκτώνται δεδομένα που επιτρέπουν να γίνει αντιληπτό το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το παιδί. Επιπλέον, το σπίτι συμβολίζει το σώμα ή το οικογενειακό σπίτι του σχεδιαστή. Το δέντρο παρέχει πληροφορίες σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού, μπορεί να δείξει τα βαθύτερα και υποσυνείδητα συναισθήματα του ίδιου του δημιουργού του σχεδίου. Τέλος, το σχέδιο του ανθρώπου, δίνει στοιχεία σχετικά με την ωριμότητα και την προσωπικότητα του σχεδιαστή, εκφράζει τη συνειδητή αντίληψη για τον εαυτό του και τις σχέσεις του με το περιβάλλον του.

Όπως αναφέραμε εισαγωγικά, γενικότερα όπως και σε άλλες θεματικές, τα αποτελέσματα είναι σχετικά ικανοποιητικά, εκτός των τεσσάρων παιδιών, δυο αγοριών και δυο κοριτσιών που κρίνονται ανησυχητικά και αφήνουν υπόνοιες για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Τα προβλήματα τους είναι κυρίως γραφοκινητικά, οπτικοχωρικά και χωροχρονικά. Παρακάτω παραθέτονται τα σχέδια των παιδιών που μας ανησυχούν και σχολιάζονται τοιουτοτρόπως.

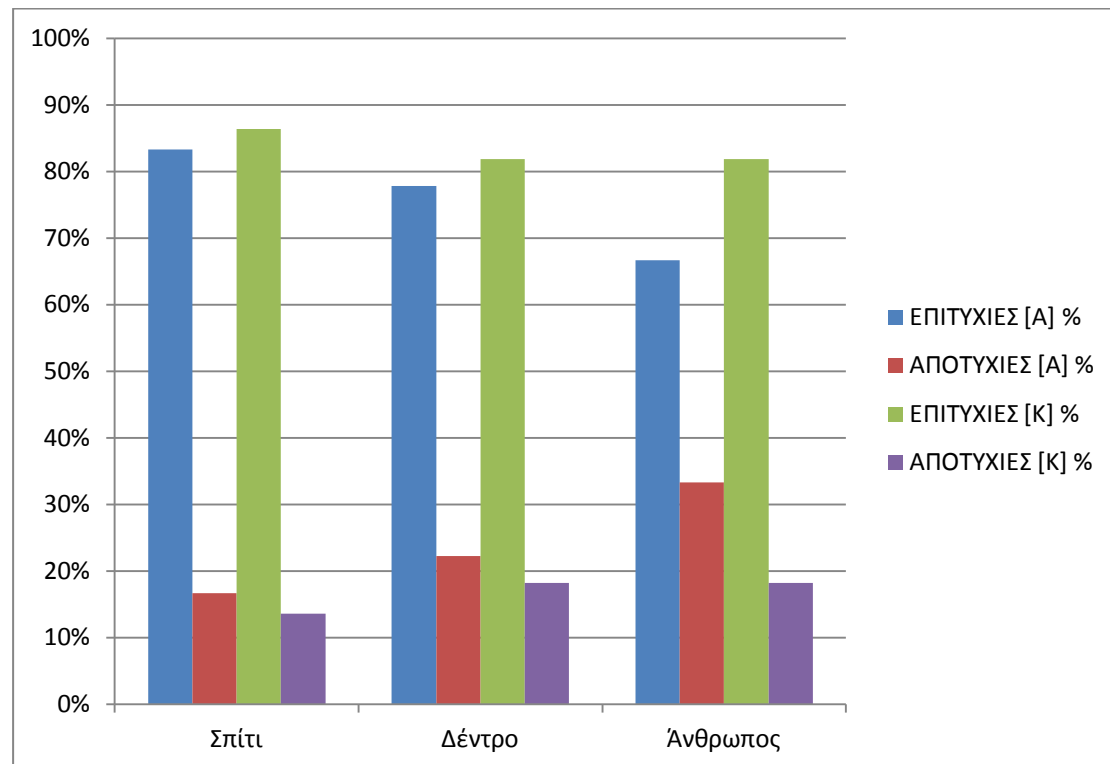
Β. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

ΤΕΣΤ 2. ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ

Α. Φάση

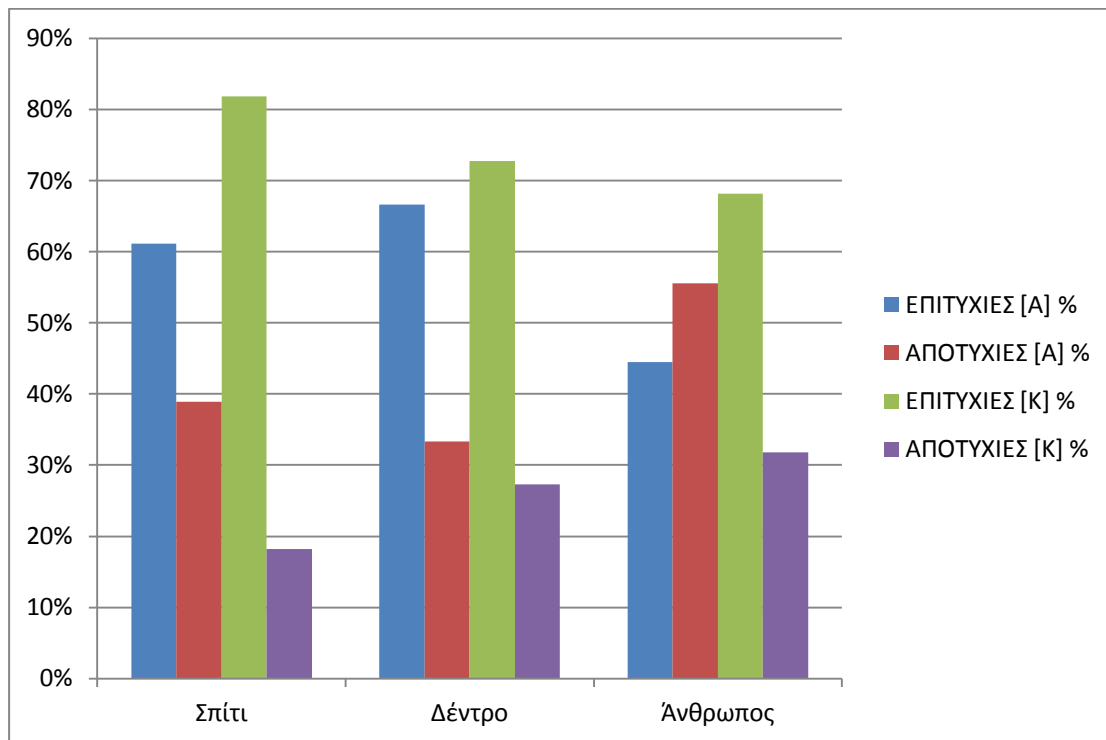
1. Τοποθέτηση

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Σπίτι	15	3	19	3
Δέντρο	14	4	18	4
Άνθρωπος	12	6	18	4



2. Γραφοκινητικότητα

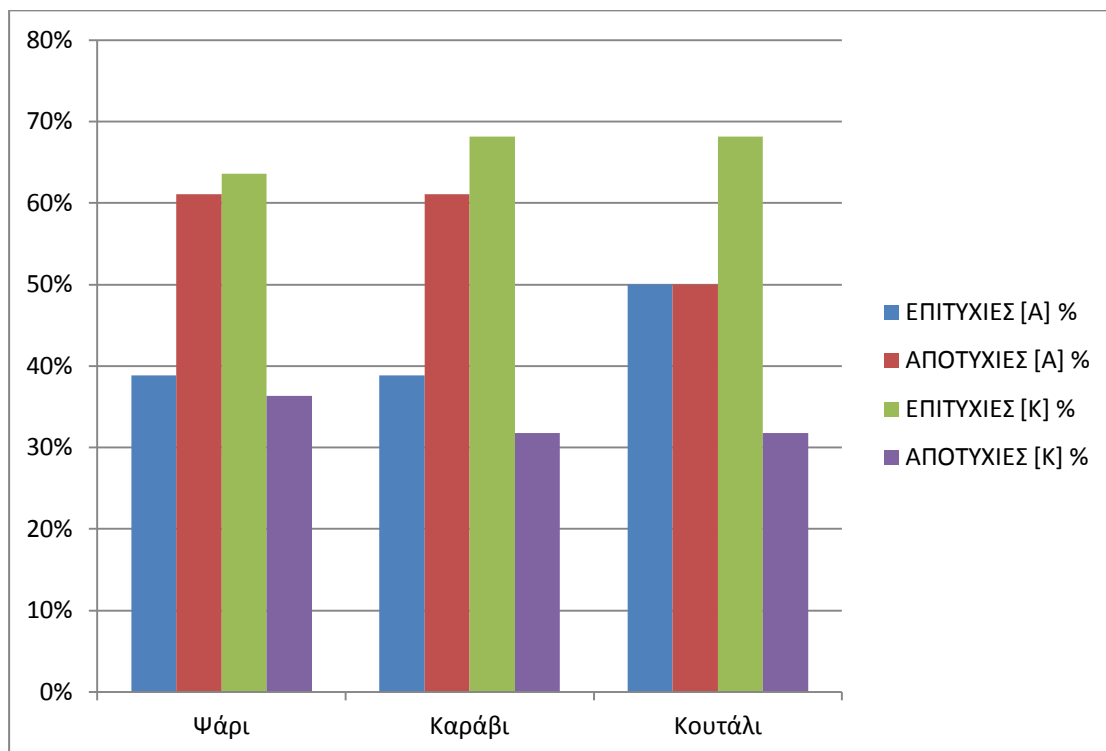
	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Σπίτι	11	7	18	4
Δέντρο	12	6	16	6
Άνθρωπος	8	10	15	7



Β. Φάση

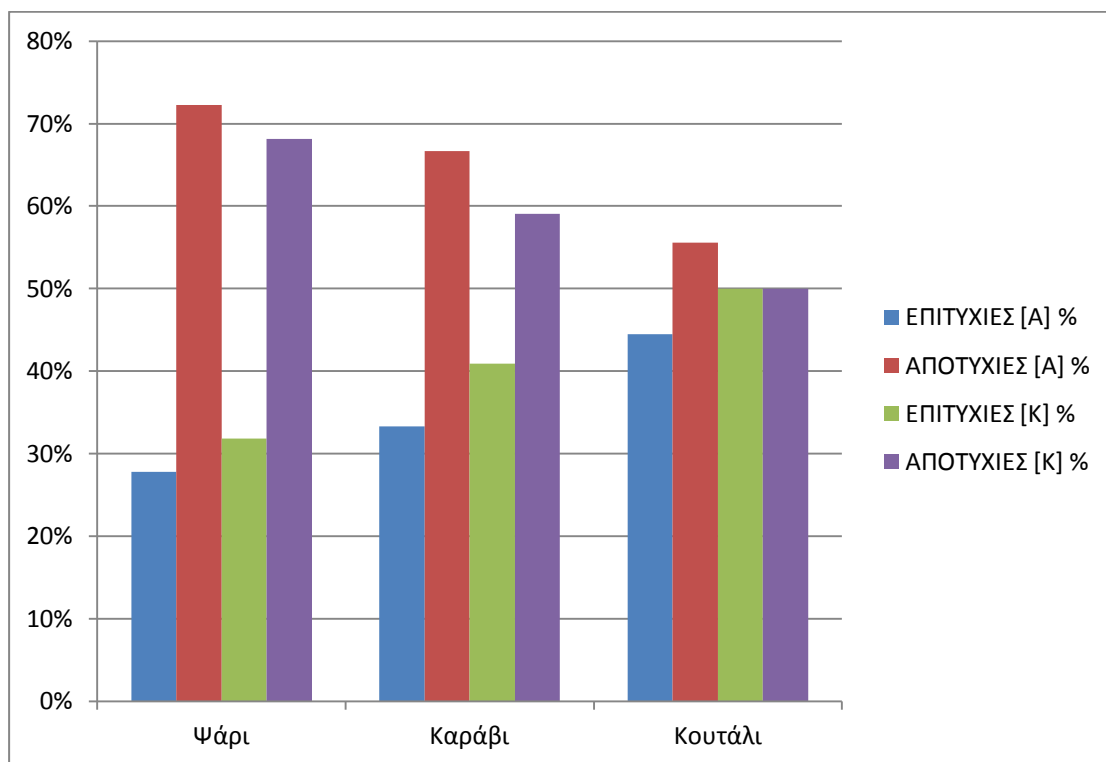
1. Τοποθέτηση

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Ψάρι	7	11	14	8
Καράβι	7	11	15	7
Κουτάλι	9	9	15	7



2. Γραφοκινητικότητα

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Ψάρι	5	13	7	15
Καράβι	6	12	9	13
Κουτάλι	8	10	11	11



ΣΟΦΟΚΛΗΣ



Σχέδιο 1.

Παραπάνω παραθέεται το σχέδιο του Σοφοκλή για το σπίτι, το δέντρο και τον άνθρωπο. Με μια πρώτη ματιά, διακρίνουμε αρκετά προβλήματα που μας κάνουν να ανησυχούμε.

Το σχέδιο του ανθρώπου δείχνει ότι ο Σοφοκλής, ψυχοκινητικά βρίσκεται τουλάχιστον ένα χρόνο πίσω. Το σχέδιο του ανταποκρίνεται σε σχέδια που κάνουν τα παιδιά ένα χρόνο μικρότερα, αφού ο άνθρωπος έχει τη μορφή του «γυρίνου». Δεν υπάρχουν όλα τα μέλη του σώματος, καθώς και σημαντικά στοιχεία του προσώπου.

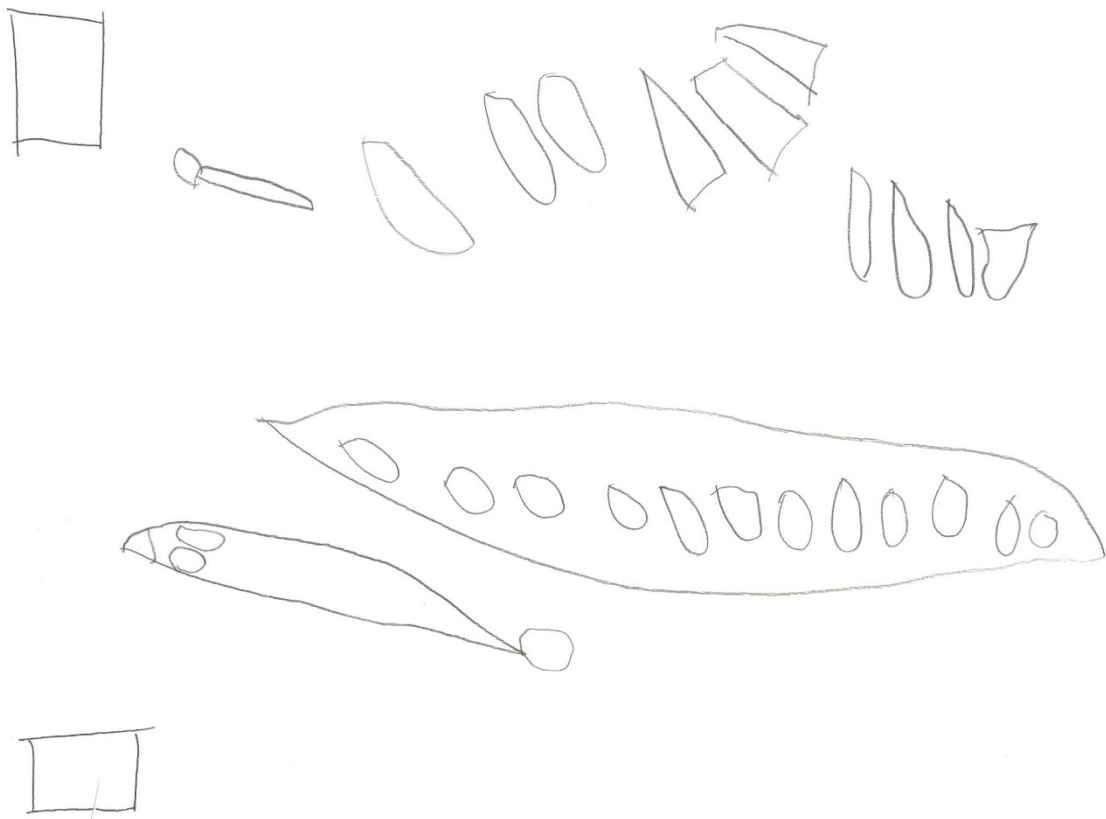
Αυτά υποδηλώνουν αρκετά πράγματα, όπως προβλήματα στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αντιλαμβάνεται το σώμα του και τον εαυτό του, καθώς και κρίνονται θέματα σωματογνωσίας.

Το δέντρο δεν έχει μορφή και δεν είναι ένα διακριτό σχέδιο. Εμφανής είναι η έλλειψη οπτικοκινητικού και γραφοκινητικού συντονισμού, αφού δε μπορεί να ελέγξει και οριοθετήσει το σχέδιο του. Δε μπορεί και δε ξέρει πότε να σταματήσει το σχέδιο του, τις γραμμές του.

Το σπίτι είναι το πιο διακριτό σχέδιο, αλλά και σε αυτό φαίνεται η έλλειψη του γραφοκινητικού ελέγχου.

Τα σχέδια είναι έτσι διατεταγμένα στο χώρο, που άμεσα μας γίνονται αντιληπτά τα οπτικοχωρικά προβλήματα που έχει ο Σοφοκλής. Αυτά είναι που τον εμποδίζουν να ορίσει τα σχέδια του στο χώρο και να τα οργανώσει. Όταν υφίστανται αυτά τα προβλήματα, είναι λογικό να μη μπορεί το παιδί να οργανώσει το σχέδιο του σ' έναν οριοθετημένο χώρο όπως είναι μια κόλλα χαρτί. Απλούστερα, θα λέγαμε ότι το παιδί χάνεται και δε μπορεί να οργανωθεί και να οριοθετηθεί στο χώρο.

Επίσης, ο Σοφοκλής δεν έχει «σταθερότητα σχήματος» κάτι που φαίνεται και από τα παρακάτω σχέδια του και δεν αντιλαμβάνεται ορθά τις έννοιες του μεγέθους, αφού διαφέρουν αρκετά το σπίτι, από το δέντρο και τον άνθρωπο. Φυσιολογικά, θα έπρεπε να είναι το μεγαλύτερο σχέδιο, αλλά είναι το μικρότερο.



ΣΧΕΔΙΟ 2.

Στη δεύτερη φάση ο Σοφοκλής είχε να σχεδιάσει το ψάρι, το καράβι και το κουτάλι, με οπτική βοήθεια αφού ήταν μπροστά του και διαταγμένα ανάλογα. Για ακόμη μια φορά, φαίνονται τα προβλήματα που έχει στην οπτικοχωρική αντίληψη.



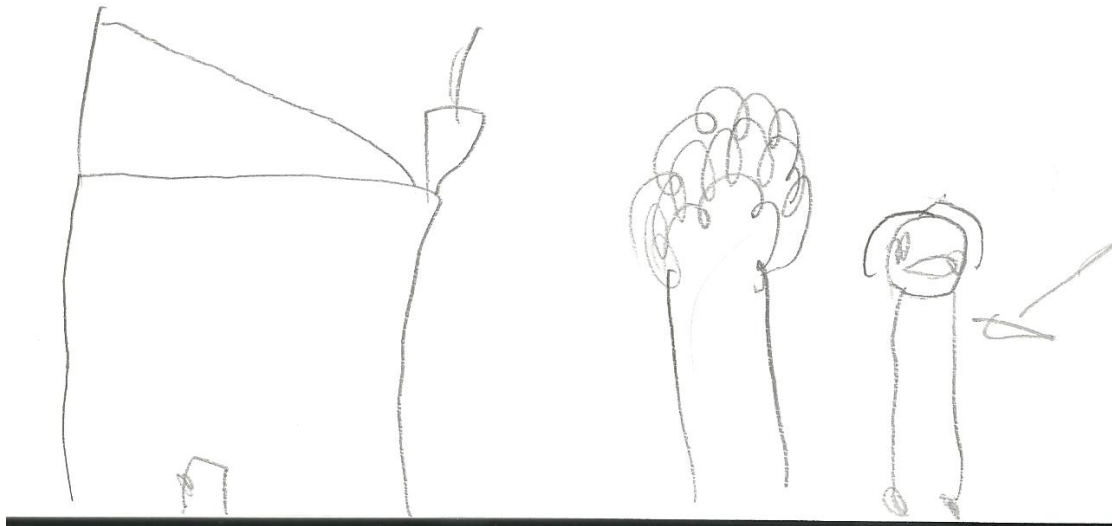
ΣΧΕΔΙΟ 3.

Παραπάνω βλέπουμε το σχέδιο του Θωμά κατά την πρώτη φάση. Και εδώ παρατηρούμε διάφορα γραφοκινητικά προβλήματα. Ο Θωμάς, δεν μπορούσε να κρατήσει και να χειριστεί σωστά το μολύβι, καθώς και να ασκήσει την κατάλληλη δύναμη για να σχεδιάσει και να γράψει. Παρόλα αυτά τα σχέδια του, στο χώρο είναι πολύ καλά και ομαλά διαταγμένα.

Το ανθρώπινο σχέδιο κρίνεται ανησυχητικό. Και αυτό, όπως και του αδελφού του, Σοφοκλή, δεν έχει όλα τα μέλη και κρύβει διάφορα ψυχοκινητικά προβλήματα και αναπτυξιακά. Το σπίτι και το δέντρο κρίνονται ικανοποιητικά.

Στη δεύτερη φάση, ο Θωμάς δε μπορούσε να ανταποκριθεί, αφού δε μπορούσε να αντιγράψει τα σχέδια. Αυτό μπορεί να είναι απόρροια της αδυναμίας που έχει στην αντίληψη του, στην αποκωδικοποίηση των πληροφοριών, να δει τα σχέδια μέσω της οπτικής βοήθειας που του παρέχεται, να τα κωδικοποιήσει και μετά να τα αποκωδικοποιήσει και να τα αποδώσει γραφημικά μέσω του σχεδίου.

ΠΑΥΛΙΝΑ



ΣΧΕΔΙΟ 4.

Η Παυλίνα έχει οπτικοχωρικά προβλήματα και θέματα πλευρίωσης κάτι που διαφαίνεται μέσω του σχεδίου του σπιτιού. Η σκεπή δεν έχει το σχήμα και δεν τοποθετήθηκε έτσι όπως θα έπρεπε, κάτι που ανάγεται από την οπτική της αντίληψη, καθώς και η καμινάδα είναι τοποθετημένη σε τέτοιο σημείο που φανερώνει τις δυσκολίες που έχει με τον χώρο.

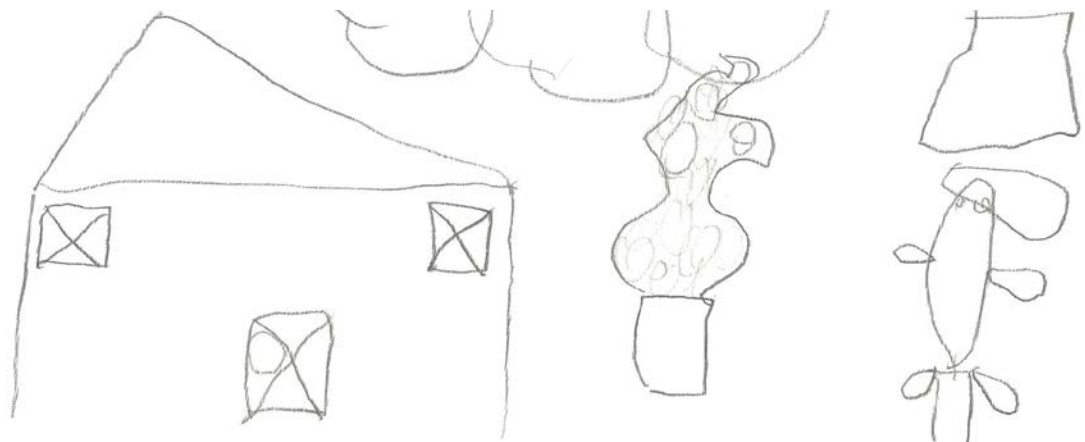
Το σχέδιο του ανθρώπου που έχει κάνει μας προειδοποιεί για αναπτυξιακά και ψυχοκινητικά προβλήματα (ένα χρόνο πίσω από την πραγματική της ηλικία). Δεν έχει μέλη, και τα στοιχεία του προσώπου δεν είναι τοποθετημένα σωστά και πολλά βασικά εκλείπουν.

Ωστόσο, το σχέδιο του δέντρου κρίνεται το καλύτερο. Επίσης, δε δείχνει να παρουσιάζει δυσκολίες με τις έννοιες μεγέθους, αφού είναι τοποθετημένα σωστά.



ΣΧΕΔΙΟ 5.

Παραπάνω βλέπουμε το σχέδιο που έκανε η Παυλίνα, για το ψάρι, το καράβι και το κουτάλι. Το σχέδιο του ψαριού είναι ικανοποιητικό, σύμφωνα με το πρωτότυπο. Το καράβι δεν ανταποκρίνεται στο σχέδιο που είχε μπροστά της, το ίδιο και το κουτάλι. Ο λόγος είναι η οπτική της αντίληψη και διάκριση, αφού δεν αποκωδικοποιούνται επαρκώς για να μπορεί να τα αποδώσει γραφημικά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην αντιγραφή σχεδίων. Τα σχέδια μοιάζουν περισσότερο με αυτά που έχει στο μυαλό της η Παυλίνα ότι θα έπρεπε να είναι.



ΣΧΕΔΙΟ 6.

Παραπάνω φαίνεται το σχέδιο της Ιωάννας για το σπίτι, το δέντρο και τον άνθρωπο. Εμφανής είναι η έλλειψη οπτικοκινητικού και γραφοκινητικού συντονισμού. Τα οπτικοχωρικά προβλήματα δεν παραλείπονται και από αυτό το σχέδιο.

Στο σχέδιο που έχει κάνει κατά την πρώτη φάση, παραλείπεται αυτό του ανθρώπου αφού δε μπορούσε να σχεδιάσει. Το σπίτι είναι ένα ικανοποιητικό σχέδιο, όμως φαίνεται ότι δεν έχει τοποθετήσει σωστά τα αντικείμενα που του σχεδίασε. Φαίνεται να μην έχει τον έλεγχο του μολυβιού κατά τη σχεδίαση, αφού και αυτή δεν ασκούσε την κατάλληλη δύναμη για να σχεδιάσει πάνω στο χαρτί.

Στο σχέδιο του δέντρου, θεώρησε σωστό να σχεδιάσει ένα Χριστουγεννιάτικο, αφού της ήταν πιο εύκολο. Ωστόσο, και αυτό δεν χαρακτηρίζεται από γραφοκινητικό έλεγχο αφού τα σχέδια της είναι ανεξέλεγκτα και ανοριοθέτητα. Θα παρατηρήσουμε παρακάτω, ότι η Ιωάννα δε μπορεί και αυτή να διαχειριστεί το χώρο που τους δίνεται για να σχεδιάσει, και ορισμένα σχέδια της είναι τόσο δυσδιάκριτα αφού, είναι κυριολεκτικά το ένα πάνω στο άλλο. Όταν σχεδίαζε, δεν κρατούσε το χαρτί, ώστε να μπορεί να έχει τον έλεγχο, είχε έντονη διάσπαση προσοχής, με αποτέλεσμα να μη βλέπει τι σχεδιάζει, που και πως.



ΣΧΕΔΙΟ 7.

Με μια πρώτη ματιά, είναι έντονα διακριτά τα οπτικοχωρικά προβλήματα που έχει η Ιωάννα. Τα σχέδια είναι δυσδιάκριτα και η διάταξη τους στο χώρο δεν έχει καμία σχέση με το πώς της είχαν δοθεί μέσω της οπτικής βοήθειας. Παρόλα αυτά, το ψάρι μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό σχέδιο, ενώ του κουτάλι που βρίσκεται πάνω αριστερά της εικόνας και το καράβι που βρίσκεται στο κέντρο, δε μπορούν να ταυτιστούν με τα πρωτότυπα σχέδια.

ΤΕΣΤ 3. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Παρουσιάζουμε στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητούμε να τα αντιγράψει.

Επιδιώκουμε να «μετρήσουμε» τον κινητικό έλεγχο, την αρμονία κινήσεων, την αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων μέσα από εξειδικευμένες και συγκεκριμένες γραφικές κινήσεις, καθώς και την οργανωμένη δόμηση και εφαρμογή στο χώρο, όχι πλέον αντικειμένων αλλά και γραφικών συμβόλων.

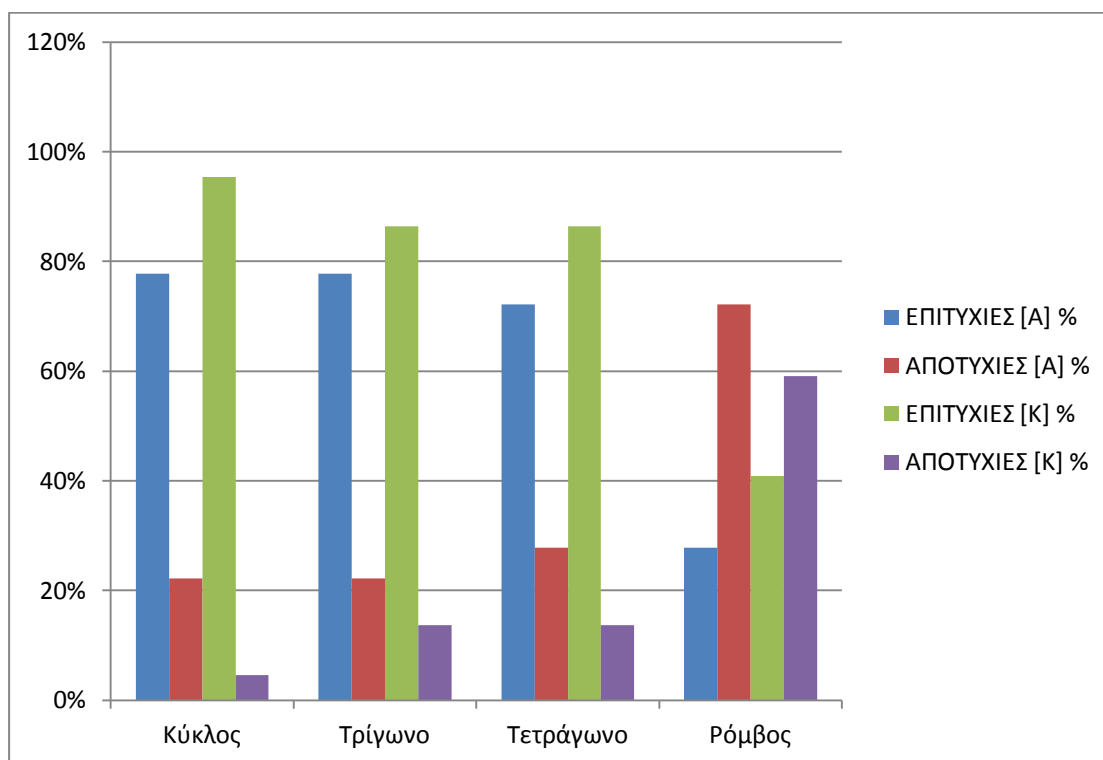
Παρουσιάζουμε σε κάρτες 4 σχήματα (κύκλος – τρίγωνο – τετράγωνο – ρόμβος) και χωρίς να τα ονομάσουμε, καλούμε το παιδί να μας τα σχεδιάσει, τρεις φορές το καθένα, με τη συγκεκριμένη διάταξη που παρουσιάζονται.

Οφείλουμε να τονίσουμε, ότι ζητάμε από το παιδί να φτιάξει τα σχήματα τρεις φορές το καθένα για να είναι μετρήσιμες και παρατηρήσιμες οι όποιες τυχαίες ή αποκλίνουσες γραφικές συμπεριφορές του, οι οποίες σαφώς δεν αποτελούν απόδειξη της ουσιαστικής ικανότητας του. Άλλωστε, λαμβάνουμε υπόψη μας το καλύτερο σχέδιο του.

3. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

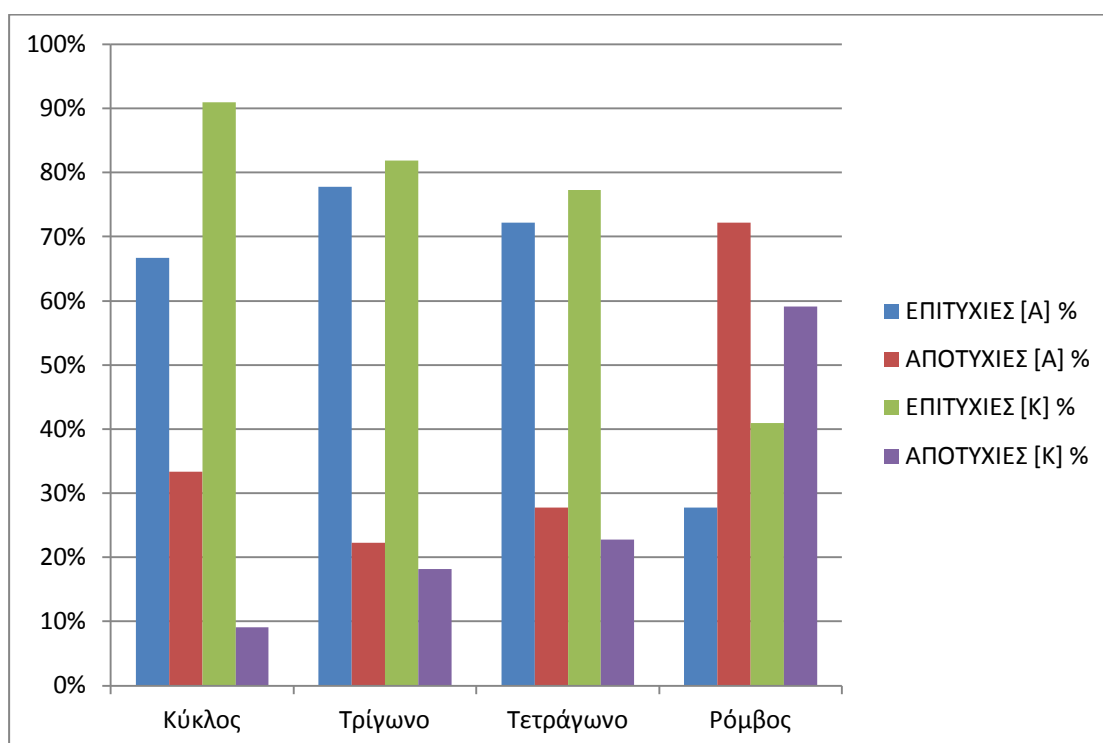
ΣΧΗΜΑ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	14	4	21	1
Τρίγωνο	14	4	19	3
Τετράγωνο	13	5	19	3
Ρόμβος	5	13	9	13



ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	12	6	20	2
Τρίγωνο	14	4	18	4
Τετράγωνο	13	5	17	5
Ρόμβος	5	13	9	13

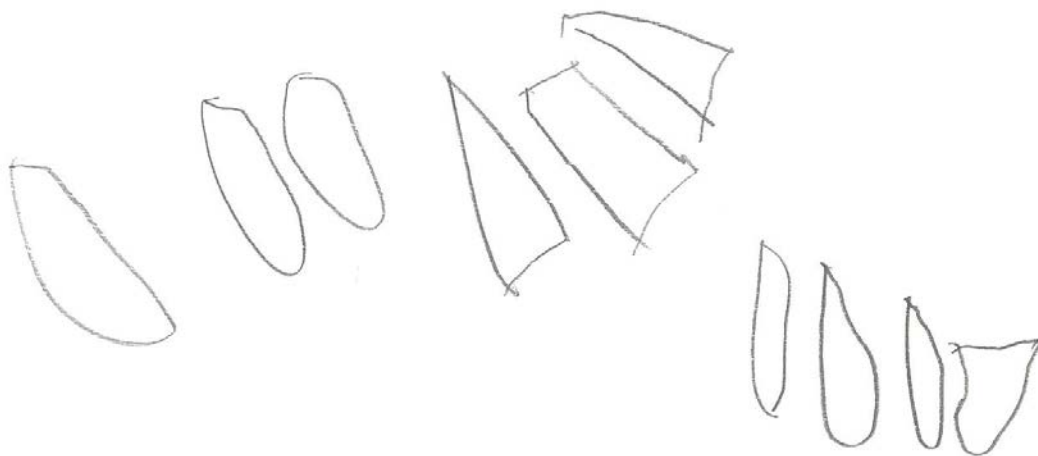


Αδιαμφισβήτητα, ο ρόμβος είναι το σχήμα που δυσκόλεψε τα παιδιά να αποδώσουν γραφημικά και να πετύχουν ως σχέδιο. Τα δυσκόλεψε τόσο ως σχέδιο, αλλά και στο να έπρεπε να ελέγξουν την κίνηση τους για να το αποδώσουν όσο το δυνατόν καλύτερα. Το αμέσως επόμενο σχέδιο με τις περισσότερες αποτυχημένες αποδόσεις ήταν το τετράγωνο. Είναι τα δυο σχέδια που απαιτούν αρκετά καλό γραφοκινητικό έλεγχο και την ικανότητα για τη «σταθερότητα σχήματος» που το δείγμα των τεσσάρων δεν την έχουν. Παρακάτω θα παραθέσουμε ορισμένα σχέδια των παιδιών.



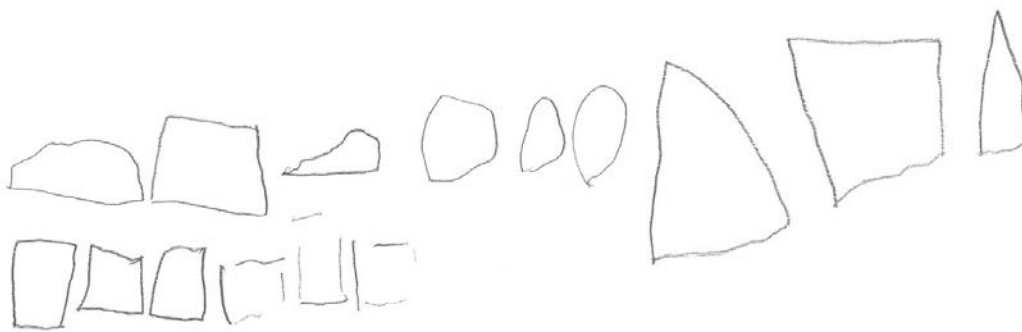
ΣΧΕΔΙΟ 8.

Παραπάνω φαίνεται η προσπάθεια της Ιωάννας να αντιγράψει τα γεωμετρικά σχήματα του κύκλου, του τριγώνου, του τετραγώνου και του ρόμβου. Σε κανένα δεν έχει τον κινητικό έλεγχο, ενώ τα σχέδια του ρόμβου, που φαίνονται πάνω δεξιά κρίνονται ανεπαρκή.



ΣΧΕΔΙΟ 9.

Τα σχέδια του Σοφοκλή δε μπορούν να ανταποκριθούν στα πρωτότυπα, είναι εμφανής η απουσία του κινητικού ελέγχου, ακόμα και στο σχέδιο του κύκλου, που θεωρείται το ευκολότερο. Ο Σοφοκλής, δε μπορούσε να κάνει κανένα σχέδιο σωστά.



ΣΧΕΔΙΟ 10.

Τα ίδια ισχύουν και για τον αδελφό του Σοφοκλή. Παρόλα αυτά, υπάρχει μια ικανοποιητική αντιγραφή του τριγώνου, χωρίς να υπάρχει βέβαια, ο κινητικός συντονισμός.

ΤΕΣΤ 4. ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα.

Στόχος της θεματικής αυτής είναι να διαπιστώσουμε την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να συγκρίνει, αν εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί.

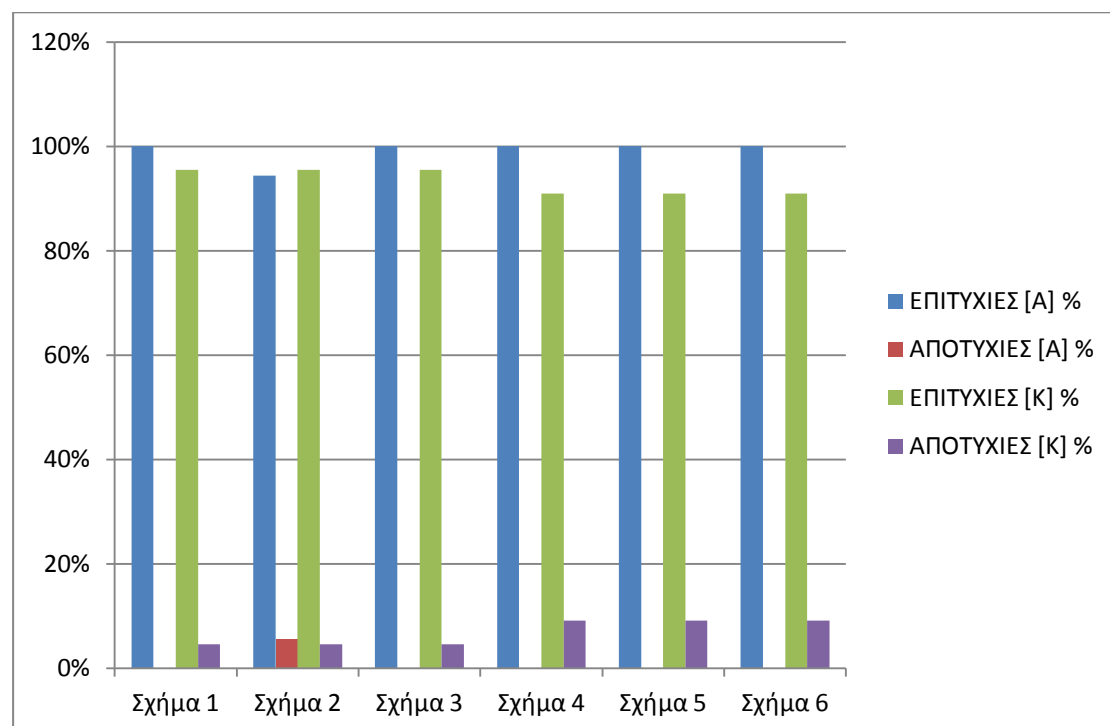
Ειδικότερα, επιδιώκουμε να διακριβώσουμε ποιοτικά και ποσοτικά την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα χαρακτηριστικά μέσω διαδικασιών όπως αυτή της αντιστοίχισης, της σύγκρισης, του προσανατολισμού στο χώρο και της επιλεκτικής αξιολόγησης.

Παρουσιάζουμε σε μια κάρτα 6 σχήματα και σειρές διαφορετικών σχημάτων και ζητούμε από το παιδί να αναγνωρίσει το συγκεκριμένο πανομοιότυπο σχήμα που εμπεριέχεται στην αντίστοιχη σειρά του.

Αναλυτικότερα, στο αριστερό μέρος της σελίδας και μεμονωμένα εικονίζεται ένα σχήμα, το οποίο εμπεριέχεται και στην αντίστοιχη σειρά στο δεξί μέρος της σελίδας, όπου εικονίζονται άλλα 4 διαφορετικά σχήματα. Συνολικά εικονίζονται 6 διαφορετικά σχήματα.

ΤΕΣΤ 4. ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Σχήμα 1	18	0	21	1
Σχήμα 2	17	1	21	1
Σχήμα 3	18	0	21	1
Σχήμα 4	18	0	20	2
Σχήμα 5	18	0	20	2
Σχήμα 6	18	0	20	2



Η Παυλίνα να ταυτίσει μόνο το 1^ο, η Ιωάννα να ταυτίσει μόνο το 3^ο, ενώ ο Θωμάς δε μπορούσε να αναγνωρίσει το 2^ο ζεύγος.

ΤΕΣΤ 5. ΤΕΣΤ ΠΛΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ερευνούμε το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού μέσα από κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες που το καλούμε να πραγματοποιήσει.

Αποσκοπούμε στη μελέτη της πλευρικότητας του παιδιού, όχι ως ερεθίσματος για να αποφανθούμε γι' αυτήν καθεαυτή την πλευρικότητα, αλλά προκειμένου να μελετήσουμε:

- Τη σωστή δόμηση του σωματικού σχήματος του παιδιού.
- Την ωρίμανση των διαδικασιών της λεπτής κινητικότητας.
- Τον αισθητηριακό και κινητικό του έλεγχο, δεδομένου ότι η πλευρικότητα αποτελεί κυρίαρχο δείκτη εξέλιξης και κατάκτησης των εννοιών αυτών από το παιδί.

Επιπλέον, με την εξέταση της πλευρικότητας επιδιώκουμε να συσχετίσουμε:

- Την αντίληψη.
- Τη χωροχρονική προσαρμογή.
- Την κιναισθητική δόμηση και ανάπτυξη.
- Την εικόνα του σωματικού σχήματος του παιδιού, ορίζοντας τις παραπάνω έννοιες ως νευροφυσιολογικές διαδικασίες ωρίμανσης, με την ετοιμότητα του για κατάκτηση των διαδικασιών μάθησης ανάγνωσης και γραφής.

Στην παραπάνω συσχέτιση η μελέτη μας χρησιμοποιεί ως κριτήριο αξιολόγησης και σύγκρισης τη διαδικασία μάθησης γραφής των φθόγγων του ελληνικού αλφαβήτου.

Στο πρώτο μέρος χορηγούμε στο παιδί 10 δραστηριότητες και το καλούμε να εκτελέσει την καθεμιά χωριστά.

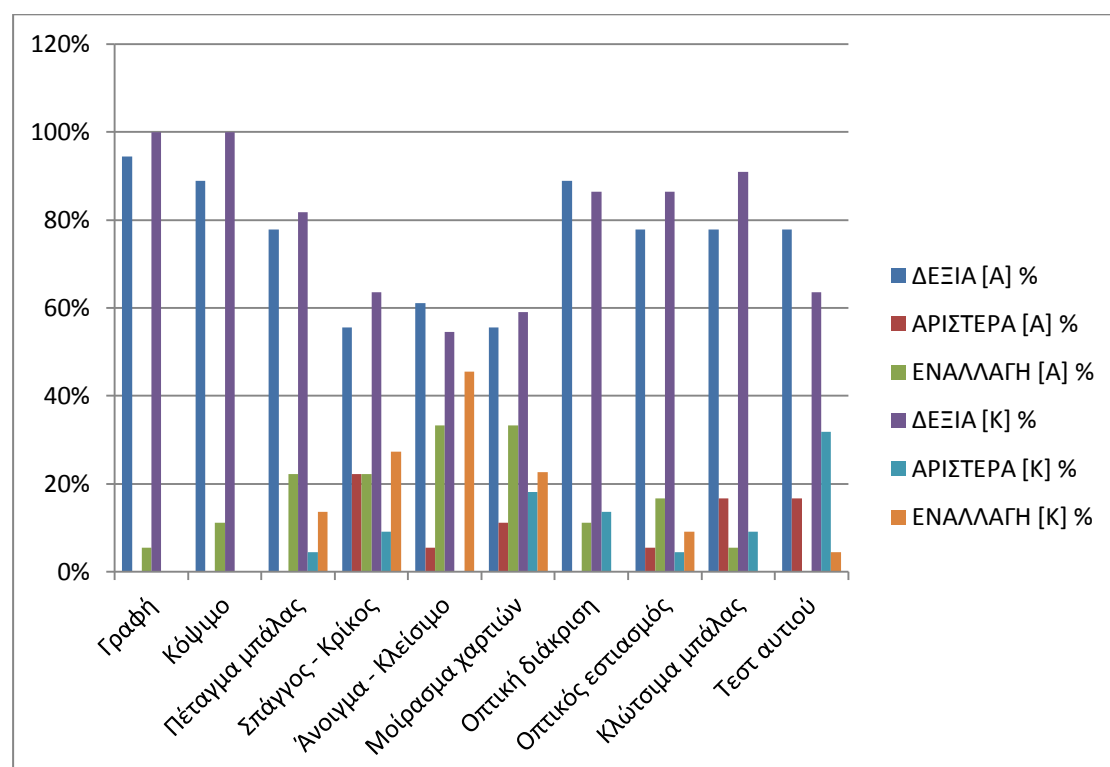
Το παιδί επαναλαμβάνει την κάθε δραστηριότητα δύο φορές προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ασυνέπειες μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης προσπάθειας του.

Στο δεύτερο μέρος της θεματικής ζητούμε από το παιδί να διακρίνει το δεξί και το αριστερό.

Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με το δεξί αντί του παιδιού και το αριστερό αντί του εξεταστή.

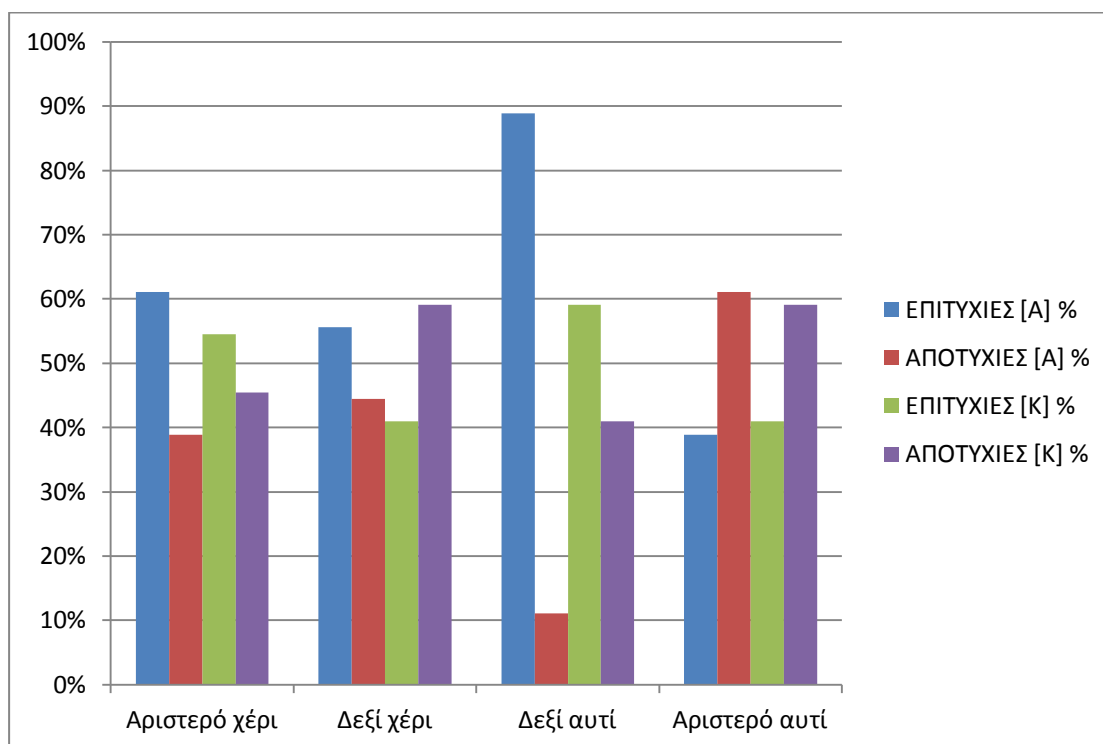
ΤΕΣΤ ΠΛΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

	ΔΕΞΙΑ [Α]	ΑΡΙΣΤΕΡΑ [Α]	ΕΝΑΛΛΑΓΗ [Α]	ΔΕΞΙΑ [Κ]	ΑΡΙΣΤΕΡΑ [Κ]	ΕΝΑΛΛΑΓΗ [Κ]
Γραφή	17	0	1	22	0	0
Κόψιμο	16	0	2	22	0	0
Πέταγμα μπάλας	14	0	4	18	1	3
Σπάγκος - Κρίκος	10	4	4	14	2	6
Άνοιγμα - Κλείσιμο	11	1	6	12	0	10
Μοίρασμα χαρτιών	10	2	6	13	4	5
Οπτική διάκριση	16	0	2	19	3	0
Οπτικός εστιασμός	14	1	3	19	1	2
Κλότσημα μπάλας	14	3	1	20	2	0
Τεστ αυτιού	14	3	0	14	7	1



ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Προσδιορισμός αριστερού χεριού του παιδιού	11	7	12	10
Προσδιορισμός δεξιού χεριού του εξεταστή	10	8	9	13
Προσδιορισμός δεξιού αυτιού του παιδιού	16	2	13	9
Προσδιορισμός αριστερού αυτιού του εξεταστή	7	11	9	13



ΤΕΣΤ 6. ΓΡΑΦΗ ΟΝΟΜΑΤΟΣ

Καλούμε το παιδί να γράψει ή να αντιγράψει το όνομα του.

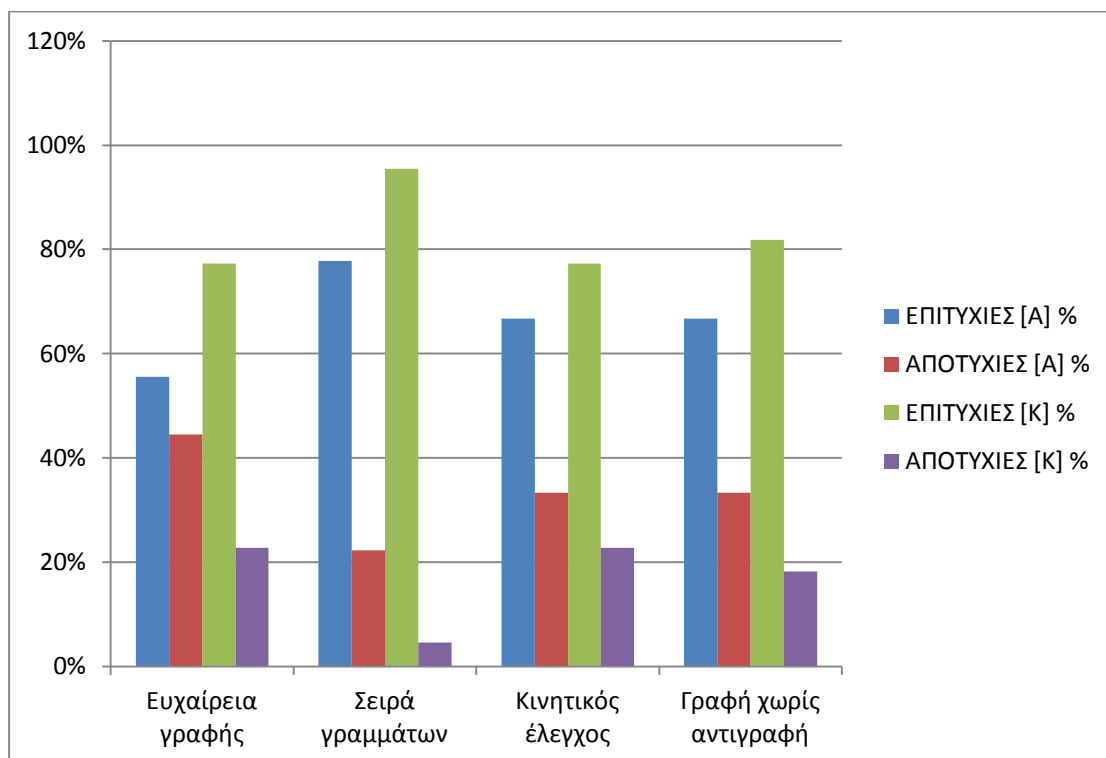
Στη θεματική αυτή διερευνούμε τα επίπεδα ωριμότητας και ετοιμότητας του παιδιού να προσεγγίζει και να επεξεργάζεται διεργασίες συγκεκριμένου περιεχομένου με:

1. *Ευχέρεια.*
2. *Σταθερότητα κινητικού ελέγχου.*
3. *Συνειδητοποιημένη χρήση των γραφημάτων, με την έννοια επιλογής λεκτικών συμβόλων και της συγκεκριμένης τοποθέτησης των κωδικοποιημένων συμβόλων το χαρτί, δηλαδή τη σωστή δόμηση και κατάκτηση της έννοιας του προσανατολισμού και του χώρου μέσα από προγραφικές δραστηριότητες.*

Σημειώνουμε ότι ζητούμε από το παιδί να αντιγράψει το όνομα του, μόνο σε περίπτωση που διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζει δυσκολία να το γράψει μόνο του ή να προβάλλει κάποιους δισταγμούς.

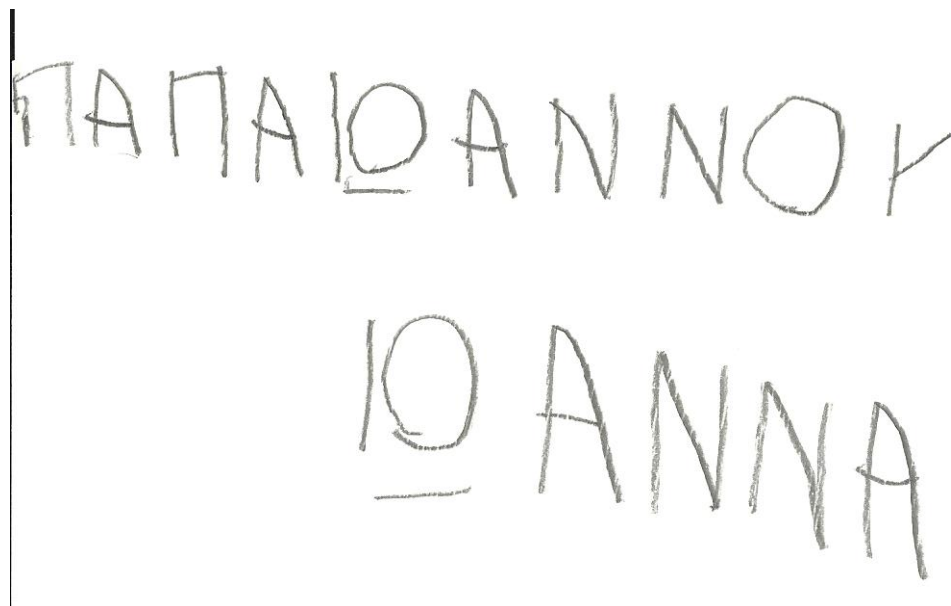
ΓΡΑΦΗ ΟΝΟΜΑΤΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Ευχέρεια γραφής	10	8	17	5
Σειρά γραμμάτων	14	4	21	1
Κινητικός έλεγχος	12	6	17	5
Γραφή χωρίς αντιγραφή	12	6	18	4



Γενικότερα, τα αποτελέσματα στο συνολικό δείγμα του πληθυσμού ήταν ικανοποιητικά. Τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν να γράψουν το όνομα τους χωρίς να το δουν πάνω γραμμένο στο χαρτί, ήξεραν να βάλουν στη σειρά τα γράμματα για να συνθέσουν το όνομα τους και μπορούσαν να γράψουν. Σε περιπτώσεις που αυτό δεν έγινε, πέρα από το πληθυσμό που μας ανησυχεί είναι το γεγονός ότι φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του Νηπιαγωγείου και ήταν δεξιότητες που πιθανότατα να μην είχαν δουλευτεί ακόμη.

Παρακάτω, θα παρατεθούν τα δείγματα των τεσσάρων παιδιών με τη γραφή του ονόματος τους και θα γίνουν οι ανάλογες παρατηρήσεις που είχαν σημειωθεί και κατά τη διάρκεια της εξέτασης για τον καθένα ξεχωριστά.



ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ
ΙΩΑΝΝΑ

ΣΧΕΔΙΟ 11.



ΠΑΤΛΙΝΑ

ΣΧΕΔΙΟ 12.



ΣΟΦΟΚΛΗΣ

ΣΧΕΔΙΟ 13.



ΘΡΑΣ

ΣΧΕΔΙΟ 14.

Η Ιωάννα έχει τριποδική λαβή και είναι δεξιόχειρας, κατά τη γραφή του ονόματος της, τήρησε την ακολουθία των γραμμάτων. Δε μπορούσε να χειριστεί το ψαλίδι και να κόψει καθώς δεν κρατούσε το χαρτί για να κόψει το σχέδιο που της ζητήθηκε. Ορισμένες φορές κατά το σχεδιασμό και τη γραφή ασκούσε περισσότερη δύναμη, και άλλοτε λιγότερη, με αποτέλεσμα να μην έχει τον έλεγχο.

Η Παυλίνα είναι δεξιόχειρας και έχει τριποδική λαβή επίσης. Κατά την αναγνώριση του δεξιού και του αριστερού απέτυχε σε όλες τις δοκιμασίες. Δε μπορούσε να ελέγξει το ψαλίδι καθώς έκοβε.

Ο Σοφοκλής είναι δεξιόχειρας με λαβή που εναλλάσσει από τριποδική σε αγκίστρο. Δεν κρατούσε το χαρτί, όταν έγραφε, με αποτέλεσμα να «γέρνει» προς τα πλάγια. Η φορά των γραμμάτων του ήταν ανάλογη. Δε μπορούσε να κόψει και δεν ήξερε πώς να πιάσει το ψαλίδι, δυσκολεύτηκε στο να κλείσει και να ανοίξει το κουτάκι από την ξύστρα, γεγονός που καταδεικνύει προβλήματα με τη λεπτή κίνηση του.

Ο Θωμάς ήταν το αγόρι, που κατά τη γραφή εναλλάσσει το χέρι του, δεν ήξερε ακόμα πώς να κρατήσει το μολύβι και είχε τετραποδική λαβή. Κουραζόταν εύκολα ανά τις δραστηριότητες και είχε έντονη διάσπαση προσοχής. Οι κινήσεις του ήταν αρκετά αργές και δε γίνονταν με τη σωστή φορά. Παρόλα αυτά προσπαθούσε να κρατάει το χαρτί για να έχει τον έλεγχο. Ορισμένες φορές ασκούσε περισσότερη δύναμη και η σταθερότητα σχήματος είναι μια δεξιότητα την οποία δε διαθέτει ακόμη.

ΤΕΣΤ 7. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΗΧΩΝ

Καλούμε το παιδί να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που παρουσιάζουν ηχητικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Στόχος της παρούσας θεματικής είναι, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα στο γραπτό λόγο ως λεκτικά σύνολα. Συγχρόνως εξετάζεται η ικανότητα και δεξιότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει γλωσσικά μέσω του προφορικού λόγου. Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό το οποίο διερευνούμε, είναι η δυνατότητα νοηματικής και μορφοποιητικής σύστασης αυτών των ακουστικών ερεθισμάτων ως λέξεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς και ομαδοποίησης των φθόγγων. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να επεξεργάζεται τα δεδομένα αυτά, κατανοώντας την έννοια τους, αλλά και αναλύοντας και συνθέτοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επιμέρους στοιχείων, δηλαδή των φθόγγων, έτσι ώστε να μπορεί να τα αφομοιώνει, να τα διακρίνει και να τα εκφράζει.

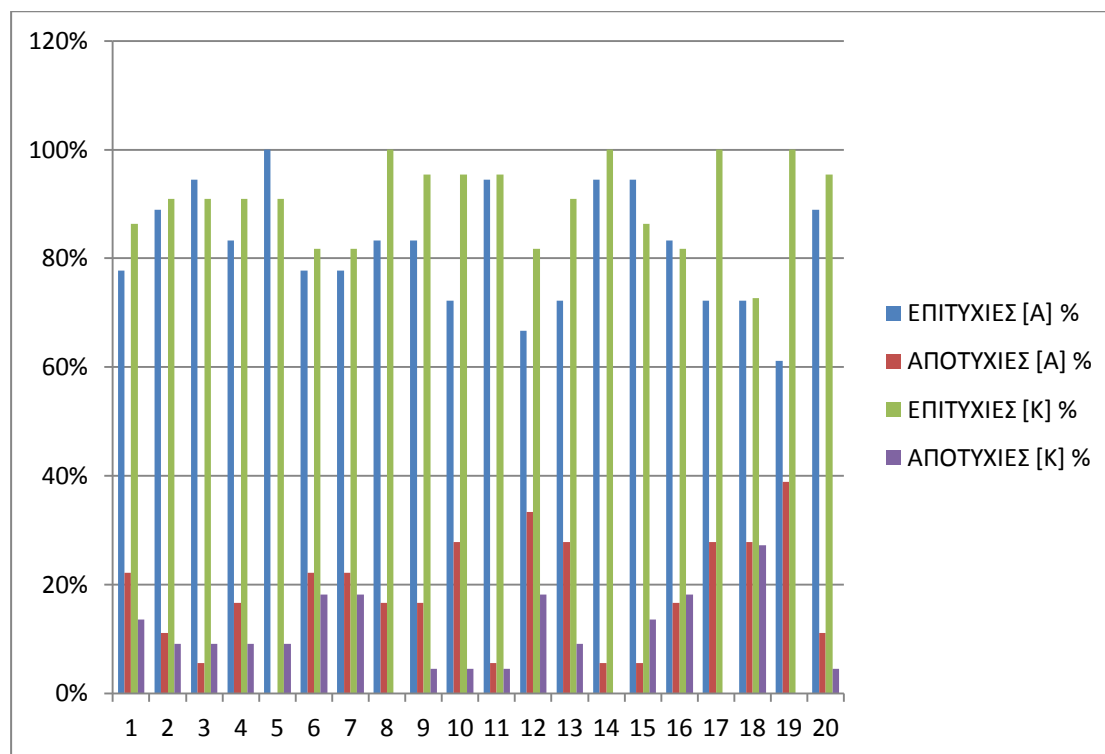
Παρουσιάζουμε στο παιδί 40 λέξεις σε μια κάρτα, τις οποίες προφέρουμε ανά ζεύγος, και το καλούμε να τις επαναλάβει με την ίδια σειρά που τις άκουσε:

*Άλλος-σάλος, καυτό-αυτό, νύχι-όχι, κακή-χακί, ένα-Άννα, Μάνη-νήμα, βίδα-βίδα,
βούτυρο-δεύτερο, σόδα-δάσος, δέρνω-σέρνω, ζεστός-ζυστός, ζουπ-ζουτ, κινώ-πεινώ,
πάνω-χάνω, πίτα-τάπα, ρέλι-λουρί, να-αν, όχι-χιο*

Σημειώνεται ότι εκφωνούμε τις λέξεις δύο-δύο μαζί, και μόνο μία φορά, αλλά δυνατά, αργά και καθαρά. Σε περίπτωση που το παιδί δεν ακούσει τις λέξεις, τις επαναλαμβάνουμε άλλη μια φορά (αλλά μόνο μία).

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΗΧΩΝ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
1. Άλλος - Σάλος	14	4	19	3
2. Καυτό - Αυτό	16	2	20	2
3. Νύχι - Όχι	17	1	20	2
4. Κακή - Χακί	15	3	20	2
5. Ένα - Άννα	18	0	20	2
6. Μάνη - Νήμα	14	4	18	4
7. Βίδα - Βίδα	14	4	18	4
8. Βούτυρο - Δεύτερο	15	3	22	0
9. Σόδα- Δάσος	15	3	21	1
10. Δέρνω - Ξέρνω	13	5	21	1
11. Ζεστός - Ξυστός	17	1	21	1
12. Ζουπ - Ξουτ	12	6	18	4
13. Κινώ - Πινώ	13	5	20	2
14. Πάνω - Χάνω	17	1	22	0
15. Πίπα - Παπί	17	1	19	3
16. Πίτα - Τάπα	15	3	18	4
17. Ρόδα - Δώρα	13	5	22	0
18. Ρέλι - Λουρί	13	5	16	6
19. Να - Αν	11	7	22	0
20. Όχι - Χίο	16	2	21	1



ΤΕΣΤ 8. ΟΠΤΙΚΟΛΕΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ

Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και το καλούμε να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων.

Σε αυτή τη θεματική ενότητα μελετούμε την ετοιμότητα του παιδιού να πραγματοποιεί συγκεκριμένες αντιστοιχίσεις αντικειμένων. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ομοειδή χαρακτηριστικά αντικειμένων, να εντοπίζει διαφοροποιήσεις και να κατηγοριοποιεί χαρακτηριστικά ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάσουμε κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να απομονώσει χαρακτηριστικά συνόλου ως μονάδες με διαφορετική σύσταση και λειτουργικότητα, όπως αυτά εκφράζονται μορφολογικά και ειδολογικά.

Επιπλέον, ως παράγοντα συσχέτισης θέτουμε τη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή έχει κατακτηθεί από το παιδί προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο έκφρασης των διεργασιών που πραγματοποιεί για να επιτύχει τους εκάστοτε συγκεκριμένους στόχους.

Σε 10 κάρτες εικονίζονται 10 σχήματα μικρού μεγέθους και μαύρου χρώματος, σε άλλες 10 κάρτες εικονίζονται τα ίδια δέκα σχήματα στο ίδιο μέγεθος αλλά με διαφορετικό χρώμα, και σε 10 άλλες κάρτες αυτά τα σχήματα σε μεγάλο μέγεθος και σε χρώμα.

Κατά την πρώτη φάση, ζητούμε από το παιδί να κάνει δύο ειδών αντιστοιχίσεις:

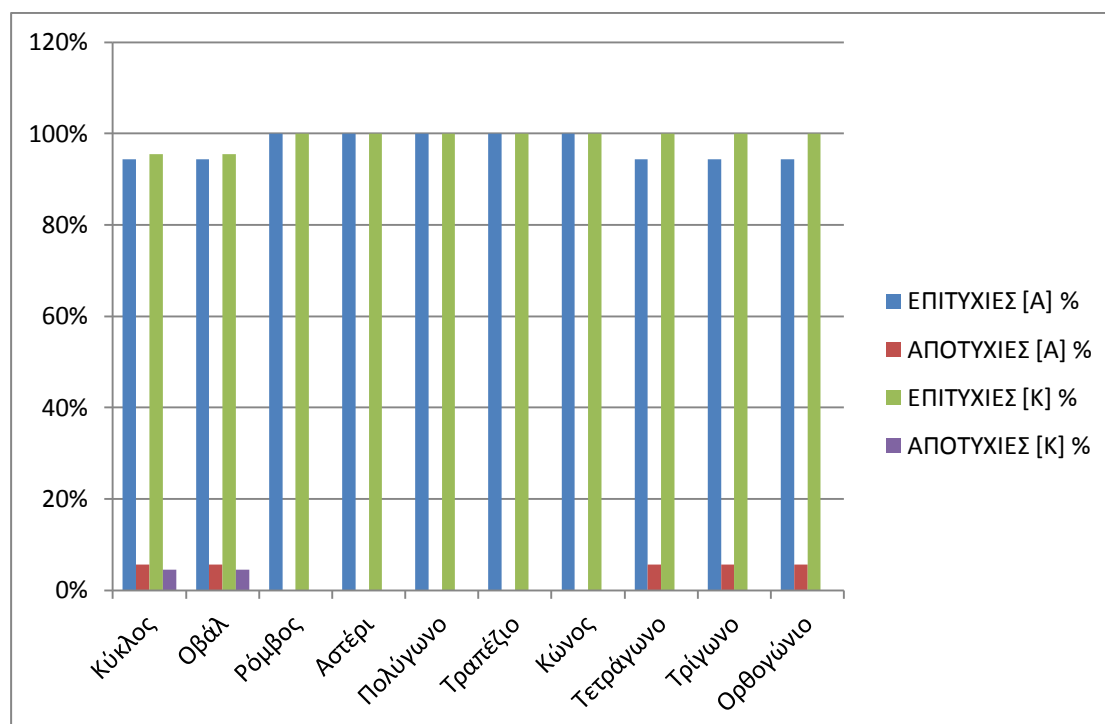
1. Να αντιστοιχήσει τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά σχήματα.
2. Να αντιστοιχήσει τα ασπρόμαυρα και χρωματιστά σχήματα μικρού μεγέθους με τα χρωματιστά σχήματα μεγάλου μεγέθους.

Κατά τη δεύτερη φάση, καλούμε το παιδί να κάνει όλες τις παραπάνω αντιστοιχίσεις προφορικά.

Σημειώνεται ότι και οι δύο φάσεις εκτελούνται από το νήπιο ταυτόχρονα, αλλά ο εξεταστής πρέπει να καταγράψει χωριστά την επίδοση του.

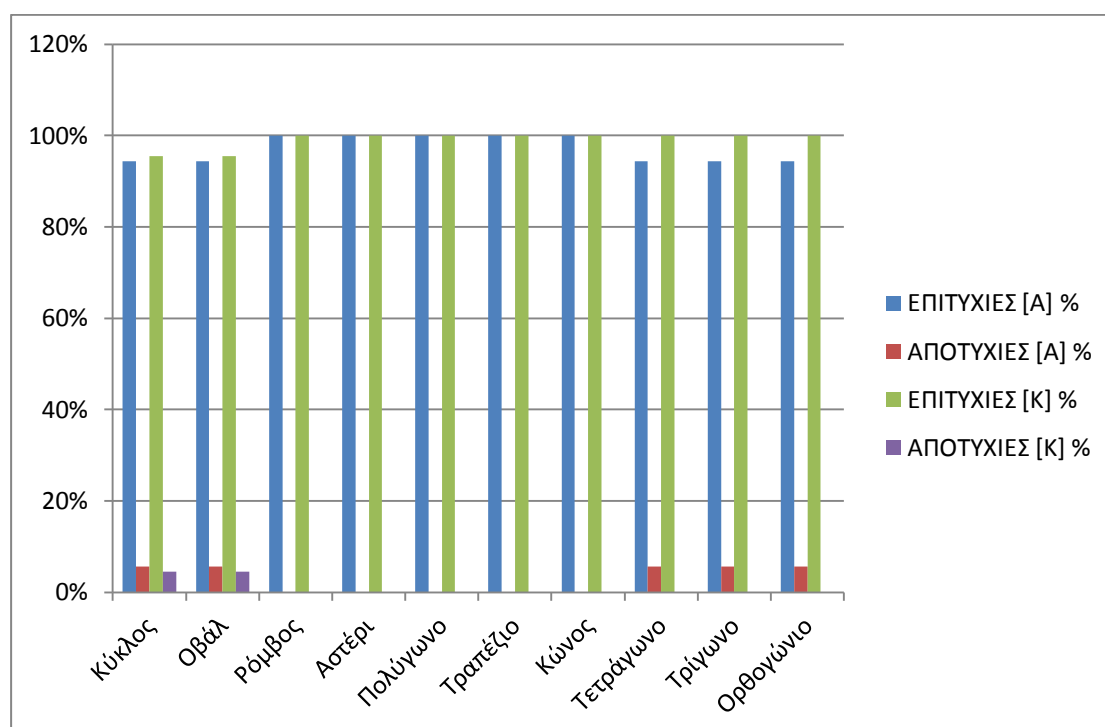
ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ Α' ΜΕΡΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	17	1	21	1
Οβάλ	17	1	21	1
Ρόμβος	18	0	22	0
Αστέρι	18	0	22	0
Πολύγωνο	18	0	22	0
Τραπέζιο	18	0	22	0
Κώνος	18	0	22	0
Τετράγωνο	17	1	22	0
Τρίγωνο	17	1	22	0
Ορθογώνιο	17	1	22	0



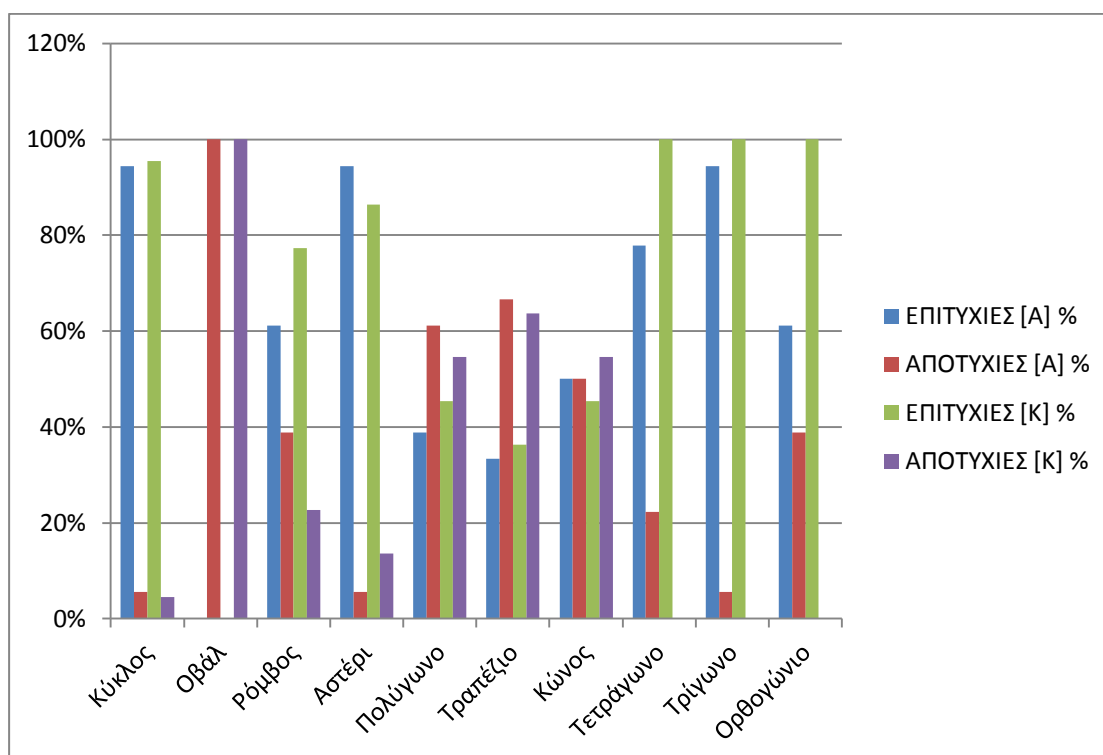
ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ Β' ΜΕΡΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	17	1	21	1
Οβάλ	17	1	21	1
Ρόμβος	18	0	22	0
Αστέρι	18	0	22	0
Πολύγωνο	18	0	22	0
Τραπέζιο	18	0	22	0
Κώνος	18	0	22	0
Τετράγωνο	17	1	22	0
Τρίγωνο	17	1	22	0
Ορθογώνιο	17	1	22	0



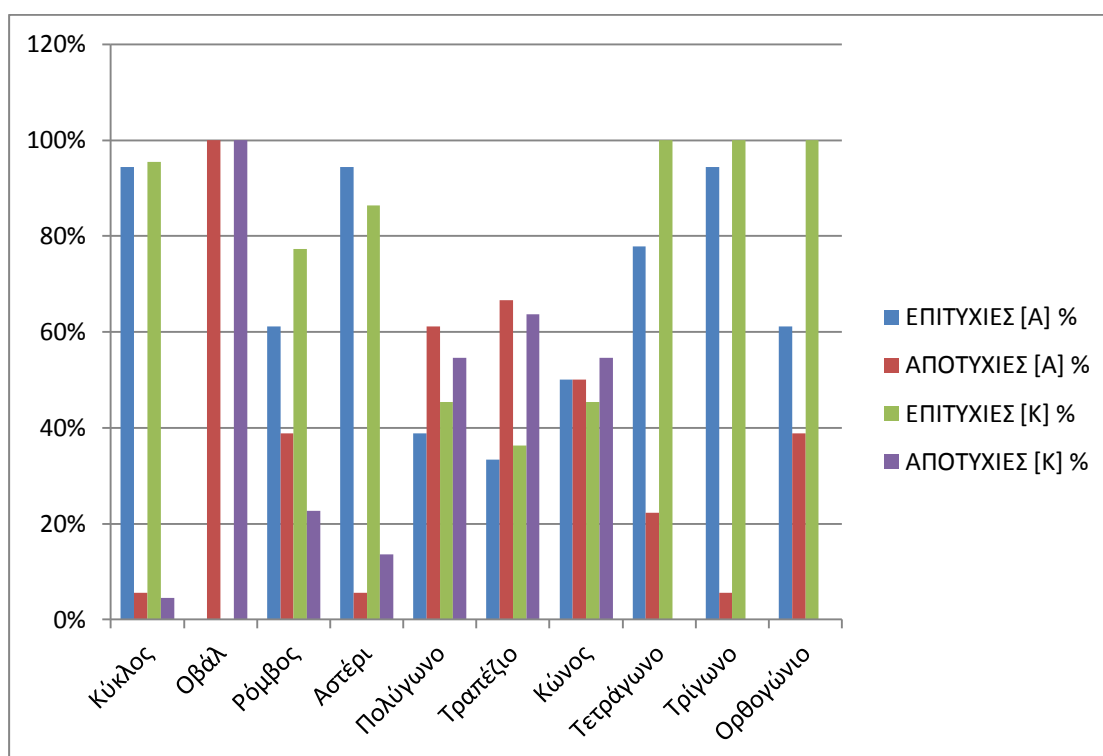
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ Α' ΜΕΡΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	17	1	21	1
Οβάλ	0	18	0	22
Ρόμβος	11	7	17	5
Αστέρι	17	1	19	3
Πολύγωνο	7	11	10	12
Τραπέζιο	6	12	8	14
Κώνος	9	9	10	12
Τετράγωνο	14	4	22	0
Τρίγωνο	17	1	22	0
Ορθογώνιο	11	7	22	0



ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ Β' ΜΕΡΟΣ

	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Α]	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ [Κ]	ΑΠΟΤΥΧΙΕΣ [Κ]
Κύκλος	17	1	21	1
Οβάλ	0	18	0	22
Ρόμβος	11	7	17	5
Αστέρι	17	1	19	3
Πολύγωνο	7	11	10	12
Τραπεζίο	6	12	8	14
Κώνος	9	9	10	12
Τετράγωνο	14	4	22	0
Τρίγωνο	17	1	22	0
Ορθογώνιο	11	7	22	0



Η Παυλίνα δε μπορούσε να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ κύκλου και οβάλ, όπως και ο Σοφοκλής. Ο Σοφοκλής επίσης, μέρδευσε το τρίγωνο με το τετράγωνο και το τετράγωνο με το ορθογώνιο.

Το οβάλ ήταν ένα σχήμα στο οποίο είχαμε γενική αποτυχία, αφού στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους δεν το έχουν μάθει ακόμη σα σχήμα.

ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Ύστερα από μελέτη των συγκεκριμένων περιστατικών, ιδίως αυτών που μας ανησύχησαν, απευθυνθήκαμε σε εργοθεραπεύτρια για να οργανώσουμε ένα πλάνο αποκατάστασης για τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά.

Η εργοθεραπεύτρια, συμφώνησε με εμάς, και έκανε λόγο για οπτικοχωρικά, οπτικοκινητικά και γραφοκινητικά προβλήματα. Έτσι, λοιπόν μελετήσαμε τα περιστατικά και οργανώσαμε ένα πλάνο αποκατάστασης. Να σημειωθεί ότι η εργοθεραπεύτρια Μαρία Μάργαρη, είναι ειδικευμένη σε τέτοια προβλήματα και έχει αποκαταστήσει με επιτυχία πληθώρα παιδιών με παρόμοια προβλήματα.

Το πρόγραμμα αποκατάστασης αφορά λοιπόν ανάλογες δεξιότητες. Παρακάτω θα παρατεθούν ανάλογες ασκήσεις όπου θα εξηγήσουμε τι πρέπει να κάνει το παιδί και ποιες δεξιότητες μπορούν να βελτιώσουν.

Αρχικά, λοιπόν θα παρατεθούν ασκήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τη δεξιότητα για τη «σταθερότητα σχήματος», την παρατηρητικότητα και την οπτική αντίληψη. Επίσης, αυτές οι ασκήσεις βοηθούν αρκετά και στη μείωση της διάσπασης προσοχής και στη συγκέντρωση. Στις παρακάτω δραστηριότητες, το παιδί καλείται να διακρίνει μέσα στην εικόνα τα αντικείμενα που υπάρχουν περιμετρικά της σελίδας και τα οποία είναι κρυμμένα στο σχέδιο.

Σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε τόσο γι' αυτές τις ασκήσεις, όσο και για τις υπόλοιπες, είναι τοποθετημένες με βαθμό δυσκολίας, αρχικά οι ευκολότερες και μετά οι δυσκολότερες. Το παιδί θα καλείται να τις εκτελεί, βελτιώνοντας τις δεξιότητες του ανά τομέα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνειδητοποιήσαμε ότι δεν είναι ένα απλό πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπιστεί μονόπλευρα. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα και έχει πάρα πολλούς τομείς προς εξέταση και αποκατάσταση. Τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν από πολύ νωρίς, όπως παρατηρήσαμε και στην έρευνα μας, από την προσχολική ηλικία. Η καλύτερη λύση είναι η πρόληψη, η ενημέρωση και η άμεση αποκατάσταση.

Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως, τις γραφοκινητικές δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί, την οπτική του αντίληψη, την ακουστική διάκριση και διαφοροποίηση των ήχων, τη φωνολογική επεξεργασία, την πλευρίωση, είτε αυτή είναι ακουστική, είτε αφορά το σώμα καθώς και την αντίληψη του παιδιού μέσα στο χρόνο και το χώρο.

Η συχνότητα που συναντάμε τέτοιου είδους προβλήματα, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να υπάρχει άμεση ενημέρωση, πρόληψη και παρέμβαση, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Το πρόγραμμα αποκατάστασης θα πρέπει να δημιουργείται από διεπιστημονική ομάδα, που θα απαρτίζεται από λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους, αφού τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται τοιουτοτρόπως, αφού έχουν τέτοια διάσταση. Το παιδί στο μαθησιακό αγώνα που έχει να διανύσει πρέπει να έχει τα παραπάνω άτομα στο πλευρό του, τους δασκάλους του και τους γονείς του. Οι δυνατότητες που διαθέτουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πάρα πολλές και μπορούν να καταφέρουν πάρα πολλά πράγματα μαθησιακά με τη στήριξη όλων αυτών.

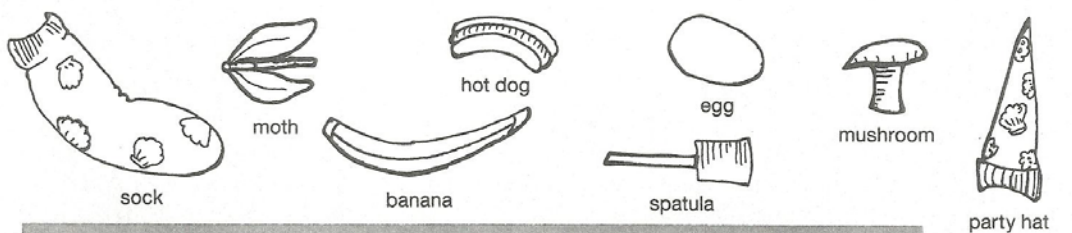
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αναγνωστοπούλου, Α. (2007). *Σημειώσεις στο μάθημα της Γνωστικής Ψυχολογίας*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
2. Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. London: Faber & Faber.
3. Βοσνιάδου, Σ. (1995). *Γλώσσα και Ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.
4. Δρόσος, Κ. (2008). *Σημειώσεις στο μάθημα Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
5. Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in young children: Analysis of Spatial Skills and Drawing*.
7. Ζακοπούλου, Β. (2003). *Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Hayes, J.R. and Flower, L.S. (1986). *Writing research and the writer*. London: Academic.
9. Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
10. Koppitz, E. (1968). *Psychological Evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune and Stratton.
11. Light, P. H. and Macintosh, E. (1987). *Depth relationships in young children's drawings*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 79-87.
12. Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
13. Luquet, G. H. (1913). *Les Dessins d' un enfant*. Paris: Alcan.
14. Μπαμπλέκου, Ζ. (2001). *Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
15. Montessori, M. (1936). *The Secret of Childhood*. New York: Longmans & Co.
16. Μωρόγιαννης, Φ. (2007). *Σημειώσεις στο μάθημα Ψυχοφυσιολογία του Λόγου, της Ομιλίας και της Ακοής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
17. Nespor, M. (2009). *Φωνολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: 2000.
19. Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
20. Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

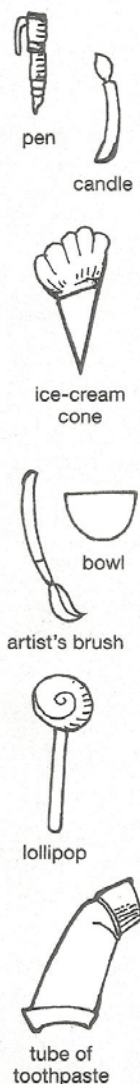
21. Piaget, J. (1970). *Logic and Psychology*. New York: Basic Books.
22. Πολυχρόνη, Φ. Χατζηχρήστου, Χ. Μπίμπου, (2006). Α. *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
23. Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
24. Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
25. Πόρποδας, Κ. (1984). *Η Μάθηση της Γλώσσας. Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
26. Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
27. Thomas, G. R. and Tsalimi, A. (1988). *Effects of Order of Drawing Head and Trunk on their Relative Sizes in Children's Human Figure Drawings*. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191-203.

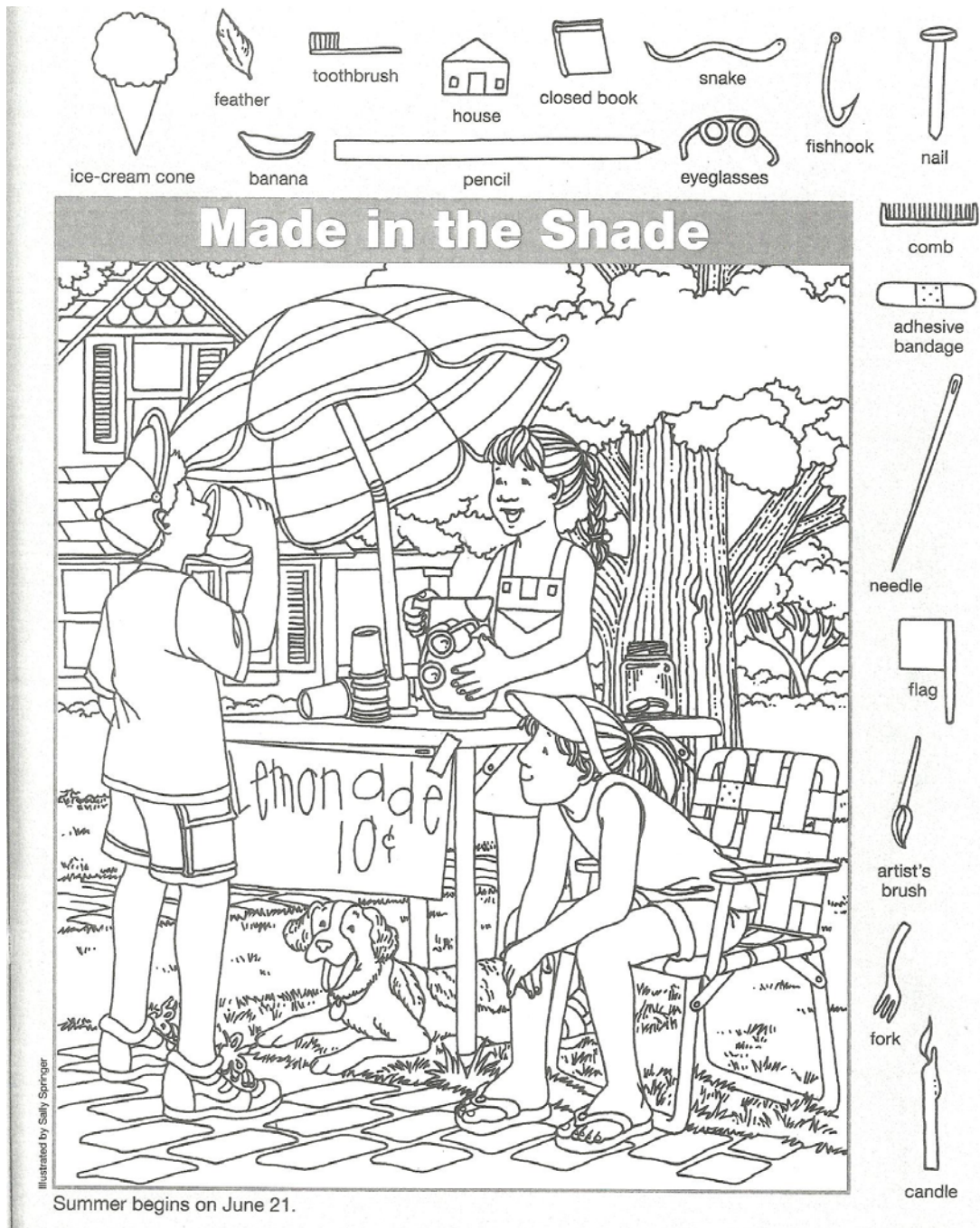
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ «ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΧΗΜΑΤΟΣ»



Illustrated by Chuck Galley

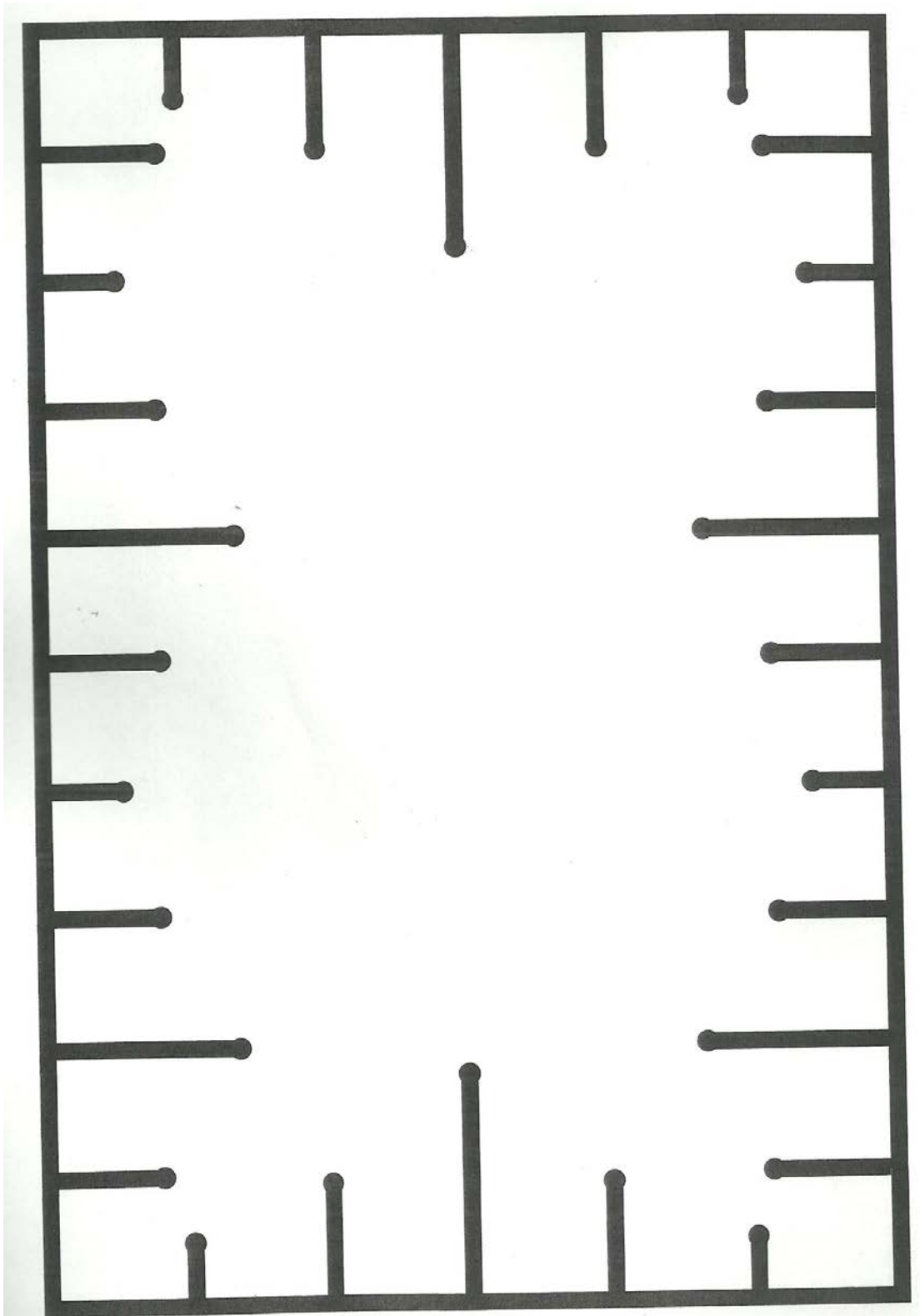


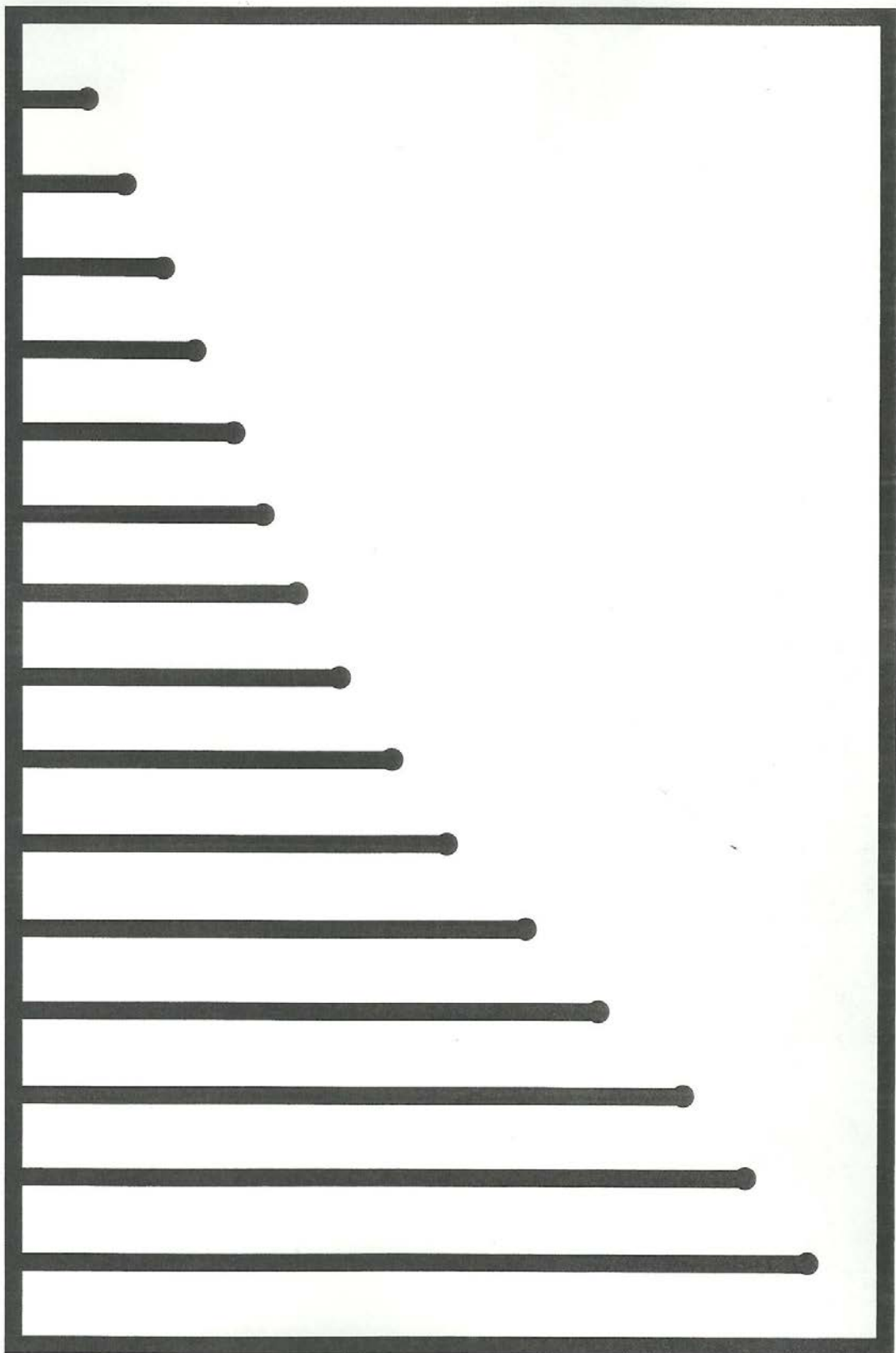


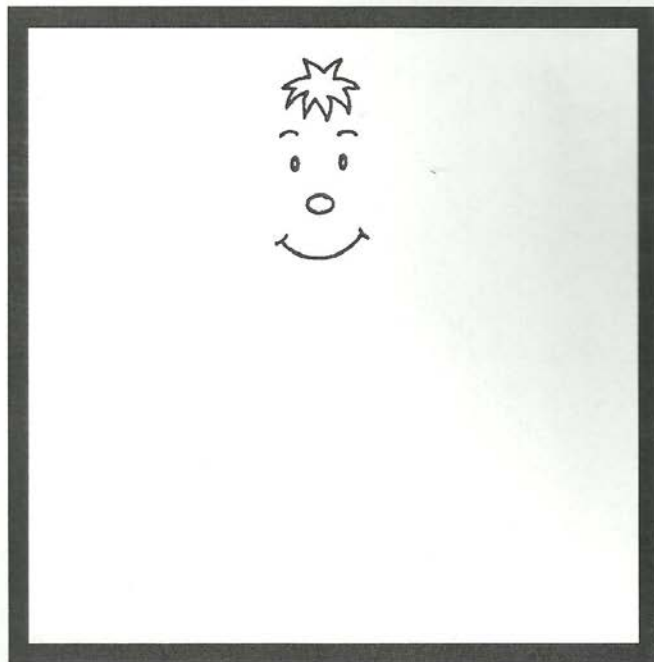
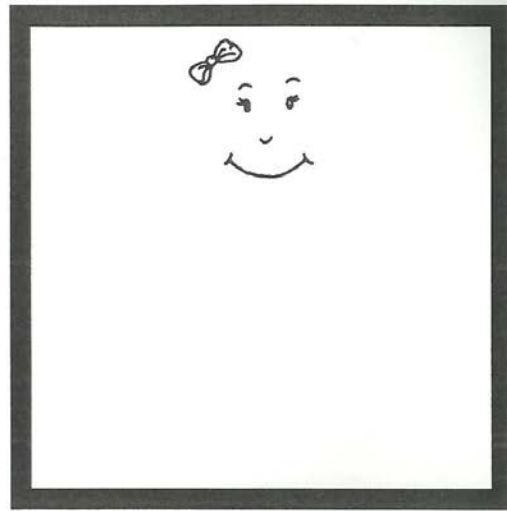
Στη συνέχεια να ακολουθούν ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού. Αφορούν δηλαδή δεξιότητες λεπτής κίνησης και χειρισμού του ψαλιδιού. Τα παιδιά αρχικά πρέπει να μάθουν να κρατάνε και να χειρίζονται το ψαλίδι. Έτσι, στην αρχή πρέπει να κόβουν μεγάλα κομμάτια πλαστελίνης, αργότερα κόβουν κομμάτια από χοντρό χαρτόνι (να κρατά το χαρτόνι και να κόβει), μετά σε πιο λεπτό ώσπου να φτάσει σε επίπεδο που μπορεί να κόψει σε κανονικό χαρτί. Όταν θα δύναται να κόψει

σε κανονικό χαρτί, πρέπει να ξεκινήσει να κόβει κάθετες γραμμές και να σταματάει στη τελεία, για να οριοθετείται ταυτόχρονα. Αργότερα, κόβει τετράγωνα, τρίγωνα, κυκλικά σχέδια, καμπύλες και στο τέλος γωνίες. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί, ότι όταν είναι ικανό να κόβει σχήματα, πρέπει να του «μοιράζουμε το χαρτί για να το περιορίζουμε χωρικά. Αργότερα, θα μπορεί να τα διαχειριστεί.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ

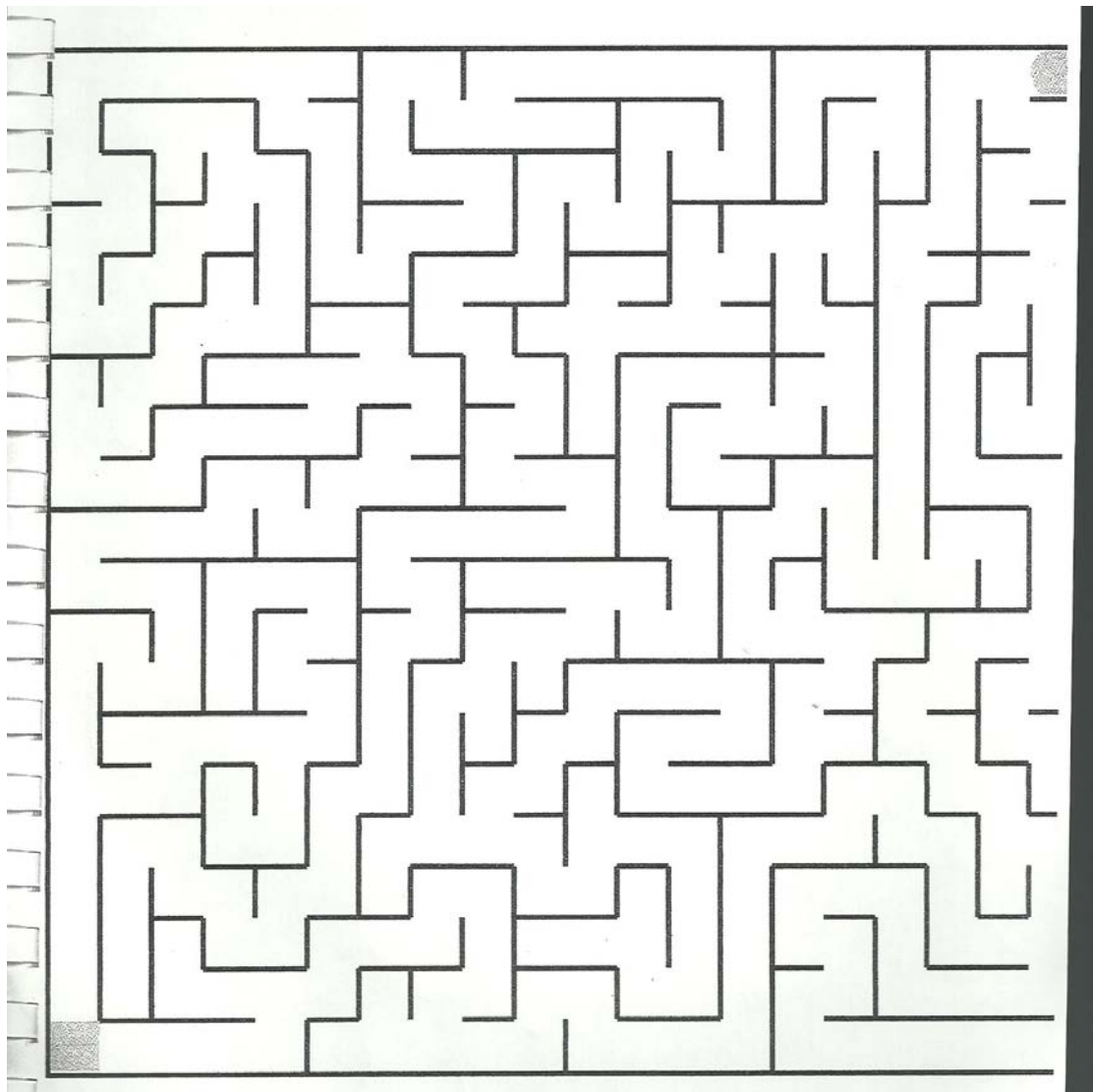






Σειρά έχουν οι ασκήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη και ανάδειξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Μέσω αυτών των ασκήσεων το παιδί μπορεί να συντονίσει τις γραφικές κινήσεις του, να τις ελέγχει και να αντιλαμβάνεται καλύτερα το χώρο και τη διάταξη του. Είναι ασκήσεις λαβυρίνθου, με αρχή και τέλος. Το παιδί πρέπει να βρει τη σωστή διαδρομή, χωρίς να κάνει “tracks” στις γραμμές. Οι συγκεκριμένες ασκήσεις βοηθούν το παιδί στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στο να συγκεντρώνεται για να επιλύσει το πρόβλημα.

ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ – ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ



Τέλος, ολοκληρώνεται το πρόγραμμα αποκατάστασης με ασκήσεις αντιγραφής σχημάτων. Το παιδί στις πρώτες δραστηριότητες καλείται να αντιγράψει τα σχέδια που βρίσκονται αριστερά. Στη δεξιά στήλη, αρχικά, είναι μισοτελειωμένα, αργότερα το παιδί καλείται να ολοκληρώνει την αντιγραφή μόνο του. Αυτές οι ασκήσεις ενισχύουν και τη δεξιότητα για τη «σταθερότητα σχήματος».

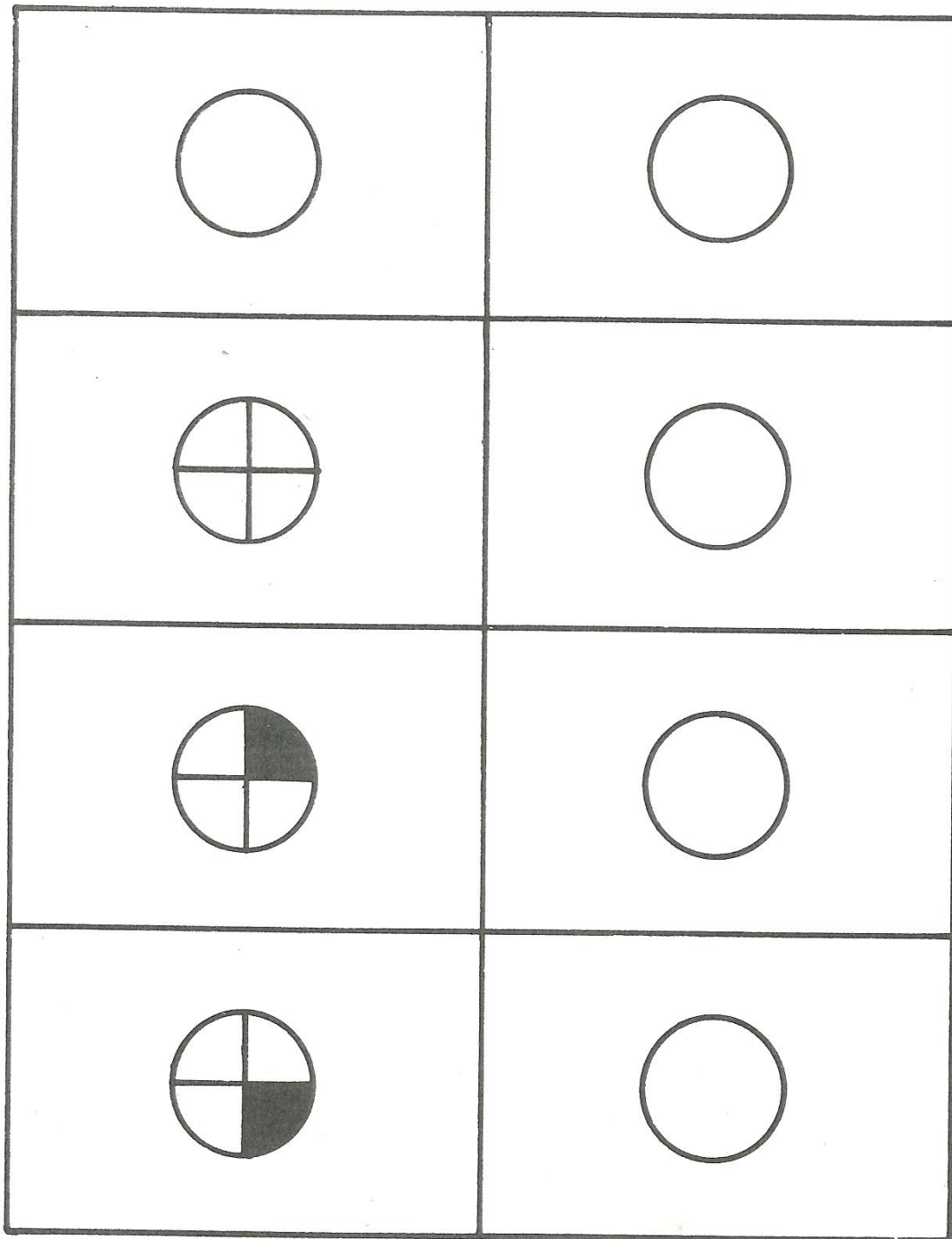
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗΣ

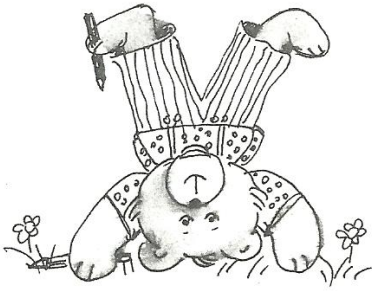


1 Σελήνη, πανσέληνος, ημισέληνος.
Έχεις φάει χοιρινό με σέλινο;

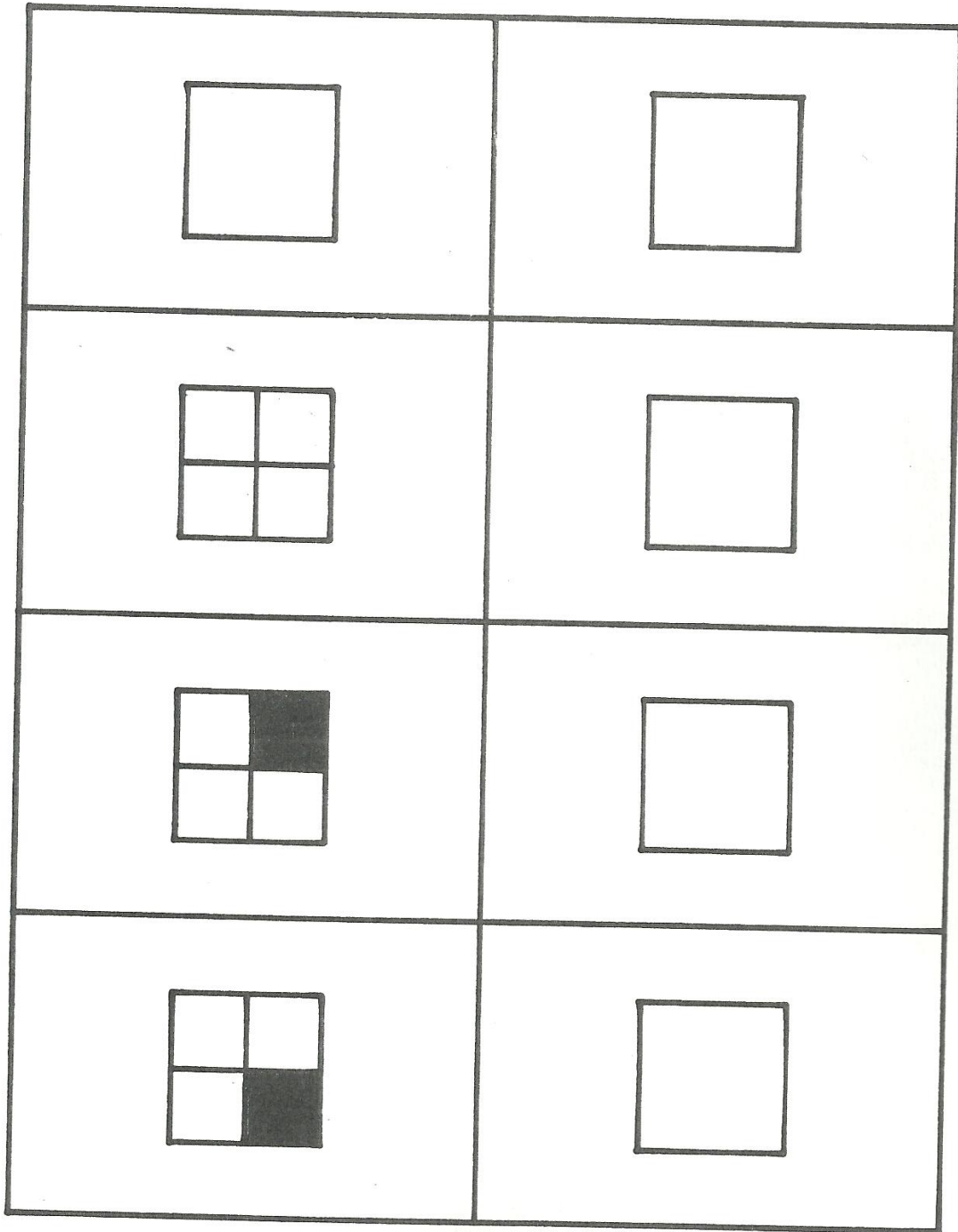


3 Ρόδα, ροδάκι, κομμάτι κεφτεδάκι.



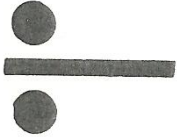
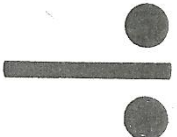
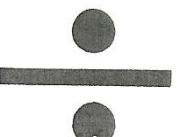
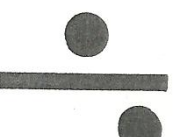


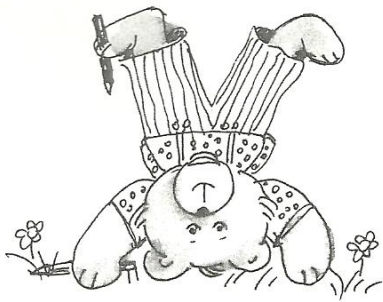
5 Μες στο κουτί , κι άλλο... μικρό κουτί,
και στα μαλλιά σου ουφ...μπικουτί.





26 Μάτια, μύτες και κουμπιά, τρύπες,
χάντρες και λουριά.



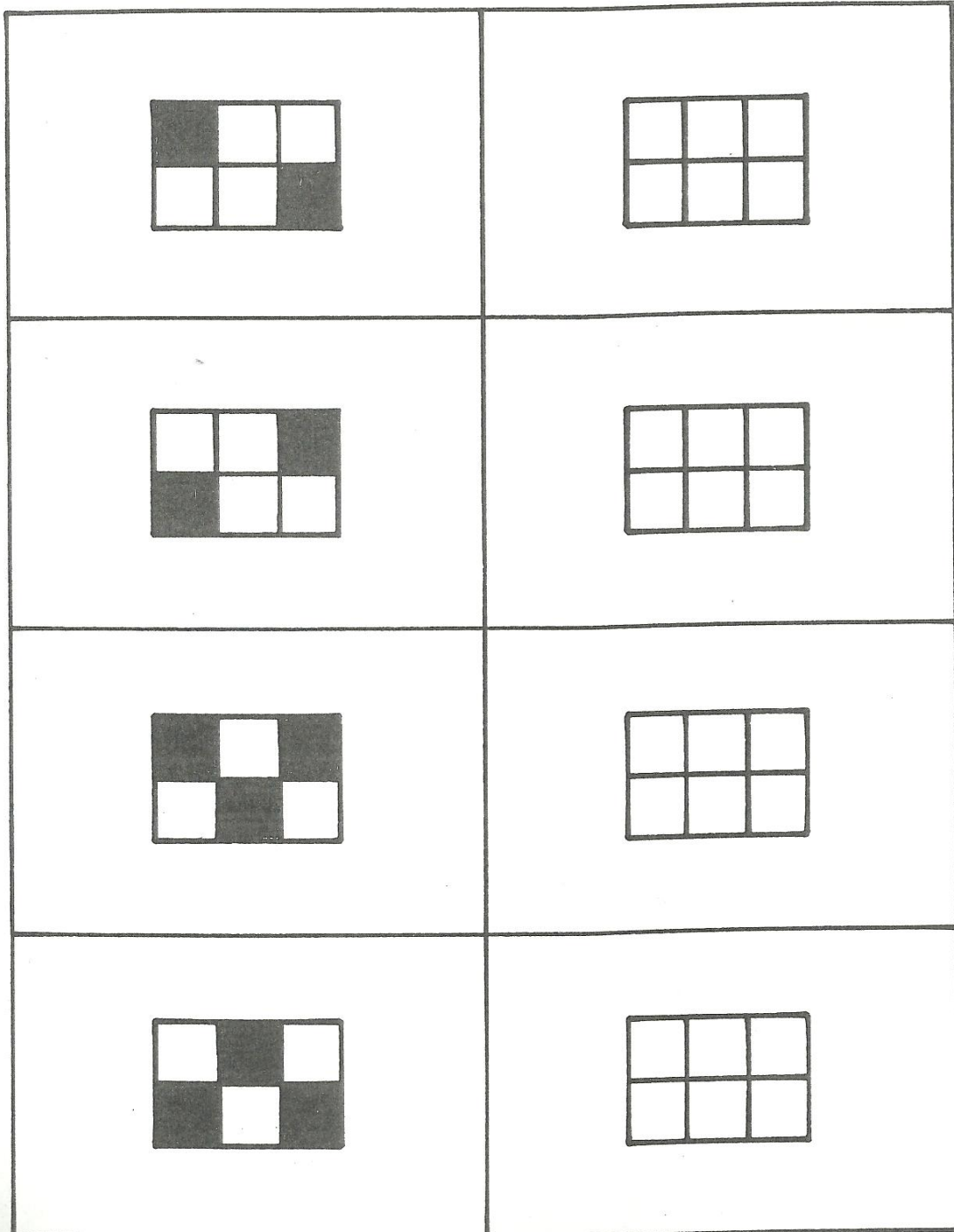
27 Πάνω-κάτω, δω και κει, ακροβάτη το σχοινί.



47

Τετράγωνο, λοξή γραμμή και μια νότα λένε μι.

51 Από σκάκι και σκακιέρα, κι ο αρκούδος στην μπανιέρα.





52

Τετράγωνα κουτάκια, φουντούκια,
ελιές, τρώγε υγιεινές τροφές.

