

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1. Ετοιμότητα: Η έννοια και η σημασία της

Ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο κυμαίνεται από 10 έως 20%, δυσκολεύεται ή αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Κι αυτό γιατί τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα, να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον κινητοποιώντας ικανότητες και λειτουργίες οι οποίες δεν έχουν επαρκώς αναπτυχθεί.

Η ετοιμότητα (Readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Η σχολική ετοιμότητα πριν από τη δεκαετία του '60 συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα. Στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής συνετέλεσε η άποψη του Gessel ότι τα παιδιά ακολουθούν το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξής τους, ανεξάρτητα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στη δεκαετία του '60 η άποψη αυτή του Gessel ανατράπηκε από τον Bruner (1962) ο οποίος υποστήριξε ότι η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα. Με τη θέση του αυτή ο Bruner συνετέλεσε ώστε να αλλάξει η αντίληψη που υπήρχε σχετικά με την ετοιμότητα, η οποία αποσπάται από τις διεργασίες της βιολογικής ανάπτυξης και σχετίζεται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών κάτω από την επίδραση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, που να προσαρμόζονται συνεχώς στο επίπεδο της ετοιμότητας των παιδιών.

Σήμερα γίνεται δεκτή η άποψη ότι ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας, αλλά δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση (Δραγώνα Nilsen 198, Κουτσουβάνου, Γιαλαμάς, 1998). Παρόμοια είναι και η άποψη των Anstotz 1994, και Παρασκευόπουλος 1989 που θεωρούν ότι οι διαδικασίες ωρίμανσης σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της εξελικτικής ψυχολογίας, αποτελούν προϋπόθεση προκειμένου να εμφανιστούν ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες δεν ακολουθούν όμως μια μηχανική πορεία, αφού οι διάφορες μορφές ερεθισμάτων επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτές.

## 14 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ

Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και την κοινωνική του προσαρμογή έχει κεφαλαιώδη σημασία για την μετέπειτα μαθησιακή του καριέρα. Το επίπεδο ανάπτυξης της είναι πιθανό να επηρεάσει αποφασιστικά ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή. Παιδιά τα οποία εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και δεν έχουν αναπτύξει σχολική ετοιμότητα, είναι πιθανό να αποτύχουν στο σχολείο και να προστεθούν στη στρατιά των λειτουργικά αναλφάβητων μη εγγραμματισμένων ατόμων. (Ματσαγγούρας, 2007)

Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτείται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα.

### 2. Προγράμματα σχολικής ετοιμότητας

Για πρώτη φορά άρχισαν να σχεδιάζονται προγράμματα σχολικής ετοιμότητας στις ΗΠΑ, μετά τις έρευνες των Strauss και Lortimer (1947), οι οποίοι μελέτησαν την ψυχολογία και την εκπαίδευση των εγκεφαλοπαθητικών παιδιών και ειδικότερα μετά τη διαπίστωση ότι η ικανότητα της διάκρισης του κυρίου θέματος και του πλαισίου (figure-ground), καθώς και η ικανότητα οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης μπορούν να διδαχτούν.

Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, καθώς και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Η Anastasi (1974) και οι συνεργάτες της, με την εφαρμογή του τεστ οπτικής αντίληψης, διαπίστωσαν ότι οι δυσκολίες πολλών παιδιών που είχαν επισημανθεί στην ανάγνωση και στη γραφή οφείλονταν στην έλλειψη βασικών αντιληπτικών ικανοτήτων, οι οποίες βελτιώθηκαν με την εφαρμογή κατάλληλων θεραπευτικών προγραμμάτων.

Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι όλα τα άτομα αντιλαμβάνονται και ότι πιθανότατα οι δυσκολίες στη μάθηση δεν οφείλονται μόνον σε αντιληπτικές δυσκολίες αλλά και σε προβλήματα μνήμης (Μπαμπλέκου, 1996). Ότι δηλαδή, ενώ όλα τα παιδιά αντιλαμβάνονται ό,τι βλέπουν ή ακούν ορισμένα, αλλά λόγω ειδικών μνημονικών προβλημάτων, ξεχνούν αμέσως ό,τι οπτικά ή ακουστικά ή κιναισθητικά έχουν αντιληφθεί και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη μάθηση. Ανεξάρτητα από αυτό, απαιτείται περαιτέρω ερευνητική εργασία για να γίνει ευρύτερα κατανοητή η σημασία της ανάπτυξης αντιληπτικών και μνημονικών δεξιοτήτων, με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα, όταν διαπιστώνονται τέτοιες δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα -και για να κατανοηθεί περισσότερο η χρησιμότητα αυτών των προγραμμάτων- παρατίθεται παρακάτω συνοπτική επιχειρηματολογία για τις περιοχές της ανάγνωσης και των μαθηματικών, χωρίς ωστόσο να υποτιμάται η περιοχή της συναισθηματικής ετοιμότητας.

2α. Η αναγνωστική ετοιμότητα.

Η αναγνωστική ετοιμότητα παιδιών με ΕΕΑ, κατά τον Kirk (1973), συνδέεται με

τους ακόλουθους παράγοντες: (i) τη νοημοσύνη και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, (ii) την οπτική διάκριση, (iii) την ακουστική ικανότητα, (iv) τη γενική και λεπτή κινητικότητα (v) την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια και ωριμότητα.

Παρεμφερείς είναι και οι απόψεις του Dechant, Smith (1977), οι οποίοι αναφέρουν δέκα παράγοντες για την αναγνωστική ετοιμότητα: (i) τις αντιληπτικές ικανότητες, (ii) τη διανοητική ικανότητα, (iii) την προσωπική εμπειρία, (iv) το επίπεδο ωριμότητας, (v) την ικανότητα ακουστικής και οπτικής διάκρισης, (vi) τη γλωσσική ανάπτυξη, (vii) την αισθητηριακή ανάπτυξη, (viii) την καλή λειτουργία του νευρικού συστήματος, (ix) το ενδιαφέρον για διάβασμα και (x) την κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική σταθερότητα.

Ανάλογα με τις απόψεις που επικρατούν κάθε φορά καθορίζεται και το περιεχόμενο των προγραμμάτων της αναγνωστικής ετοιμότητας. Για πολλές δεκαετίες η έρευνα είχε επικεντρωθεί στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, ενώ τελευταία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του γραπτού λόγου κατά την περίοδο του προαναγνωστικού σταδίου δηλαδή, του αναδυόμενου εγγραμματισμού με την εξοικείωση του παιδιού με τη γλώσσα του βιβλίου. Διαπιστώθηκε ότι η εντατική ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά κατά το στάδιο της προετοιμασίας τα διευκολύνει αργότερα στη κατανόηση του γραπτού λόγου.

Ο σχεδιασμός δομημένων διδακτικών προγραμμάτων αναγνωστικής ετοιμότητας προϋποθέτει την αξιολόγηση και εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού μέσα από την ανάλυση λαθών που κάνει στην ανάγνωση. Η εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιότητας γίνεται (ή πραγματοποιείται) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων ετοιμότητας (ΛΕΒΔ), με έμφαση στον προφορικό λόγο. Ο καθορισμός της αναγνωστικής ηλικίας, το πλήρες προφίλ του παιδιού, όπως αυτό προκύπτει από τις ΛΕΒΔ στις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, αλλά και οι ειδικότερες δυνατότητες και δυσκολίες, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα, με στόχο να βελτιώσει το παιδί την αναγνωστική του ικανότητα σε φωνολογικό και σημασιολογικό επίπεδο (Χρηστάκης 2000, 2006).

Τα δομημένα διδακτικά προγράμματα αναγνωστικής ετοιμότητας, σύμφωνα με τις απόψεις που επικρατούν, περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, τον εμπλουτισμό των εμπειριών του παιδιού, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τα βιβλία, την εξέλιξη της γενικής και λεπτής κινητικότητας, την προαγωγή της οπτικής και της ακουστικής διάκρισης, την ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, την προαγωγή του προφορικού λόγου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Σε κάθε πρόγραμμα αναγνωστικής ετοιμότητας, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται έχουν σκοπό:

- τη διεύρυνση και αξιοποίηση των καναλιών πρόσληψης πληροφοριών μάθησης,
- την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης,
- τη διαχείριση των πηγών άγχους και ανασφάλειας,
- την αύξηση του θετικού αυτοσυναισθήματος.
- την ανάπτυξη της αναγνωστικής αυτοεικόνας.

**16 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ**

2β. Η μαθηματική ετοιμότητα.

Η αριθμητική ετοιμότητα βασίζεται κυρίως στη θεωρία του Piaget (1952, 1988), η οποία συνδέεται με την εξέλιξη της λογικομαθηματικής σκέψης, στις απόψεις νεότερων ερευνητών Kamii, Κουτσοβάνου (1997). Πιο συγκεκριμένα:

Κατά τον Piaget η εξέλιξη της έννοιας του αριθμού εντάσσεται στα στάδια της διανοητικής εξέλιξης. Κατά το προενηνοιακό στάδιο 2-4 ετών, το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί την έννοια του αριθμού, γιατί η σκέψη του δεν είναι αντιστρέψιμη. Κατά το διαισθητικό στάδιο 4-5 ετών, εμφανίζονται οι πρώτες ενδείξεις της λογικομαθηματικής σκέψης, με τη χρησιμοποίηση από το παιδί της μεθόδου της δοκιμής και πλάνης. Κατά το στάδιο των συγκεκριμένων αντιστρέψιμων πράξεων, μετά το 6ο έτος μέχρι το 11ο, η αντιστρεψιμότητα της σκέψης παγιώνεται και συνδέεται άμεσα με ενέργειες πάνω σε αντικείμενα.

Οι βασικές λογικομαθηματικές έννοιες (ταξινόμηση - διάταξη - σειροθέτηση - αντιστοίχιση - διατήρηση βάρους και όγκου), εντάσσονται στα εξελικτικά στάδια που αναφέρθηκαν και συνθέτουν την αναπτυξιακή εικόνα. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά δεν παρουσιάζουν καμιά έννοια, στο δεύτερο εφαρμόζουν τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης και στο τρίτο εμφανίζονται λογικομαθηματικές έννοιες.

Η θέση του Piaget, ότι πριν από τις συγκεκριμένες χρονολογικές ηλικίες δεν εμφανίζονται λογικομαθηματικές έννοιες, έχει αμφισβητηθεί με νεότερες έρευνες οι οποίες επισημαίνουν ότι υπάρχει και πριν από τις ηλικίες αυτές ταξινομητική ικανότητα και αυτό φαίνεται από τη γρήγορη αφομοίωση της συντακτικής και σημασιολογικής δομής της γλώσσας από τα παιδιά. Η Nelson (1973) περιγράφει την ικανότητα πολύ μικρών παιδιών να μπορούν να ταξινομήσουν αντικείμενα προτού ακόμη να είναι σε θέση να τα κατονομάσουν. Άλλοι ερευνητές παρατηρούν ότι το παιδί, για το σχηματισμό των εννοιών, ομαδοποιεί τα αντικείμενα με βάση τις ομοιότητές τους (Κακαβούλης Αλ., 1989, Markakis 1978).

Κατά τον Srodec (1984) η δυσκολία για την κατάκτηση των προμαθηματικών εννοιών επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων: πτωχή αυτοεικόνα μετά από συνεχείς αποτυχίες, αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, αντιληπτικές δυσκολίες που οφείλονται σε νευρολογικές βλάβες, παγίωση της πλευρίωσης, αδυναμία κατανόησης του αριθμητικού λεξιλογίου, αδυναμία βραχυπρόθεσμης μνήμης και δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο.

Ύστερα από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι με επιτυχή παρέμβαση, με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα, είναι δυνατό να αναπτυχθεί η αριθμητική ετοιμότητα στα παιδιά. Οι Tansley (1975, Guilliford 1975, Bird 1991) υποστηρίζουν ότι η αριθμητική ετοιμότητα μπορεί να επιταχυνθεί με την εισαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στη σχολική ηλικία. Στα προγράμματα που προτείνονται σήμερα για την ανάπτυξη της αριθμητικής ετοιμότητας περιλαμβάνονται κυρίως δραστηριότητες για την ανάπτυξη της λειτουργίας της σκέψης με ταξινομήσεις, διάταξεις, σειροθετήσεις, αντιστοιχίσεις, αναγνώρισεις ομοιοτήτων και διαφορών, κατηγοριοποιήσεις αντικειμένων, συγκρίσεις ύλης, με σκοπό οι μαθητές να παγιώσουν

και να εσωτερικοποιήσουν την αντιστρεψιμότητα της σκέψης έτσι, ώστε να λειτουργεί όχι μόνο σε πρακτικό αλλά και σε νοερό επίπεδο.

Πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας κάνουν λάθη στις γραπτές τους εργασίες στα μαθηματικά, λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Specific Learning disabilities) στην ανάγνωση και την οργάνωση της σκέψης τους. Εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική και γραπτή ανάγνωση των αριθμών, με τυχαία ή καθορισμένη ορισμένη σειρά, στη γραφή, στη διαδοχή των αριθμών, στην κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, των αφηρημένων εννοιών και των μαθηματικών πράξεων, καθώς και στην επεξεργασία προβλημάτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να οφείλονται στον τρόπο διδασκαλίας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και στο πώς αυτά αισθάνονται όταν ασχολούνται με τα μαθηματικά. Αυτούς τους παράγοντες, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιδιών μέσω διαφόρων τεχνικών, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να έχει υπόψη του προκειμένου να σχεδιάσει εξατομικευμένα προγράμματα μαθηματικής ετοιμότητας (Χρηστάκης 2000, 2006, Bryant, 2005, Cirino, et al., 2007).

Η χρονική διάρκεια ενός προγράμματος σχολικής ετοιμότητας, ανεξάρτητα από την περιοχή που αναφέρεται, ποικίλει ανάλογα με τη βαρύτητα των δυσκολιών μάθησης. Σε περιπτώσεις παιδιών με ήπιες δυσκολίες, το πρόγραμμα σχολικής-μαθησιακής ετοιμότητας είναι δυνατό να ολοκληρωθεί κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Πρακτικά 2ου συνεδρίου προσχολικής αγωγής, 1990). Αν διαπιστωθεί ότι, για διάφορους λόγους, το πρόγραμμα δεν έχει ολοκληρωθεί στο νηπιαγωγείο, το παιδί πρέπει να συνεχίσει να υποστηρίζεται και μετά την είσοδό του στο σχολείο. Ο κανόνας αυτός ισχύει ανεξάρτητα από τη μορφή που αυτό έχει: – κοινό σχολείο, τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο Εργαστήρι-Ειδικό Επάγγελμα της Εκπαιδευτικής Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) (Konstantareas, Hoviatidis, 1991, Μαρκάκης 1996, Μπίρτσας 1990, Χρηστάκης 1985, Δροσινού 1999, 2007).

Στον τόπο μας το ερώτημα που τίθεται είναι, όχι μόνο αν τα παιδιά διαθέτουν ή όχι την ετοιμότητα που απαιτείται για την παραπέρα σχολική τους πορεία και ανάπτυξη, αλλά κυρίως αν το σχολείο και ειδικότερα τα προγράμματα ένταξης που παρέχονται στα συμβατικά σχολεία ή τις Αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατανοούν την ετοιμότητα και την σημασία της για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Δροσινού 1999). Ο αυξανόμενος αριθμός τμημάτων ένταξης που ιδρύονται κάθε χρόνο στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αξιολογείται θετικά, εφόσον μέσα σε αυτά παρέχεται εξατομικευμένη ή μικροομαδική διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα της τάξης φοίτησης. Ωστόσο, η αποτελεσματική υποστήριξη του τμήματος ένταξης στα σχολικά μαθήματα με έμφαση αφενός στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) και αφετέρου στις κοινωνικές δεξιότητες, με την υποστήριξη της συμπεριφοράς, μπορεί να προκύψει μέσα από δομημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του ΠΑΠΕΑ (Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ: 208, τχ. Α', 29/8/1996), Αυτά τα διδακτικά

## 18 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ

προγράμματα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αυτά καταγράφονται στο «προφίλ» τους μέσα από τις ΛΕΒΔ\* ετοιμότητας. Σε αυτό σημειώνονται, συνολικά και συνοπτικά, οι δυνατότητες και τα «δυνατά σημεία» του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, παράλληλα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά.

### 3. Αξιολόγηση και εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας

Λόγω της σπουδαιότητας που έχει η σχολική ετοιμότητα, έγινε αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τη δεκαετία του '50. Μια βασική επιδίωξη των ειδικών από την αρχή ήταν η αναζήτηση μεθόδων και μέσων για τη διαπίστωση του επιπέδου ανάπτυξης της. Πολλά κριτήρια έχουν κατασκευαστεί τα τελευταία χρόνια τα οποία περιλαμβάνουν τυπικά και άτυπα τεστ, ερωτηματολόγια, λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων ΛΕΒΔ κ.ά. Με τα κριτήρια αυτά επιδιώκεται η αξιολόγηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων του παιδιού, οι οποίες συνδέονται με τη σχολική ετοιμότητα. Για τον έλεγχο των ικανοτήτων που απαιτούνται, π.χ. για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, επινοήθηκαν τα τεστ αναγνωστικής ικανότητας τα οποία περιλαμβάνουν συστοιχίες από τεστ εκτίμησης πολλών παραγόντων, όπως είναι: η νοημοσύνη, η γλωσσική εξέλιξη (Burns, Berry 1980, Πόρποδας 1985, 2001, 2007, Μπουρσιέ 1986), η οπτική διάκριση, η οξύτητα της όρασης και της ακοής, η πλευρίωση, η συναισθηματική σταθερότητα (Δροσινού 1999, 2007) και η κατάσταση της υγείας (Holmes, Carr, 1991, Fisman, Wolf 1991). Μετά τη δεκαετία του '60 προστέθηκαν και οι παράγοντες: ακουστική διάκριση, ικανότητα ανάλυσης της ομιλίας σε λέξεις-συλλαβές-φθόγγους, ο εννοιολογικός εμπλουτισμός, καθώς και η αναγνώριση και ονομασία των γραμμάτων (Μ. Παμπλέκου 1997, Wolf, Segal 1999, Σαμαρτζή 1999).

Μερικά τεστ σχολικής ετοιμότητας, τα οποία αναφέρονται ενδεικτικά, είναι: Το τεστ των Austin J.J., Lafferty J.C. (Eds.) (1968). Ready or not? The School Readiness Checklist Handbook. Muskegon, Michigan: Research Concepts Test Maker, Inc., το τεστ του Achenbach T.M. (1984). Child Behavior Checklists for ages 2-3 (CBCL). Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry, το τεστ του Goodenough, F.L. (1926). The Measurement of Intelligence by Drawings. New York: World Books, το οποίο προσαρμόσαν στην Ελλάδα οι Nilsen-Δραγώνα (1997), το τεστ Igl-Ames, το Metropolitan τεστ, το Cotenberg Grupptest, το τεστ ΑΛΦΑ, (2006) ως «εργαλείο μαθησιακής ετοιμότητας» το οποίο κατασκευάστηκε από παιδίατρος- αναπτυξιολόγους και εργοθεραπευτές του Νοσοκομείου Παιδιών (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία: Λωρ. Θωμαΐδου και Στ. Μαντούδης, 2006) με σκοπό να εντοπίζουν την μαθησιακή ετοιμότητα κ.λ.π. Η χρησιμοποίηση των τεστ αυτών από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει σχετική εκπαίδευση ή

\*ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

επιμόρφωση και εξυπηρετεί ανάγκες συστημικής επιστημονικής προσέγγισης.

Τα παραπάνω τεστ συνιστούν τη σταθμισμένη αξιολόγηση με διαγνωστικά ψυχοτεχνικά εργαλεία αξιολόγηση, τα οποία μετρούν τη σχολική ετοιμότητα η οποία διαφοροποιείται από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Η τελευταία περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση. Στα κεφάλαια του βιβλίου που αναφέρονται στις παραπάνω περιοχές περιλαμβάνονται τέτοιες λίστες. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί σημειώνοντας το επίπεδο αυτονομίας χωρίς βοήθεια (χβ), με βοήθεια(μβ) ή με μεγάλη βοήθεια(μββ). Οι συμπεριφορές αυτές εμπεριέχονται στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Η καταγραφή είναι θετική αποτύπωση των δυνατοτήτων του ατόμου με ΕΕΑ και αναπηρίες. Έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε τις ικανότητες που ήδη διαθέτει ο μαθητής οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του, στις περιπτώσεις που αυτό μπορεί να συμβεί.

Η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού προηγουμένως αποφασίσει τους άξονες που εμπίπτουν στις ανάγκες του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με τους συνομηλικούς, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για το μαθητή, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων.

Αυτή η μορφή άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης είναι πιο οικεία στον εκπαιδευτικό και, παρόλο που δε χαρακτηρίζεται από επιστημονική εγκυρότητα, έχει θετικά αποτελέσματα καθώς επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλικούς τους.

Πάντως, επειδή η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους μερικές από τις οποίες αποτελούν αντικείμενο έρευνας επιμέρους ειδικών, η εκτίμηση της επιβάλλεται να γίνεται από πολυεπιστημονική ομάδα.

#### 4. Δομή και περιεχόμενο του βιβλίου για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Στο βιβλίο αυτό έγινε προσπάθεια να ενοποιηθούν οι δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας έτσι ώστε να διευκολύνουν τον εκ-

## 20 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ

παιδευτικό να οργανώνει και να υλοποιεί κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα, καθόσον ότι έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει επικάλυψη και αλληλεξάρτηση των προκαταρκτικών σταδίων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Οι βασικές σχολικές δεξιότητες -ανάγνωση, αναγνωστικός μηχανισμός, κατανόηση, παραγωγή λόγου, γραφή (Ματσαγγούρας, 2004) και μαθηματικά- είναι άμεσα συνδεδεμένες με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Οι περιοχές αυτές, με τις αντίστοιχες επιμέρους ενότητες, περιλαμβάνονται σε αυτό το βιβλίο και αναλύονται παρακάτω:

### 4.1 Προφορικός λόγος

Η ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνει τρεις τομείς: το φωνολογικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό (Πόρποδας, 1985, 2001, 2007).

Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται κυρίως στη διαφοροποίηση των ήχων για την παραγωγή των φθόγγων και τη σύνδεσή τους για την παραγωγή των λέξεων. Συνεπώς, η ικανότητα ακουστικής διάκρισης των ήχων είναι προϋπόθεση για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στο φωνολογικό επίπεδο. Πολλές δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση οφείλονται σε αδυναμία ακουστικής διάκρισης των φθόγγων (Miles 1983, Miles 1993, Loughorn 1992, Μαυρομάτη 1995, Δροσινού 1999, 2003).

Η σημασιολογική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει ένα βασικό λεξιλόγιο, για να μπορεί να ακροάται, να κατανοεί αυτά που ακούει και να συμμετέχει στο διάλογο, περιμένοντας τη σειρά του.

Η συντακτική ανάπτυξη ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία, η οποία αρχίζει με την ολοφραστική έκφραση με μια λέξη (π.χ. «νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Η σύνδεση δύο λέξεων είναι η αρχή της συντακτικής δομής (π.χ. «μαμά νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Ακολουθεί ο σχηματισμός προτάσεων με τρεις λέξεις κτλ.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου παραμελείται τις περισσότερες φορές στα σχολεία, παρόλο που αποτελεί θεμελιώδη λίθο για την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους, η οποία με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου και την κοινωνική προσαρμογή του στο περιβάλλον. Μέσα από το λόγο, το παιδί αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζει συναισθήματα, συνεργάζεται με τους άλλους τηρώντας κανόνες και, τέλος, εντάσσεται ομαλά στην ομάδα των συνομηλίκων, της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Το παιδί με ΕΕΑ και αναπηρίες υποστηρίζεται στην περιοχή του προφορικού λόγου με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας όπως είναι αυτές που περιλαμβάνονται στο κεφάλαιο αυτό με τις οποίες καλλιεργείται η ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των ήχων, ώστε να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στη συνέχεια τα στοιχεία του προφορικού λόγου και τελικά να είναι ικανό: α) να ακροάται και να



αποκωδικοποιεί τις ακουστικές πληροφορίες, β) να συμμετέχει με επιτυχία στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του και γ) να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια.

Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν πολλές κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ, όπως: παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία) που παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική αντίληψη και διάκριση των ήχων, στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας, στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην κατανόηση του νοήματος μιας συζήτησης ή ενός κειμένου. Επίσης, δραστηριότητες στις οποίες το παιδί με παρορμητικότητα καλείται να συμμετάσχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση των αυθόρμητων ενεργειών του μαθητή που συνήθως δημιουργούν προβληματικές καταστάσεις, τόσο στον ίδιο όσο και στα άτομα του περιβάλλοντός του.

#### 4.2 Ψυχοκινητικότητα

Η ψυχοκινητική προσέγγιση της γραφής βασίζεται στην κίνηση του σώματος στο φυσικό χώρο, η οποία προκαλεί κινητικά βιώματα που βαθμιαία εσωτερικεύονται και μεταφέρονται στο γραφικό χώρο. Οι Furth και Wachs (1975) θεωρούν την ικανότητα του παιδιού να γράφει ως εφαρμογή εσωτερικευμένης γνώσης και το συντονισμό χεριού, δακτύλων και ματιού ως δραστηριότητες γραφικής σκέψης, οι οποίες εκδηλώνονται στο γράψιμο, στη ζωγραφική, στη χρήση πινέλου, στο κόψιμο, στο ράψιμο, στο σκάλισμα, στη γλυπτική κ.ά.

Η αντίληψη του σωματικού σχήματος βασίζεται στις κινήσεις γενικής κινητικότητας οι οποίες διαφοροποιούνται βαθμιαία και επικεντρώνονται στα διάφορα μέρη του σώματος. Η γνώση των διαφόρων μελών του σώματος βοηθά στην ολοκλήρωση της νοητικής εικόνας στις ζωγραφιές και στις πλαστικές απεικονίσεις, και έχει ως τελικό αποτέλεσμα την έννοια του ιδεοποιημένου σώματος που κάνει το παιδί ικανό να δείχνει και να ονομάζει τα μέλη του σώματός του (Ντολτό, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, προαπαιτούμενα για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, του συντονισμού των κινήσεων ματιού-χεριού και του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο. Συνδεδεμένες με τις δεξιότητες αυτές είναι: η αίσθηση του ρυθμού και η παγίωση της πλευρίωσης. Ο συντονισμός των κινήσεων οδηγεί το παιδί από την ένταση στη χαλάρωση, στην αίσθηση του μυϊκού τόνου και στη συνειδητοποίηση της αναπνοής.

Ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο γίνεται με κινήσεις γενικής κινητικότητας του σώματος. Το παιδί που έχει κατακτήσει την έννοια του σωματικού σχήματος μπορεί να προσανατολίζεται στο χώρο και στο χρόνο, να αναπτύσσει την αίσθηση του ρυθμού και να είναι έτοιμο να διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά.

\*ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

## 22 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ

Συνεπώς, η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων είναι τα κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού. Η ικανοποιητική ανάπτυξη τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών και αποτελεί κύρια επιδίωξη του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, αλλά και κάθε άλλου προγράμματος που εφαρμόζεται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Hughes 1973, Walter 1976, Branwhite 1986, Howlin et al. 1999, Koegel, Koegel 1998, Καλαντζής 1985) μέχρι τις τάξεις των ΕΕΕΕΚ.

Σε όλες τις παραπάνω περιοχές, οι οποίες κυρίως προσδιορίζουν το αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, τα ΑμΕΕΑ\* παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες. Είναι γνωστό ότι, για παράδειγμα, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία) ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η δυσγραφία ή η δυσορθογραφία, δυσκολεύονται σοβαρά να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο, δεν έχουν αίσθηση του ρυθμού και έχουν δυσκολίες ή καθυστέρηση στην παγίωση της πλευρίωσης. Είναι επίσης γνωστό ότι τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την έννοια του σωματικού σχήματος, που δεν μπορούν να προσανατολίζονται στο χώρο και το χρόνο, που δεν έχουν αναπτύξει την αίσθηση του ρυθμού συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στην ταχύτητα της ανάγνωσης, της γραφής και στην ταχύτητα αριθμητικών υπολογισμών.

Είναι ανάγκη να υποστηριχθούν τα παιδιά με κατάλληλες στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις, ώστε να αναπτύξουν: α) κινητικές δεξιότητες, β) δεξιότητες προσανατολισμού, γ) αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου και δ) παγίωση της πλευρίωσης.

Τέτοιες δραστηριότητες και ασκήσεις που υποστηρίζουν την παγίωση της πλευρίωσης του σώματος, μέσα από ασκήσεις με τις οποίες τα παιδιά βιώνουν τις διαδρομές στο έδαφος με τη βοήθεια σταθερών σημείων, περιλαμβάνονται στο κεφάλαιο αυτό.

### 4.3 Νοητικές ικανότητες

Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, ο συλλογισμός και άλλες νοητικές ικανότητες διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα σημαντικό βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (Strauss, Lethine, 1947). Συνεπώς, η καλή λειτουργία τους είναι κύρια προϋπόθεση στη διαδικασία της μάθησης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τελικό προϊόν της. Πιο αναλυτικά:

Για την κατάκτηση π.χ. του μηχανισμού της ανάγνωσης, το παιδί πρέπει να επεξεργαστεί οπτικές πληροφορίες (οπτική εικόνα της λέξης-οπτική αντίληψη), να συγκρίνει τη συγκεκριμένη οπτική εικόνα με παρόμοιες προηγούμενες πληροφορίες (οπτική μνήμη), να επεξεργαστεί περαιτέρω την οπτική αυτή πληροφορία (σκέψη, συλλογισμός) και να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό προϊόν. Είναι αυτονόητο ότι, οποιαδήποτε δυσκολία κατά την διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών που επεμ-

βαίνει αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, δυσχεραίνει το τελικό αποτέλεσμά της.

Το ΑμΕΕΑ συχνά παρουσιάζουν γενικού ή ειδικού τύπου δυσκολίες σε σχέση με τις παραπάνω νοητικές ικανότητες και διεργασίες και είναι ανάγκη να υποστηρίζονται με ειδικά σχεδιασμένα και εξατομικευμένα προγράμματα (Faherty 2003, Χρηστάκης 2002).

Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με τις οποίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται:

- α) Η οπτική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης οπτικών πληροφοριών.
- β) Η ακουστική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης ακουστικών πληροφοριών.
- γ) Η λειτουργική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης σύνθετων πληροφοριών οι οποίες είναι λειτουργικές για το άτομο και την προσαρμογή του στο περιβάλλον.
- δ) Η προσοχή: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, με την οποία το άτομο επικεντρώνει στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης. Αυτή παρουσιάζεται με αυξημένη ένταση και επιλεκτικά για ορισμένα ερεθίσματα. Βασική προϋπόθεση για τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου είναι το ενδιαφέρον. Στη μαθησιακή δραστηριότητα, αντικείμενα μάθησης που ικανοποιούν βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες ή αποτελούν αγαπημένες ενασχολήσεις των μαθητών προσελκύουν την προσοχή τους γιατί αποτελούν αντικείμενα ενδιαφέροντος. Στις περιπτώσεις που έχουμε διαταραχές της προσοχής, όπως π.χ. στην ελλειμματική προσοχή, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ή στην έλλειψη προσοχής με παρορμητικότητα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βοηθούν στην αύξηση της διάρκειας της προσοχής (Merrell, & Tymms, 2001, Δροσινού, et al., 2004).
- ε) Λογικομαθηματική σκέψη: αυτή αναφέρεται στην κατανόηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών με τυπικές λογικές διαδικασίες.
- στ) Συλλογισμός: αυτός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα να κάνει συνδέσεις γνώσεων και εμπειριών και να καταλήγει σε συμπεράσματα ή να αναπτύσσει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Η αντίληψη αναμφίβολα είναι σημαντική λειτουργία για τη μάθηση και πρέπει να εξετάζεται με την ευρύτερη σημασιολογική της θέση. Γι' αυτό δεν αναφέρεται ως ιδιαίτερη ενότητα στο κεφάλαιο αυτό, όπως πιθανό θα αναμενόταν, αλλά συναντάται σε διαφορετικούς στόχους και δραστηριότητες άλλων κεφαλαίων (π.χ. Κεφ. 2, στόχος 3.1, Κεφ. 3, στόχοι 4.1 και 4.2).

Η νοημοσύνη εξετάζεται μέσα από την πολλαπλή ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου στο χώρο, στο χρόνο, στις τέχνες, στο χορό, στη μουσική, στα μαθηματικά, στην γλώσσα, στο συναίσθημα, στις κοινωνικές σχέσεις (Gardner's multiple intelligence).

\*ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

## 24 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (ΒΙΒΛΙΟ) ΕΑΕ

### 4.4 Συναισθηματική οργάνωση

Η συναισθηματική οργάνωση είναι σημαντική αναπτυξιακή περιοχή για τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:

Η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept), η αποδοχή ή μη τυχόν προβλημάτων και αναπηριών, η αποδοχή ή μη άλλων προσώπων κτλ επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, το είδος και το βαθμό της κοινωνικής του προσαρμογής και καθορίζουν το βαθμό της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, δημιουργεί κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος, όχι μόνο με απλές επισκέψεις, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε επίπεδο πολυαισθητηριακής προσέγγισης και διεύρυνσης των διαπροσωπικών του σχέσεων (Frith 1999, Attwood 1998, Cooper 1999).

Η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Για το λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγεται η ασφυκτική καθοδήγηση, ώστε να μπορεί να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, η οποία τελικά διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού. Συνεπώς, η υποστήριξη του παιδιού με κατάλληλες στοχευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις μαθησιακής ετοιμότητας προς την κατεύθυνση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική (Σαλτζμπέργκερ-Ουίτεμπεργκ et al. 1996).

Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών οι οποίες επικεντρώνονται στις επιμέρους περιοχές:

- α) Αυτοσυναίσθημα: αυτό αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό. Το αυτοσυναίσθημα εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας που βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της μάθησης. Η ειδική διδακτική φροντίδα κρίνεται ιδιαίτερα επιβεβλημένη στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς ή στις περιπτώσεις των μαθητών που είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας και έχουν υποστεί σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση (Νόμος 3500/2006 «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις»).
- β) Ενδιαφέρον για τη μάθηση: Η ύπαρξη ή απουσία ενδιαφέροντος επηρεάζει και διαμορφώνει τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου. Το ενδιαφέρον για τη μάθηση αυξάνει την προσοχή του ατόμου σε σημείο τέτοιο που να διαμορφώνεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην προσοχή και το ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον κινητοποιεί συναισθηματικά το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και δρα ως κίνητρο που θέτει σε λειτουργία την προσοχή. Στο σχεδιασμό διδακτικών

προγραμμάτων που επικεντρώνονται στο ενδιαφέρον για τη μάθηση με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν αναφέρονται τόσο στα γνωστικά ενδιαφέροντα του ατόμου, όσο και στις συναισθηματικές του ανάγκες.

- γ) Συνεργασία με τους άλλους: Αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στις διδακτικές στρατηγικές που βοηθούν το μαθητή στην κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων, με στόχο την κοινωνικοποίηση του. Η συνεργασία με τους άλλους ως εκπαιδευτική στόχευση αξιοποιεί επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα από τη μικροομαδική, συνεργατική και διαθεματική μάθηση. Αυτή προϋποθέτει ειδική αγωγή και εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες με δομημένα διδακτικά προγράμματα συναισθηματικής οργάνωσης σε συγκεκριμένο ορισμένο πλαίσιο, με την συμμετοχή τουλάχιστον δυο για την κατανόηση και αποδοχή των κανόνων συνεργασίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται το εκπαιδευτικό πακέτο των βιβλίων της ΕΑΕ με τίτλο “Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας”.

Πίνακας: Βιβλιοτετράδια μαθητή με ΕΕΑ και Αναπηρίες



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice, Vol. 4, 1*. Ηλεκτρονικό περιοδικό.
- Bryant, D. P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 340-345.
- Cirino, P.T., Fletcher, J.M., Ewing-Cobbs, L., Barnes, M.A, & Fuchs, L.S (2007). Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research and Practice, 22* (1), 25-35.
- Drossinou, M & Kaderoglou, E. (2005). Early Intervention Services in Greece. Present Situation and Future Prospects. Ch. 19, p. 481-502. In the Book M. J. Guralnick (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co....
- Fox, M. (2003). *Including Children 3-11 with physical Disabilities*. London: David Fulton Publishers, ISBN 1 85346 937 8
- Gersch, I. S. & Gersch, A. (2003). *Resolving Disagreement in Special Educational Needs: a practical guide to conciliation and mediation*. London: NASEN.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education. vol. 31*(4), p. 175-183.
- Gross, J. & White, A. (2003). *Special Educational Needs and School Improvement*. London: David Fulton Publishers, ISBN 1 84312 011 9.
- Hallwell, M. (2003). *Supporting Special Educational Needs*. David Fulton Publishers, ISBN 1 84312 007 0.
- Kellett, M. & Nind, M. (2003). *Implementing Intensive Interaction in Schools*. London: David Fulton Publishers, ISBN 1 843 12 019 4.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice, Vol. 4, 1*. Ηλεκτρονικό περιοδικό.
- Nind, M., Sheehy, K. & Simmons, K. (2003). *Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers, ISBN 1 84312 066 6
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*(3), 3-19.
- Tilstone, CH. & Rose, R. (2003). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. London: Routledge Falmer, ISBN 0 415 25 485 X.
- Wellington, J., Cole, P. (2004). Research Section. Conducting evaluation and research with and for 'disaffected' students: practical and methodological issues. *British Journal of Special Education. vol. 31*(2), p. 100-104.
- Westwood, P. (2004). *Numeracy and Learning Difficulties. Approaches to teaching and assessment*. London: David Fulton Publishers.
- Κατσουράκη, Λ., Χατζηγεωργίου, Α., Μερτζάνη, Μ. Σαρρής Ν., Μπάτσου, Α. Δροσινού Μ (2005). Βίντεο ταινία - (1) «Διαβολάκι ή υπερκινητικό παιδί». Αθήνα. ΥΠΕΠΘ -Εκπαιδευτική Τηλεόραση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.12, 114-128. Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (1998 α), Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*, 13,17-27.
- Δροσινού, Μ. (2002). Προγράμματα και υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο Πίτσμπεργκ των Ηνωμένων Πολιτειών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.42, σελ. 28-48.
- Δροσινού, Μ. (2003). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Εθνικό Γαλλικό Εκπαιδευτικό σύστημα (Άριον-εκπαιδευτική ανταλλαγή επίσκεψης). *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 8.
- Θωμαΐδου, Λ. & Μαντουΐδης Στ. (2006). Τεστ ΑΛΦΑ, (2006). Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Κολλιάνης, Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. Δ΄ τόμος. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Ματσαγγούρας, Η - (2003) - Η σχολική τάξη. Αθήνα = Εκδ. Γρηγόρη. Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού λόγου: Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική διαδρομή στη παιδική ηλικία. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας Ν.Δ. (2003). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης δυσκολιών Μάθησης. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, Προεδρικό διάταγμα 301/1996, σελ. 245-278 στο βιβλίο του δασκάλου ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηγεωργίου, Α. & Δροσινού, Μ. (2007). Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Η επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. Μετάφραση; Αθηνά Χατζηγεωργίου. Προσαρμογή απόδοση επιμέλεια στα ελληνικά: Μ. Δροσινού. Δημοσίευση στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.150, 105-120, του άρθρου του Merrell, C. & Tymms, P.B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British journal of Educational Psychology*, 71, 43-56.
- Χατζηγεωργίου, Α., Τσιώμος, Κ., & Δροσινού, Μ. (2004). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: Μια προοπτική με κρίσιμο μέλλον. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 136, σελ. 127-148. Μτφρ. Χατζηγεωργίου, Α., Τσιώμος, Κ. Επιμλ. Δροσινού Μ. του άρθρου του Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of special Education –Vol. 30 (1)*, p. 3-12.
- Χρηστάκης Κ. (2000). Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α, Β΄. Αθήνα: Ατραπός