

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Οδηγός  
νηπιαγωγού  
για την  
ολόπλευρη  
ανάπτυξη  
και αγωγή  
των παιδιών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

# ΟΔΗΓΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

**Συγγραφή:** Μαρία Κωνσταντινίδου  
Ειδική Παιδαγωγός

Μαρίλια Παντζαρή  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος Α'

**Συνεργασία:** Μαρία Ηρακλέους  
Νηπιαγωγός

Αννίτα Κουσουλίδου  
Λογοπαθολόγος

Ελένη Κυριακούδη  
Λογοπαθολόγος

**Εποπτεία:** Έλλη Ηλιάδου  
Αν. Προϊστάμενη Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

**Σχέδια:** Λουκάς Γιάννακας  
Μαθητής Προδημοτικής Εκπαίδευσης

**Γλωσσική Επιμέλεια:** Μαριάννα Χριστόφια Παλάτου  
Λειτουργός ΥΑΠ

**Σχεδιασμός και Ηλεκτρονική Σελίδωση:** Χρύση Σιαμμάς  
Λειτουργός ΥΑΠ

**Γενικός Συντονισμός:** Χρίστος Παρπούνας  
Συντονιστής ΥΑΠ

Α' Έκδοση 2015

Εκτύπωση:

ISBN: 978-9963-0-1568-9

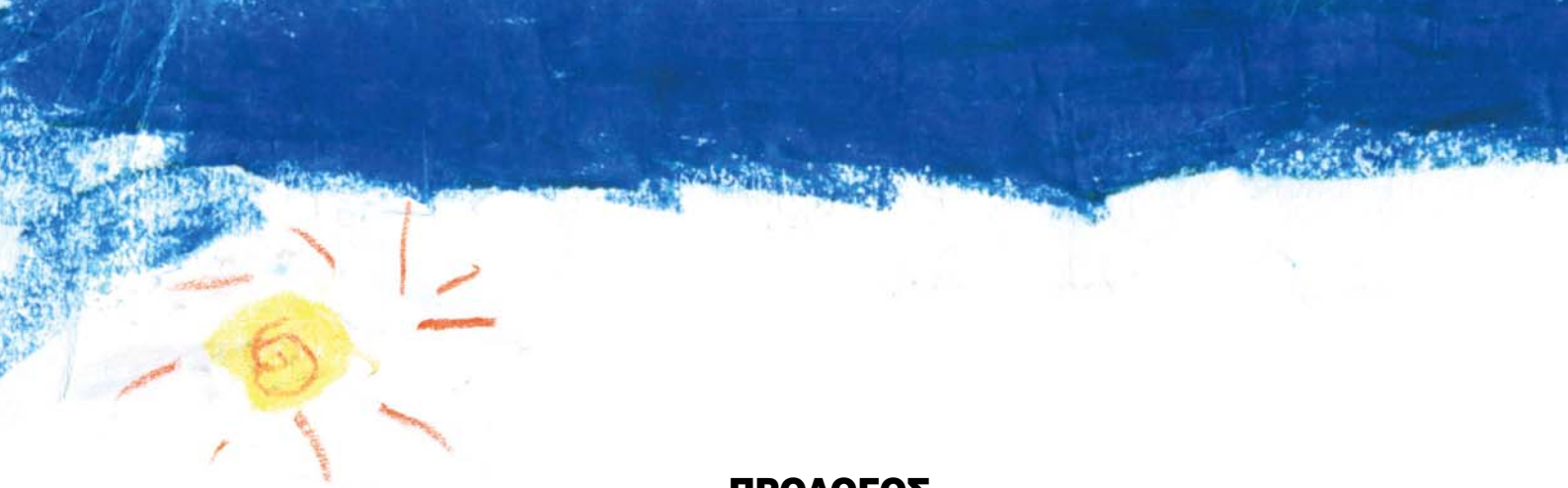
© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ



Στο εξώφυλλο χρησιμοποιήθηκε ανακυκλωμένο χαρτί σε ποσοστό τουλάχιστον 50%, προερχόμενο από διαχείριση απορριμμάτων χαρτιού. Το υπόλοιπο ποσοστό προέρχεται από υπεύθυνη διαχείριση δασών.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>		<b>4</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>		<b>5</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α´</b>	<b>ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ</b>	<b>6</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	13
<b>ΜΕΡΟΣ Β´</b>	<b>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ</b>	<b>20</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	21
	3.1 ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (3-5 ετών)	21
	3.2 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (5-6 ετών)	31
	3.3 ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	32
	3.4 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	33
	3.5 ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ	37
	4.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	38
	4.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	39
	4.3 ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	40
	4.4 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	ΑΛΛΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	43
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>		<b>46</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>		<b>52</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	Στάδια Ανάπτυξης	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	Ψυχοκινητική Ανάπτυξη	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	Στάδια Παιδικού Σχεδίου	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	Γλωσσική Ανάπτυξη	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	Φωνολογική Επίγνωση	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6	Επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7	Ακουστική και Οπτική Αντίληψη	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8	Κατανόηση Αντίληψη	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9	Μνημονική Λειτουργία	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10	Προσοχή Συγκέντρωση	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11	Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη	63



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Είναι με ιδιαίτερη χαρά που προλογίζω το επιστέγασμα της προσπάθειας για δημιουργία ενός Οδηγού, που αφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίοδο στη ζωή του παιδιού. Το νηπιαγωγείο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με στόχο την καλλιέργεια θετικής στάσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την κατάκτηση της γνώσης και τη μελλοντική σχολική επιτυχία.

Οι νηπιαγωγοί, σεβόμενοι την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τα προηγούμενα βιώματα κάθε παιδιού που φοιτά στην τάξη τους, καλούνται να προσαρμόσουν το πρόγραμμα του σχολείου στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Ο Οδηγός είναι το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας και του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος όλων όσων συνέβαλαν στη συγγραφή του. Παρέχει πληροφορίες και πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε νηπιαγωγός, ώστε να ενισχύσει τη μαθησιακή προσπάθεια και απόδοση όλων των παιδιών και παράλληλα να εντοπίσει εκείνα που δεν ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος των νηπιαγωγών, ως διαχειριστές της μαθησιακής διαδικασίας, είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός για τη μετέπειτα επιτυχημένη σχολική πορεία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Ο Οδηγός αποτελεί χρήσιμο βοήθημα για κάθε νηπιαγωγό και θα συμβάλει στον εμπλουτισμό των πρακτικών και γνώσεών τους, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των απαιτήσεων του ρόλου τους στη σημερινή εποχή.

Ελπιδοφόρος Νεοκλέους  
Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών. Ερευνητές στον χώρο, υποστηρίζουν ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού αποτελούν «παράθυρα ευκαιριών» και χαρακτηρίζονται ως κρίσιμα για τη γνωστική του ανάπτυξη, αφού οι εισερχόμενες πληροφορίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά διαμορφώνουν και σταθεροποιούν ορισμένες δομές του εγκεφάλου ώστε να μπορεί να υποδέχεται τη νέα γνώση (Nash, 1977).

Σύμφωνα με τους Kagan (1990) και Bruner (1960), όταν τα παιδιά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, κατέχουν ήδη γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες καλούνται οι νηπιαγωγοί να αξιοποιήσουν και να ενισχύσουν χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διαδικασίες μάθησης. Η νηπιαγωγός είναι ένα άτομο το οποίο έχει να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο αφού τα παιδιά αυτής της ηλικίας ταυτίζονται μαζί της και μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται και τις εμπειρίες που αποκτούν διαμορφώνουν τη δική τους προσωπικότητα.

Η αξία της προδημοτικής εκπαίδευσης, αλλά και ο σημαντικός ρόλος των νηπιαγωγών τονίζονται πολύ εμφαντικά στο βιβλίο του Robert Fulgham (1998), ο οποίος αναφέρει: «Όσα πραγματικά πρέπει να ξέρω για το πώς να ζω, τι να κάνω και πώς να είμαι το έμαθα στο νηπιαγωγείο. Η σοφία δεν βρισκόταν στην κορυφή του σχολικού βουνού, αλλά εκεί στα βουναλάκια από άμμο στο νηπιαγωγείο».

Η νηπιαγωγός μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μεταδίδει στα παιδιά αξίες και τα διδάσκει βασικές αρχές σεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ισότητας, φιλίας, αγάπης, αποδοχής και ενσυναίσθησης. Παράλληλα, τα εφοδιάζει με γνώσεις, τα υποστηρίζει στην προσπάθειά τους να βρουν λύσεις στα ερωτήματά τους, τα ωθεί στο να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, να σχεδιάσουν, να αντιπαραθέσουν αλλά και να εξασκήσουν μια κριτική στάση στα θέματα που συζητούν. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει επίσης στον έγκαιρο εντοπισμό εκείνων των παιδιών που δεν ανταποκρίνονται στη διαδικασία μάθησης και παρεμβαίνει ώστε να παρέχουν άμεσα την απαραίτητη βοήθεια.

Σκοπός του συγκεκριμένου Οδηγού είναι να κατέχουν οι νηπιαγωγοί ένα εργαλείο άμεσης ενημέρωσης σχετικά με την αναμενόμενη ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 3-6 χρόνων, σύμφωνα πάντοτε με τα διάφορα στάδια ανάπτυξης αλλά και τους διαφορετικούς τομείς (ψυχολογικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, γλωσσικό, γνωστικό).

Το πρώτο μέρος του Οδηγού παρουσιάζει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του νηπιαγωγείου. Παράλληλα ανοίγει παράθυρα στον τρόπο που οι νηπιαγωγοί πρέπει να λειτουργούν προληπτικά μέσα από τον ρόλο τους με στόχο την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας.

Γίνεται επίσης, εκτενής περιγραφή της αναγκαίας και σημαντικής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η μαθησιακή πορεία και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι πιο αποτελεσματική, όταν ο/η εκπαιδευτικός έχει γνώση της πραγματικότητας της οικογένειας και ενισχύει την εύρυθμη λειτουργία της εμπλέκοντας τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που συμβάλλει στην οικοδόμηση και διατήρηση μιας καλής σχέσης μαζί τους. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τους γονείς ως προς τον γονικό τους ρόλο αλλά και να συνεργαστούν μαζί τους για την ολοκλήρωση των στόχων της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών τους.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια περιγραφή των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού και των παραγόντων που συμβάλλουν στην προαγωγή της μάθησης μέσα από την πορεία για τον εγγραμματισμό.



## ΜΕΡΟΣ Α΄

# ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Η εκπαίδευση είναι δικαίωμα κάθε παιδιού και κάθε παιδί θα πρέπει να νιώθει αποδεκτό στο σχολείο όπου φοιτά. Το νηπιαγωγείο ανοίγει τις πόρτες του σε όλα τα παιδιά και σέβεται τις πολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές τους ταυτότητες. Παράλληλα, στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία, την προσωπικότητα και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ακολουθώντας πάντα τις αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Η προώθηση της αρχής «ενός σχολείου για όλους», μέσα στα πλαίσια των διεθνών διακηρύξεων, είναι πολύ σημαντική για τη σχολική επιτυχία κάθε παιδιού. Το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και όχι το παιδί στο πρόγραμμα του σχολείου. Οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου τονίζουν τη σημασία της χρήσης παιδοκεντρικών και βιωματικών προσεγγίσεων, βάσει των οποίων οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν διαθεματικά τα διάφορα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη γνώση που φέρνει μαζί του το κάθε παιδί, αλλά και κάθε εκπαιδευτική και συναισθηματική του ανάγκη.



### ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Η προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια συνδέεται με την τυπική διδασκαλία, είναι μια από τις πιο σημαντικές περιόδους της εκπαιδευτικής ζωής των παιδιών. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα μαθησιακά επιτεύγματα της περιόδου αυτής καθορίζουν τη μετέπειτα σχολική πορεία και επιτυχία των παιδιών. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης στη συγκεκριμένη ηλικία και για τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από τις κατάλληλες προσεγγίσεις ήταν πάντα πολύ μεγάλο.

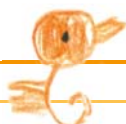
Η φωνή των παιδιών πρέπει να ακούγεται σε όλα τα επίπεδα του νηπιαγωγείου και να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Το κάθε παιδί έχει τη δική του φωνή και άποψη και οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τη μοναδικότητά του. Μέσα από την παιδοκεντρική προσέγγιση, παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να αναγνωρίσει και να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα του, καθώς και να στοχαστεί και να εκφράσει την άποψή του, μέσα στην ομάδα (Χρυσafiδης, 2009).

**Για να είναι πετυχημένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην προσχολική ηλικία θα πρέπει σύμφωνα με τον Vygotsky (1978)**

- να προσφέρεται ένα δυναμικό, κοινωνικό περιβάλλον που να προωθεί την ενεργητικότητα των παιδιών και να υποβοηθά την ανακάλυψη,
- να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις ικανότητες των παιδιών,
- να παρέχει πολλές ευκαιρίες για δραστηριότητες σχετικές με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον,
- να χρησιμοποιεί το συμβολικό παιχνίδι το οποίο είναι το μέσο που προωθεί τις απαραίτητες για τη συνεργασία με τους συνομηλικούς δεξιότητες,
- να δίνει έμφαση στις συζητήσεις της νηπιαγωγού και των παιδιών αλλά και των παιδιών μεταξύ τους,
- να τονίζει την αλληλεπιδραστική διδασκαλία,
- να δίνει έμφαση στην από κοινού επίλυση προβλήματος
- να συνδυάζει την αυθόρμητη γνώση με τη συστηματική.

Ο Vygotsky (1978) τόνισε τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ενήλικες στη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Ανέπτυξε το μοντέλο της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZEA), σύμφωνα με την οποία το μαθησιακό επίπεδο ενός παιδιού εμπλουτίζεται με τη συνδρομή του περιβάλλοντος. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, το κάθε παιδί κατέχει συγκεκριμένες γνώσεις, οι οποίες οδηγούνται σε ένα ανώτερο επίπεδο με τη διαμεσολάβηση των ατόμων του περιβάλλοντος του, των εκπαιδευτικών, των γονιών ή των συνομηλικών του.

Η ιδέα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» συνδέεται με την έννοια της φθίνουσας υποστήριξης της μάθησης (Scaffolding) του Bruner. Τα στοιχεία που τη συνθέτουν είναι, αρχικά, η από κοινού κατανόηση του στόχου τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο κι από παιδί. Έπειτα, η συνεχής διάγνωση από μέρος του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες του παιδιού και την προσεκτική επιλογή των μεθόδων και στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσει για να υποστηρίξει τη μάθησή του και να το οδηγήσει στη σχολική επιτυχία. Συνεπώς, η νηπιαγωγός έχει να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, στη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο, αλλά παράλληλα και στον καταρτισμό ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο.



Έρευνες καταδεικνύουν ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού συνοψίζεται στα ακόλουθα:

- να οργανώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με ποικιλία υλικών και ερεθισμάτων για τα παιδιά.
- να δημιουργεί συνθήκες που να εμπνέουν τα παιδιά διεγείροντας την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- να καλλιεργεί ένα κλίμα αποδοχής, αναγνώρισης και αμοιβαίου σεβασμού τόσο ανάμεσα στα παιδιά όσο και στους γονείς
- να θέτει όρια και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί στρατηγικές για επίλυση αναπάντεχων προβλημάτων
- να χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως μέσο με δραστηριότητες που να έχουν νόημα και αξία για τα παιδιά
- να σέβεται την προσωπικότητα και τους ρυθμούς ανάπτυξης του κάθε παιδιού
- να έχει επίγνωση και σεβασμό απέναντι στα συναισθήματα του παιδιού βοηθώντας το να τα εκφράσει και να τα κατονομάσει
- να αντλεί τα θέματα και τις ενότητες με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- να ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα επιλογής (Gottman, 1997)

Παράλληλα με τα πιο πάνω, οι νηπιαγωγοί ως διαχειριστές της μαθησιακής διαδικασίας έχουν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της μάθησης, ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία. Ο πιο κάτω παιδαγωγικός τρόπος λειτουργίας της νηπιαγωγού μπορεί να υποβοηθήσει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Κωνσταντινίδου, 2013, Κωνσταντινίδου & Δουκλίας, 2015).



## Γνωριμία με τους μαθητές

Η γνωριμία με τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς και η παρακολούθηση της πορείας τους καθ' όλη τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο θεωρείται χρήσιμη και αναγκαία. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να κατανοούν πλήρως και σε βάθος τις δυνατότητες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά παράλληλα και τις αδυναμίες που πιθανόν να παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Καλούνται να παρακολουθούν τη μαθησιακή εξέλιξη, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να αναβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Η πορεία αυτή μπορεί να βοηθήσει στην πρόβλεψη, στον έγκαιρο εντοπισμό και στην αντιμετώπιση δυσκολιών που πιθανόν να προκύψουν στη μάθηση (Salvia & Ysseldyke 1988, Παντελιάδου 2000, Χάρης, 1995).

Η συστηματική παρατήρηση βοηθά τις νηπιαγωγούς να αποκομίζουν την πραγματική εικόνα των μαθητών και να βελτιώνουν τη διδακτική διαδικασία (Γουργιώτου, 2006). Σημαντικό και αποτελεσματικό μέσο καταγραφής της εξελικτικής πορείας του νηπίου θεωρείται το portfolio. Το portfolio είναι φάκελος φύλαξης εκείνων των εργασιών του παιδιού που καταδεικνύουν τη μαθησιακή και γενικότερα την ολόπλευρη αναπτυξιακή πορεία του. Διαφέρει από τον κλασικό φάκελο εργασιών του παιδιού όπου καταχωρούνται όλες του οι εργασίες και δίνεται ως αναμνηστικό στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το portfolio θεωρείται ως διαδικασία σκόπιμης και συστηματικής συλλογής δεδομένων.

Είναι ένα ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο προόδου και παρουσιάζει τις προσπάθειες και τα επιτεύγματα των παιδιών στους διάφορους τομείς. Αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τις νηπιαγωγούς και ένα μέσο ανατροφοδότησης για βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας και σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιείται για σκοπούς σύγκρισης των παιδιών μεταξύ τους (Solomon, 2005, Peters et al 2009, Seitz & Bartholomew, 2008).

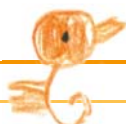
Στην οργάνωση του portfolio μπορούν να εμπλακούν τα ίδια τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και επιλέγοντας τις εργασίες που θα περιληφθούν σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν υπευθυνότητα, και δημιουργούνται αισθήματα αυτοπεποίθησης, όταν βλέπουν τη μαθησιακή τους πορεία και τα επιτεύγματά τους. Το portfolio θα ήταν καλό να αποστέλλεται στο σπίτι ώστε γονείς να ενημερώνονται.

### Οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορεί να αφορούν:

- στο συναισθηματικό τομέα του παιδιού
- στην κοινωνική του προσαρμογή
- στον μαθησιακό τομέα
- στη γνωστική ανάπτυξη στην ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη, στη συγκέντρωση και προσοχή στην τάξη, στον σχεδιασμό μιας δραστηριότητας, στην κατανόηση
- στη γλωσσική ανάπτυξη
- στη γενικότερη συμπεριφορά.
- σε πληροφοριακό δελτίο που παρέχουν οι γονείς (Φύλλο γνωριμίας που συμπληρώνεται από γονείς)

## Διδασκαλία

Ακολουθώντας τις υποδείξεις και τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο είναι βασισμένο σε επιστημονικές θεωρίες, οι νηπιαγωγοί στοχεύουν στην πρόοδο και επιτυχία ΟΛΩΝ των παιδιών της τάξης τους, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το κάθε παιδί προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο, έχει διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, άλλα ενδιαφέροντα και διαφορετικό ρυθμό μάθησης.





### Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να:

- αξιοποιούν την ήδη κατακτημένη γνώση των νηπίων και να οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στην προϋπάρχουσα, παρέχοντας σωρεία ερεθισμάτων.
- προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες ΟΛΩΝ των παιδιών της τάξης
- λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τον ατομικό ρυθμό, το επίπεδο και τη σύνθεση των δυσκολιών κάθε παιδιού
- αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα
- παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τη διαδικασία μάθησης
- παρέχουν ποικιλία μαθησιακών εμπειριών
- φροντίζουν να χρησιμοποιούν δραστηριότητες όπου όλα τα παιδιά μπορούν να μετέχουν με τον δικό τους τρόπο
- οργανώνουν δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων των παιδιών
- προβαίνουν σε διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Παράλληλα με τα πιο πάνω οι νηπιαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο για ανάπτυξη των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Έρευνες καταδεικνύουν ότι το παιχνίδι κατέχει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Landreth, 1991).

Ο Brown (2003) αναφέρει ότι το παιχνίδι στην παιδική ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την υγιή ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και στη διαμόρφωση των κοινωνικών του σχέσεων. Ο Piaget υποστήριξε ότι το παιχνίδι και η φαντασία είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής και της νοημοσύνης.

Το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα μέσο για την καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης αφού έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού για τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης (Moyles, 2001). Ο Erikson (1995) εξέτασε το παιχνίδι των παιδιών και διαπίστωσε ότι αυτό αντικατοπτρίζει τα ενδιαφέροντα, τα θέματα και τις ανησυχίες που υπάρχουν στη ζωή τους. Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι η μεταφορική γλώσσα της ζωής του. Όταν η νηπιαγωγός διεισδύει στον μεταφορικό κόσμο του παιδιού το βοηθά να επεξεργαστεί και να «κάνει τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές συνδέσεις με τα θέματα του παιχνιδιού» (Ferber, 1996).

Οι νηπιαγωγοί μέσα από το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι θα μπορούν να αναπτύξουν τα γνωστικά αντικείμενα όπως αυτά αναλύονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, έχοντας υπόψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και οι μαθησιακές τους ανάγκες ποικίλλουν.

### Καταγραφή προόδου

Μέσα από συστηματική παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, εντοπίζονται τα παιδιά τα οποία πιθανόν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γνώσης και να μην μπορούν να ανταποκριθούν στη διαδικασία μάθησης. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν σαφή εικόνα της προόδου των μαθητών και να είναι σε θέση να διαπιστώνουν κατά πόσο αυτά ωφελούνται από τη διδασκαλία που τους παρέχεται. Είναι σημαντικό να εντοπίζουν όσα παιδιά πιθανόν να παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες, ώστε να γίνεται η αναγκαία πρόληψη.

Σε περίπτωση που παρατηρείται απόκλιση ανάμεσα στην αναμενόμενη επίδοση και στην εικόνα που παρουσιάζει το παιδί τότε θα πρέπει να προχωρήσουν σε ειδικές προσαρμογές και παρεμβάσεις και σε ένα διαφορετικό σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

Η μαθησιακή, γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εικόνα του παιδιού θα ήταν χρήσιμο να καταγράφεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς (π.χ. Σεπτέμβριο) και στη συνέχεια να καταγράφεται η πρόοδος που επιτεύχθηκε στα μέσα της σχολικής χρονιάς (π.χ. Ιανουάριο) και προς το τέλος της χρονικής χρονιάς (Μάιο).

Επιπρόσθετα με τα πιο πάνω η παρατήρηση μέσα από το παιχνίδι μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη στις νηπιαγωγούς αφού μπορούν να εντοπίσουν τόσο μέσα από το δομημένο παιχνίδι αλλά και μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών στους διάφορους τομείς. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να επιδεικνύουν τις δυνατότητες και



τις αδυναμίες τους, καθώς και αρνητικά και εκφοβιστικά συναισθήματα (Schaefer et al, 1991). Σύμφωνα με τον Ericson (1995) το παιχνίδι αντικατοπτρίζει τα ενδιαφέροντα, τα θέματα και τις ανησυχίες που υπάρχουν στη ζωή του παιδιού.

**Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση οι νηπιαγωγοί θα μπορούν να εντοπίζουν τους τομείς στους οποίους τα παιδιά χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση. Θα μπορούν να επισημαίνουν:**

- τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέκτησαν ή δεν κατέκτησαν στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος
- την ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής
- τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του παιδιού στον γλωσσικό και στον γνωστικό τομέα
- τον τρόπο εκδήλωσης των συναισθημάτων τους
- τον τρόπο οργάνωσης της σκέψης
- τις πιθανές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή.

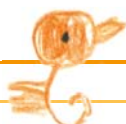
Αφού συλλέξουν τα πιο πάνω στοιχεία θα επανακαθορίσουν τους στόχους τους και θα συνεργαστούν με τους γονείς των παιδιών για να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα. Βοηθητικά για τον σκοπό αυτό είναι τα πρωτόκολλα που επισυνάπτονται ως ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

### **Παρέμβαση**

Στόχος της παρέμβασης είναι η ενίσχυση εκείνων των παιδιών που δεν ανταποκρίνονται στη διαδικασία της μάθησης. Οι νηπιαγωγοί θα μπορούν να τροποποιήσουν τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και μέσα, ώστε να ανταποκριθούν στις ανομοιογένειες των μαθητών τους και να ενισχύσουν εκείνα τα παιδιά τα οποία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

**Η παρέμβαση μπορεί να γίνεται την ώρα της διδασκαλίας ή την ώρα του δομημένου παιχνιδιού και να περιλαμβάνει:**

- Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενίσχυση των παιδιών που δεν ανταποκρίνονται στη διαδικασία της μάθησης
- Προσαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών
- Προσαρμογή διδακτικών στόχων μαθήματος
- Τροποποίηση και προσαρμογή μαθησιακού περιβάλλοντος
- Προσαρμογή διδακτικού υλικού
- Προσαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος στον μαθησιακό ρυθμό των μαθητών
- Διδασκαλία δεξιοτήτων και βασικών γνώσεων σε μικρά βήματα
- Χρήση απλών οδηγιών
- Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης
- Παροχή αναγκαίου χρόνου για διεκπεραίωση εργασιών
- Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών
- Παροχή ευκαιριών για να βιώσουν τα παιδιά τη σχολική επιτυχία
- Συνεργασία με γονείς
- Συνεργασία με οικείο εκπαιδευτικό ψυχολόγο.









### ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

#### Σχέση σχολείου - οικογένειας:

Είναι σημαντικό όταν αναφερόμαστε στην προσχολική ηλικία και κατ' επέκταση στην πρώιμη παιδική ηλικία να γίνεται αναφορά στην εμπλοκή των γονιών στις διαδικασίες μάθησης. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οριοθετεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στην αγωγή του παιδιού του, τόσο από ποιοτική όσο και από ποσοτική άποψη. Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα βασίζονται στην αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε διάφορα περιβάλλοντα και ότι η μάθηση ενισχύεται όταν τα περιβάλλοντα αυτά αλληλεπιδρούν και συμπληρώνουν το ένα το άλλο (Γεωργίου, 2000).

#### Η μάθηση ενισχύεται όταν:

- Υπάρχει συνέχεια μεταξύ των «μαθησιακών» εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και των εμπειριών τους εκτός σχολείου, ώστε να διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης.
- Οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά στο σπίτι και στην κοινότητα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη μάθησή τους γιατί διευκολύνουν τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τα αποτελέσματα που επιθυμούμε να έχουμε.
- Τα παιδιά νιώθουν ότι είναι ο εαυτός τους τόσο εκτός σχολείου όσο και μέσα στο σχολείο και δεν αναγκάζονται να συμπεριφέρονται διαφορετικά, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν κάθε φορά.

Οι γονείς είναι τα κύρια σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών και μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της ζωής τους, για τα ταλέντα και τις συνήθειές τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως και πληροφορίες που αφορούν την οικογενειακή τους ζωή. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη καλής και ωφέλιμης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

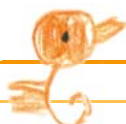
Για να επιτευχθεί το πιο πάνω κλίμα πρέπει οι νηπιαγωγοί να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενημερώνοντάς τους για το σχολικό πρόγραμμα, τους στόχους που θέτουν, τις δραστηριότητες που τροχοδρομούνται και για το είδος της βοήθειας που απαιτούν από τους ίδιους τους γονείς, παρακινώντας τους να εκφράζουν άφοβα τους προβληματισμούς τους σε ό,τι αφορά τα παιδιά τους αλλά και τις προσδοκίες τους (Dodge & Colker, 1998).

**Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν πώς θα θεμελιώσουν μια διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες, με ευαισθησία και με σεβασμό στο εξατομικευμένο επίπεδο του παιδιού.**

- Ακούνε προσεκτικά τις επιθυμίες των γονιών και τις εντάσσουν στους στόχους του προγράμματος.
- Προωθούν τη γονική ενδυνάμωση δίνοντας αξία στη συνεισφορά των γονιών και επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην πρόοδο των παιδιών τους.

Στη σύγχρονη κοινωνία έχουμε πολλούς γονείς που δεν μιλούν Ελληνικά, έτσι όταν η νηπιαγωγός θέλει να επικοινωνήσει με το σπίτι προσπαθεί να ζητήσει βοήθεια από άλλο ομόγλωσσο γονιό που μιλά και τα Ελληνικά για να μεταφράσει. Ένας άλλος τρόπος είναι να παροτρύνει τον γονέα που δεν μιλά Ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτρομο που θα μπορεί να μεταφράσει για αυτόν.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998).



## Τρόποι επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας:

Η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς είναι η βάση για να αναπτυχθεί καλή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

**Η σωστή επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω των πιο κάτω εναλλακτικών τρόπων:**

- Προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων της τάξης.
- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων.
- Προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι).
- Προγραμματισμένες συναντήσεις για συζήτηση προβλημάτων και εξεύρεση λύσεων.
- Τετράδιο επικοινωνίας.
- Πραγματοποίηση διαλέξεων, βιωματικών εργαστηρίων με ειδικούς για θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς.
- Επίσημη εμπλοκή των γονέων ως μελών του Συνδέσμου Γονέων ή του Διοικητικού Συμβουλίου .
- Παροχή εθελοντικής κοινοτικής εργασίας στο σχολείο.
- Τηλεφωνική επικοινωνία.

## Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονιών και σχολείου βασίζεται:

### **Στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των γονέων.**

Αυτό μπορεί να γίνει σε 6-10 συνεδρίες για ομάδες είκοσι περίπου ατόμων. Το περιεχόμενο των συναντήσεων μπορεί να βασίζεται στα αιτήματα των γονιών (υγεία, ανάγκες των παιδιών, παιγνίδι διαφορετικότητα, στήριξη παιδιών σε δύσκολες αγχογόνες καταστάσεις).

### **Συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου.**

Αυτό μπορεί να γίνει είτε σε προκαθορισμένες ημερομηνίες, (κάθε Τετάρτη απόγευμα) ή όταν τα παιδιά εργάζονται με σχέδια εργασίας (projects), ή σε επισκέψεις και εκδρομές.

### **Στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων.**

Οι γονείς συναντιούνται με τις νηπιαγωγούς και συζητούν μεταξύ άλλων και θέματα για τα οποία θα πρέπει να πάρουν κοινές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά π.χ. για παιδαγωγικά θέματα, οικονομικές υποχρεώσεις, οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών ή αναφορικά με τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Έρευνες τελευταίων χρόνων επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας των δύο φορέων και καταγράφουν με συστηματικό τρόπο τα οφέλη της:

### **Για τα νήπια**

Έρευνες πολλών χρόνων δείχνουν ότι η ενεργός ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύει τους ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί περισσότερα κίνητρα για μάθηση. Όσο πιο ενεργός είναι ο ρόλος των γονιών τόσο πιο θεαματικά είναι τα αποτελέσματα.

*Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής :*

- Βελτίωση της σχολικής επίδοσης
- Βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στο νηπιαγωγείο
- Βελτίωση της σχέσης γονέων-παιδιού
- Βελτίωση των σχέσεων νηπιαγωγείου-οικογένειας.



## Για τις νηπιαγωγούς

- Η βιβλιογραφία συνδέει την ενεργό γονική ανάμειξη με θετικά αποτελέσματα για το ίδιο το σχολείο.
- Οι γονείς που συνεργάζονται με τις νηπιαγωγούς μπορούν να αντιληφθούν ευκολότερα τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί καθημερινά στο έργο τους και είναι πιο έτοιμοι να προσφέρουν ανάλογη συμπαράσταση και βοήθεια.
- Οι γονείς οι οποίοι ασχολούνται ενεργά με την εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενδιαφερθούν και να προσφέρουν υλικά σε πιθανές προσπάθειες βελτίωσης του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου.
- Οι συναντήσεις είναι προγραμματισμένες και οι γονείς γνωρίζουν έγκαιρα τη μέρα και την ώρα διεξαγωγής τους.

Την πρώτη βδομάδα της σχολικής χρονιάς η νηπιαγωγός καλεί τους γονείς των παιδιών σε μια πρώτη προγραμματισμένη συνάντηση γνωριμίας. Στόχος είναι οι γονείς να γνωριστούν μεταξύ τους και να γνωρίσουν επίσης τον χώρο όπου μένουν τα παιδιά τους για αρκετές ώρες κάθε μέρα.

**Σε αυτή την πρώτη συνάντηση ο στόχος είναι να νιώσουν άνετα οι γονείς με τη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να:**

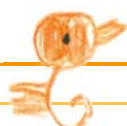
- Παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το νηπιαγωγείο
- Εξηγήσει και αναλύσει το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει
- Ζητήσει τη συνεργασία των γονιών σε συγκεκριμένα θέματα
- Απαντήσει σε ερωτήσεις και προβληματισμούς, αποσαφηνίσει θέματα που θέτουν οι γονείς.

**Στην πρώτη συνάντηση η νηπιαγωγός συμβουλεύει του γονείς να προτρέπουν τα παιδιά τους:**

- Να αναπτύξουν καλές σχέσεις με τα άλλα συνομήλικα παιδιά και να παίζουν μεταξύ τους.
- Να ακούν και να ακολουθούν οδηγίες.
- Να μοιράζονται τα πράγματα και τα παιχνίδια τους με άλλους.
- Να πηγαίνουν μόνα τους στην τουαλέτα και να εφαρμόζουν βασικούς κανόνες υγιεινής.
- Να μάθουν να ντύνονται και να ξεντύνονται μόνα τους.
- Να αναγνωρίζουν και να έχουν την έγνοια των δικών τους πραγμάτων.
- Να μάθουν να τρώνε μόνα τους.

**Επίσης η νηπιαγωγός συμβουλεύει τους γονείς να φροντίζουν ώστε:**

- Να κοιμούνται καλά τα παιδιά τους.
- Να τρώνε πρόγευμα πριν να πάνε σχολείο.
- Να είναι σίγουροι ότι το παιδί τους φορεί κατάλληλα και άνετα ρούχα κατάλληλα για όλες τις με τις καιρικές συνθήκες.
- Να παίρνουν στο σχολείο υγιεινό φαγητό (σάντουιτς, χυμό, φρούτο).
- Τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών να έχουν αυτοκόλλητες ετικέτες με το όνομά τους για εύκολη αναγνώριση.
- Να ελέγχουν καθημερινά την τσάντα του παιδιού τους για τυχόν σημειώσεις ή ειδοποιήσεις.





**Με στόχο την πιο εξατομικευμένη συνεργασία με τους γονείς** του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και τη λήψη πληροφοριών που αφορούν στο κάθε παιδί, η νηπιαγωγός καθορίζει συνάντηση με τον κάθε γονιό κατά την οποία:

- Κτίζει τη σχέση της με τους γονείς.
- Συγκεντρώνει σημαντικές πληροφορίες για το παιδί (π.χ. αν του αρέσει το σχολείο του, αν ξυπνά με χαρά να έρθει το πρωί, τι του αρέσει να κάνει στο σπίτι, αν αυτομεριμνάται, ποιο είναι το αγαπημένο του παιγνίδι, αν έχει προβλήματα υγείας που θα έπρεπε να είναι εις γνώση της ίδιας, ή αν υπάρχουν πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια και πρέπει να τις ξέρει).

#### **Στις επόμενες συναντήσεις μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων η νηπιαγωγός:**

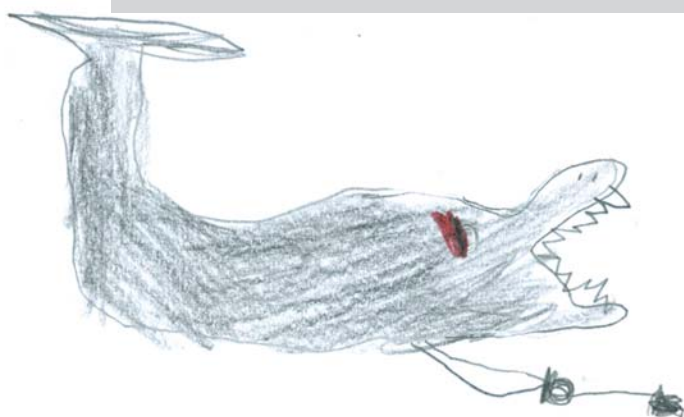
- Ενημερώνει τους γονείς για την πορεία του προγράμματος στο σχολείο και για τις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν τα παιδιά σε αυτή την περίοδο.
- Τονίζει τα θετικά σημεία που αποκόμισαν τα παιδιά από το όλο πρόγραμμα.
- Κρατά σημειώσεις για όλο αυτό το χρονικό διάστημα, και ενημερώνει τους γονείς τι κατάφερε το κάθε παιδί αυτό το χρονικό διάστημα, με τι του αρέσει να ασχολείται, και ποιες είναι οι σχέσεις του με τους συνομήλικούς του.
- Ρωτά τους γονείς πως τα παιδιά τους περιγράφουν τη ζωή στο σχολείο.
- Παρουσιάζει εργασίες από τα portfolios των παιδιών παρακινεί τους γονείς να τις μελετήσουν και να υποβάλουν ερωτήσεις αν έχουν.

Είναι χρήσιμο να ενημερώνονται οι γονείς για τα θέματα που θα συζητηθούν πριν από κάθε συνάντηση. Παράλληλα θα πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να εισηγηθούν και οι ίδιοι θέματα που θα ήθελαν να συζητήσουν. Όλα αυτά αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας της πρώτης συνάντησης.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αφιερώνουν χρόνο και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους γονείς που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο νηπιαγωγείο.

*Σε αυτή την περίπτωση η νηπιαγωγός:*

- Προετοιμάζεται για τον τρόπο που θα θέσει το θέμα.
- Είναι έτοιμη να ακούσει προσεκτικά τον γονιό χωρίς να υιοθετεί κριτική στάση αλλά με τη στάση της, τα λεγόμενά της, αλλά και με τη μη-λεκτική της συμπεριφορά δείχνει στον γονιό ότι όλοι βρίσκονται στο ίδιο «στρατόπεδο» προς όφελος του παιδιού.



### **Ανακοινώντας στον γονιό δύσκολα θέματα που αφορούν προβλήματα του παιδιού του:**

- Η νηπιαγωγός προσκαλεί σε συνάντηση τους γονείς του συγκεκριμένου παιδιού.
- Προετοιμάζεται για τον τρόπο με τον οποίο θα τοποθετήσει το θέμα στους γονείς και είναι έτοιμη να τους ακούσει προσεκτικά (ενεργητική ακρόαση) χωρίς να υιοθετεί κριτική στάση απέναντι τους.
- Αρχίζει τη συνάντηση με κουβέντα κοινωνικού χαρακτήρα.
- Ακολουθως περιγράφει τη συμπεριφορά του παιδιού που συνδέεται με το πρόβλημα, αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς π.χ. Η Μαρία κτύπησε την Ελένη διότι η Ελένη δεν της έδιδε το παραμύθι που κρατούσε. Εσείς ως γονείς στο σπίτι πώς περιγράφετε τη συμπεριφορά της κόρης σας; Έτυχε να κτυπήσει και άλλα παιδιά που έρχονται να παίξουν; Μήπως τη Μαρία την κτυπά κάποιος άλλος, ίσως πιο μεγάλος;
- Ο στόχος της νηπιαγωγού είναι να συμφωνήσουν για το πρόβλημα, ώστε να θέσουν κοινούς στόχους με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί η συμπεριφορά της Μαρίας, αλλά ταυτόχρονα να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο.
  1. Να σταματήσει να κτυπάει τα άλλα παιδιά.
  2. Να μάθει να λεκτικοποιεί αυτό που νιώθει και θέλει.
  3. Να μάθει να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

Στο τέλος της συνάντησης η νηπιαγωγός ανακοινώνει στους γονείς τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσει το παιδί ή ίδια, στα πλαίσια της τάξης, και ζητά από τους γονείς να πουν τι θα κάνουν εκείνοι στο σπίτι για να υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού τους. Πριν το κλείσιμο της συνάντησης καθορίζουν ημερομηνία για την επόμενη συνάντηση (Dodge and Colker, 1998).

Η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να γίνει και κατά την ώρα που έρχονται να φέρουν τα παιδιά στο σχολείο ή να τα πάρουν στο σπίτι. Αυτή είναι μια καθημερινή ευκαιρία για συνεύρεση, έστω σύντομη, κατά την οποία η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να αναφέρει κάτι θετικό που πέτυχε το παιδί κατά τη διάρκεια της ημέρας.

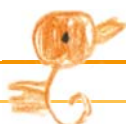
### **Εκπαιδεύοντας τους γονείς:**

Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εθελοντικά.

Η νηπιαγωγός από την αρχή της σχολικής χρονιάς αναρτά στον πίνακα ανακοινώσεων τομείς για τους οποίους επιζητεί τη βοήθεια των γονιών έτσι ώστε από τη μια να τους προετοιμάσει και από την άλλη να τους καλέσει να δηλώσουν ποιοι θέλουν να συμμετάσχουν και να προσφέρουν τη βοήθεια τους. Η εμπλοκή των γονιών στο έργο του νηπιαγωγείου κάνει και τα παιδιά να νιώθουν ωραία και περήφανα για τους γονείς τους.

*Οι γονείς εθελοντές θα μπορούσαν:*

- Να προμηθεύσουν το νηπιαγωγείο με υλικό χρήσιμο για τις δραστηριότητες των παιδιών, όπως παλιές εφημερίδες, άδεια πλαστικά ή χαρτονένια κουτιά, διάφορα κομμάτια ρούχων των παιδιών ή κλωστών κ.λπ.
- Σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό να έρχονται με τη σειρά να διαβάζουν στα παιδιά παραμυθάκια στη γωνιά της βιβλιοθήκης.
- Σύμφωνα με το μορφωτικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας, σε συνεννόηση με τη νηπιαγωγό, θα μπορούσαν να έρχονται στην τάξη να διηγούνται στα παιδιά ιστορίες, να τους εξηγούν τα ήθη και τα έθιμα της περιοχής τους, να τους μιλούν για τις γιορτές που γιορτάζουν, για τα φαγητά που τρώνε, να φέρνουν στην τάξη κάποια φαγητά που μαγείρεψαν για να τα δοκιμάσουν τα παιδιά και να απαντήσουν σε ερωτήματα των παιδιών.
- Να δώσουν στα παιδιά πληροφορίες για το επάγγελμά τους.
- Να συνοδεύουν τα παιδιά σε εκδρομές και επισκέψεις εκτός σχολείου.



## Συνέχιση της εκπαίδευσης και της μάθησης και στο σπίτι:

Η νηπιαγωγός πρέπει να παροτρύνει τους γονείς να προωθούν τη μάθηση και στο σπίτι και αυτό να αποτελεί συνέχεια των προσεγγίσεων και του προγράμματος που ακολουθείται στο σχολείο.

*Συνέχεια της εκπαίδευσης στο σπίτι:*

- Παροτρύνονται οι γονείς να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στο να παρατηρούν, να σχολιάζουν, να ρωτούν για τον κόσμο και τα φαινόμενα γύρω τους. Οι γονείς θα πρέπει να δείχνουν επιγραφές και πινακίδες που βρίσκουν στον δρόμο και να παρακινούν τα παιδιά να σκεφτούν τι νοηματοδοτεί το κείμενο της κάθε επιγραφής.
- Όταν διαβάζουν εφημερίδες να προσπαθούν να βρίσκονται δίπλα στα παιδιά τους και να αφιερώνουν χρόνο δείχνοντας τους εικόνες ή και τίτλους των εφημερίδων, να σταθούν ίσως στα γράμματα ή και στο περιεχόμενο κάποιων απλών ειδήσεων.
- Όταν βλέπουν μαζί μια εφημερίδα ή περιοδικό να σχολιάζουν εικόνες και να παρατηρούν τα μεγέθη των γραμμάτων.
- Να γράφουν με τα παιδιά τη λίστα με τα ψώνια. Να πηγαίνουν μαζί στο σουπερμάρκετ και να τους καθιστούν «βοηθούς» τους ώστε να εντοπίσουν τα αντικείμενα και τα προϊόντα.
- Όταν επιστρέφουν στο σπίτι να τους ζητούν να τα ταξινομήσουν και με αυτό τον τρόπο θα τα παρατηρήσουν.
- Οι γονείς να ζητούν τη βοήθεια του παιδιού τους για να φτιάξουν μια συνταγή για γλύκισμα. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργούν τη σειροθέτηση της σκέψης στην εκτέλεση της συνταγής, καθώς προσπαθούν να συγκεντρώσουν και τα υλικά που θα χρειαστούν. Επίσης, με τη βοήθεια του ενήλικα μετρούν τις ποσότητες των υλικών που θα χρειαστούν.
- Να παίζουν με τα παιδιά τους επιτραπέζια παιχνίδια. Να διαβάζει ο γονιός τις οδηγίες για το πώς παίζεται το παιχνίδι και το παιδί να επεξηγεί τους κανόνες.
- Να ασχολούνται με τον κήπο, να φυτεύουν, να παρατηρούν, πώς μεγαλώνουν τα λουλούδια ή και τα λαχανικά και να καταγράφουν την ανάπτυξή τους.
- Να διαβάζουν στα παιδιά τους βιβλία που τους ζητούν τα ίδια. Να πηγαίνουν μαζί στο βιβλιοπωλείο και να επιλέγουν βιβλία.

Είναι σημαντικό νηπιαγωγοί και γονείς να γνωρίζουν ότι βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν θετικά όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι τα παιδιά να εμπλέκονται σε αυτές με προθυμία και ευχαρίστηση. Θα πρέπει να θυμούνται όλοι ότι τα παιδιά σε νηπιακή ηλικία μαθαίνουν παίζοντας και εμπλέκονται πολύ πρόθυμα σε δραστηριότητες όταν αυτές τους κινούν το ενδιαφέρον.

Στόχος της νηπιαγωγού είναι να βρει κανάλι επικοινωνίας με τους γονείς και να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης. Όταν έχουμε όλοι στο μυαλό μας ότι η νηπιαγωγός είναι ίσως η μοναδική εκπαιδευτικός που μπορεί να κάνει πρόληψη και να υποστηρίξει τα μικρά παιδιά, είναι σίγουρο ότι η συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για μια επιτυχή συνεργασία με τους γονείς αξίζει τον κόπο.











## ΜΕΡΟΣ Β΄

# ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Είναι χρήσιμο και ωφέλιμο να γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τους προδιαθεσικούς παράγοντες που λειτουργούν ως προγνωστικοί και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα επιτυχημένη σχολική πορεία των μαθητών τους. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι καθοριστική για τον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών που δεν ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαδικασία και πιθανόν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

Ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως είναι οι γνωστικές, οι γλωσσικές, οι ψυχοκινητικές, οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες που διαμορφώνονται προτού φοιτήσει το παιδί στο δημοτικό, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που προβλέπουν τη σχολική επιτυχία. Η διδασκαλία στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να βασίζεται και να σχεδιάζεται με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού και να ενισχύει τις πιο πάνω δεξιότητες με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.



## ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση και η εξέλιξη του παιδιού αλληλεπιδρούν. Το παιδί εξελίσσεται μέσω της εκπαίδευσής του, συνεπώς η επιτυχημένα σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, το βοηθά να μεταβεί στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης. Η μάθηση έχει σημασία όταν βοηθά το παιδί να ξεπεράσει το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξής του και προετοιμάζει την εξέλιξή του (Bliss 2003, Σακονίδης 2003).

Η λειτουργία ενός ατόμου εξαρτάται από τις εμπειρίες του παρελθόντος και από τους τρόπους προσαρμογής που μπόρεσε να δομήσει μέσα στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές καταστάσεις που συγκρότησαν την προσωπική του πορεία. Με βάση αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου περιγράφουν την ανθρώπινη εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ξεκινώντας από την εμβρυϊκή περίοδο και φθάνοντας ως την ενήλικη ζωή και τη γήρανση.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν τώρα ότι ολόκληρο το εύρος της ζωής είναι σημαντικό για πολλούς λόγους. Ένας από τους λόγους που το στηρίζουν αυτό είναι ότι η ανάπτυξη και η αλλαγή αποτελούν διαρκείς διαδικασίες σε όλο το εύρος της ζωής.

Η ανάπτυξη συγκροτείται από τις αντιδράσεις του παιδιού στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Το παιδί εμπλέκεται λοιπόν κατά τρόπο ενεργό στην εξέλιξή του, είναι δηλαδή πρωταγωνιστής στη δική του ανάπτυξη και δεν θεωρείται πλέον ότι αναπτύσσεται μόνο του μέσω της ωρίμανσης, ούτε ότι διαπλάθεται παθητικά από εξωτερικές πιέσεις.

Για τους σκοπούς της παρούσας έκδοσης θα περιγράψουμε τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού από την ηλικία των 3ων ετών μέχρι και την ηλικία των 6, δηλαδή λίγο πριν φοιτήσει το παιδί στο δημοτικό σχολείο.

Για καθεμιά από τις περιόδους αυτές θα περιγράφεται η σωματική, η συναισθηματική η ψυχογλωσσική, η γνωστική, η ψυχοκινητική και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα πάντοτε με γνωστούς Ψυχολόγους και ερευνητές που έχουν διατυπώσει θεωρίες «σταθμούς» για την ανάπτυξη του παιδιού. Θα ήταν παράλειψη εάν μέσα από την περιγραφή των σταδίων δεν κάναμε αναφορά στην ψυχοδυναμική, τη συμπεριφορική, τη γνωστική, και την εξελικτική θεωρία.

Τα στάδια ανάπτυξης θα περιγραφούν ξεχωριστά για τις ηλικίες **3ων με 5 ετών** και ξεχωριστά για τις **5 με 6 ετών** κατά τις οποίες τα παιδιά φοιτούν στην προδημοτική τάξη.

### 3.1 Νηπιακή ηλικία (3ων - 5 ετών):

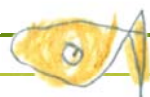
Καθορίζεται ως μια από τις πιο ουσιαστικές περιόδους της ζωής του παιδιού. Αποτελεί περίοδο προετοιμασίας, μια περίοδο προσμονής και ετοιμασίας για το ξεκίνημα της σχολικής εκπαίδευσης μέσω της οποίας ξεκινούν οι διεργασίες.

Η προσχολική ηλικία δεν αποτελεί περίοδο μετάβασης, ένα διάλειμμα κατά το οποίο το παιδί περιμένει την αρχή της σχολικής ζωής, αντιθέτως τα προσχολικά χρόνια σημαδεύονται από τεράστιες αλλαγές με τη σωματική, τη γνωστική, και την κοινωνική ανάπτυξη να προχωρεί με γρήγορους ρυθμούς.

Στα πλαίσια αυτής της ηλικίας θα μελετήσουμε τη γνωστική, την ψυχογλωσσική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Erick Erickson (1963), ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία της **ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης** στο κάθε στάδιο από τα οκτώ, αντιπροσωπεύεται μια κρίση ή σύγκρουση που το άτομο καλείται να επιλύσει.

Εδώ το παιδί επιδέχεται αλλαγές τόσο στην αντίληψη του εαυτού, ως μέρους της κοινωνίας, όσο και στην κατανόηση του νοήματος της συμπεριφοράς των άλλων. Το άτομο καλείται τουλάχιστον σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό να επιληφθεί της κρίσης στο κάθε στάδιο, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επόμενου αναπτυξιακού σταδίου.



Το πιο μεγάλο μέρος της προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει το στάδιο της *πρωτοβουλίας ή της ενοχής*, που διαρκεί περίπου από το 3ο μέχρι το 6ο έτος.

Κατά την περίοδο αυτή οι αντιλήψεις του παιδιού για τον εαυτό του αλλάζουν, καθώς έρχεται αντιμέτωπο αφενός με τη σύγκρουση να επιθυμεί να δρα ανεξάρτητα από τους γονείς του και να κάνει πράγματα μόνο του και αφετέρου όταν οι ενέργειές του αποτυγχάνουν, βιώνει ενοχή. Επιθυμεί να κάνει πράγματα μόνο του («*Να το κάνω μόνος μου*» είναι συνήθης φράση για τα παιδιά αυτής της ηλικίας), όμως ταυτόχρονα όταν δεν τα καταφέρει αισθάνεται ενοχή.

Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα και να λαμβάνει αποφάσεις από μόνο του. Η θετική έκβαση του σταδίου αυτού αφήνει το παιδί κερδισμένο, να ανακαλύπτει τρόπους για ανάληψη δράσης και η αρνητική έκβαση του σταδίου αφήνει το παιδί με το χρέος των τύψεων οι οποίες προέρχονται από ενέργειες και σκέψεις.

**Στον ψυχοσεξουαλικό τομέα**, σύμφωνα με τον S.Freud τα προσχολικά χρόνια οριοθετούν το φαλλικό στάδιο, στο οποίο το παιδί εστιάζει την ευχαρίστησή του στα γεννητικά όργανα. Το τέλος του φαλλικού σταδίου σημαδεύεται από το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα εμφανίζεται περί το τέλος του 5ου έτους, όταν οι ανατομικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια γίνονται ευδιάκριτες. Επιτυγχάνεται ένας συμβιβασμός με την Οιδιπόδεια σύγκρουση που οδηγεί στην ταύτιση με τον γονέα του ίδιου φύλου.

Η ταύτιση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί προσπαθεί να μοιάσει στον γονέα του ίδιου φύλου, υιοθετώντας τις αντιλήψεις και τις αξίες του. Αποτέλεσμα της ταύτισης με τον γονέα του ίδιου φύλου, τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια είναι το παιδί να υιοθετεί τις αντιλήψεις και τις αξίες του γονέα για τα δύο φύλα. Έτσι, σύμφωνα με τον S.Freud οι προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με τον τρόπο που ο άνδρας και η γυναίκα οφείλει να συμπεριφέρεται περνούν στις επόμενες γενιές.

Σύμφωνα με την κοινωνική μάθηση το παιδί μαθαίνει τις συναφείς με το φύλο του συμπεριφορές και προσδοκίες παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων (γονιών, δασκάλων και συμμαθητών του).

Σε αυτή την ηλικία το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει τη φυλετική ταυτότητα. Στην ηλικία των 3ων με 4ων ετών το παιδί διακρίνει τις διαφορές στους ανθρώπους που βασίζονται στο χρώμα του δέρματος και αρχίζει να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας όπως «λευκοί», «μαύροι» κ.ά.

Η ταυτότητα φύλου διαμορφώνεται κατά την προσχολική ηλικία. Αγόρια και κορίτσια ζουν σε πολύ διαφορετικούς κόσμους. Οι διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης αγοριών και κοριτσιών ξεκινούν από τη γέννηση, συνεχίζουν κατά την υπό εξέταση εποχή -προσχολική περίοδο- και εκτείνονται στην εφηβεία, αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή. Κατά την περίοδο αυτή τα αγόρια παίζουν περισσότερο με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια. Και αυτή η τάση γίνεται πιο έντονη στη μέση παιδική ηλικία.

**Μεταξύ 3ων και 5 ετών** αναπτύσσονται συναισθήματα και αντιδράσεις ζήλιας διότι το παιδί δεν μπορεί να αποδώσει στον άλλο αυτό που του αναλογεί και προσπαθεί να πάρει τη θέση του π.χ. η ζήλια που όλοι γνωρίζουμε ότι αναδύεται όταν γεννηθεί ο μικρότερος αδελφός δείχνει την αδυναμία του παιδιού μεταξύ 3ων και 5 ετών να κατανοήσει τους λόγους που οι άλλοι τον φροντίζουν.

Σε ό,τι αφορά τη γνώση που κατακτάται από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας ο Jean Piaget είπε ότι οι ιδέες των παιδιών αποτελούν ένα γνωστικό σύστημα που έχει μία ορισμένη λογική ενότητα μια δομή.



Σύμφωνα με τον Jean Piaget (1932, 1965) το παιδί οικοδομεί ενεργά τη γνώση του με τη συνεχή αφομοίωση και εναρμόνιση των νέων πληροφοριών. Το μοντέλο του Jean Piaget το οποίο περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1950, είναι αυτό που αποδίδει καλύτερα την έννοια του παιδιού ως ενεργού μαθητή. Περιγράφει δύο διαδικασίες μέσα από τις οποίες επιτελείται η αλλαγή της δομής των γνώσεων: την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Η αφομοίωση είναι η διαδικασία με την οποία καινούργιες πληροφορίες ενσωματώνονται στις προϋπάρχουσες δομές γνώσεων. Η συμμόρφωση είναι η διαδικασία με την οποία οι δομές γνώσεων τροποποιούνται για να προσαρμοστούν στις καινούργιες καταστάσεις. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι ως ένα βαθμό αντίθετες δυνάμεις. Η μία ωθεί προς την αλλαγή (συμμόρφωση), ενώ η άλλη επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (αφομοίωση).

Για να λειτουργήσει ένα σύστημα οι δύο αυτές δυνάμεις πρέπει να εξισορροπούνται. Ο Piaget με τις έρευνές του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ποιοτικές δομικές διαφορές ανάμεσα στη σκέψη των μικρών παιδιών και στη σκέψη των μεγάλων. Εκείνο που τονίζει είναι ότι τα παιδιά σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο από τους μεγάλους.

Την ίδια στιγμή υπάρχουν οι νοητικές δομές (σχήματα) που το παιδί έχει ήδη εγκατεστημένες και αλλάζουν για να χωρέσουν τη νέα γνώση.

Η λειτουργία του πεπτικού συστήματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο για να φανεί πώς προσλαμβάνονται οι νέες γνώσεις και πληροφορίες από το νήπιο, όπως π.χ. ένα νέο παραμύθι ή τραγουδάκι, ώστε να απορροφηθεί, ακριβώς όπως η τροφή αφομοιώνεται μέσα στο πεπτικό σύστημα για να χρησιμοποιηθεί από τον οργανισμό.

Με βάση τα πιο πάνω οι νηπιαγωγοί στις τάξεις θα πρέπει να προσαρμόσουν τα υλικά που χρησιμοποιούν, ώστε να είναι σύμφωνα με το νοητικό επίπεδο του παιδιού με βάση την ηλικία του.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης μέσα από την τάση για εξισορρόπηση επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές στις υπάρχουσες γνωστικές δομές. Όταν συμβεί αυτό λέμε ότι το παιδί έχει μια ποιοτικά διαφορετική περίοδο ανάπτυξης. Οι περίοδοι ανάπτυξης διαδέχονται η μία την άλλη με τρόπο σταθερό και χωρίς να είναι δυνατό το άτομο να περάσει σε μια περίοδο ανάπτυξης δίχως να έχει συμπληρώσει τις προηγούμενες.

Κάθε περίοδος ανάπτυξης περιέχει τα επιτεύγματα των προηγούμενων περιόδων τα οποία όμως οργανώνονται με έναν διαφορετικό τρόπο.

Η περίοδος που αφορά την ηλικία που μελετάται είναι η **Προεννοιολογική Περίοδος από 2 ετών μέχρι 6-7 ετών**.

Με το τέλος της Αισθητικοκινητικής Περιόδου (από 0 έως 2 ετών) τα παιδιά γίνονται νήπια, ο Miller (1941) παρομοίωσε ωραία την κατάσταση των παιδιών, καθώς ολοκληρώνουν το προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης που είναι η Αισθησιοκινητική Περίοδος, με αυτήν των ορειβατών που μετά από μια δύσκολη αναρρίχηση ανακαλύπτουν ότι αυτό που ανέβηκαν ήταν απλά ένας λόφος του όρους των Ιμαλαίων.

Το παιδί πλέον αλληλεπιδρά εύκολα με τα αντικείμενα και τους ανθρώπους στο άμεσο περιβάλλον. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση της **συμβολικής σκέψης**. Η ικανότητα δηλαδή να κάνεις ένα πράγμα να αναπαριστά ένα άλλο εμφανίζεται στο υποκριτικό παιχνίδι.

Για παράδειγμα στην περίοδο αυτή το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα νοητικό σύμβολο για να αναπαραστήσει το αυτοκίνητο (όπως τη λέξη αυτοκίνητο) και να γνωρίζει ότι το μικρό αυτοκινητάκι του αντιπροσωπεύει το πραγματικό μεγάλο αυτοκίνητο. Η ανάπτυξη της αναπαραστατικής ικανότητας είναι η βασική ανάπτυξη της Προεννοιολογικής Περιόδου.



Ο Piaget υποστήριξε ότι το παιδί μπορεί να μιμηθεί εκ των υστέρων μια δραστηριότητα ώρες ή μέρες μετά τη στιγμή που συνέβη.

Για να μπορούν τα παιδιά να επιδείξουν τέτοια καθυστερημένη μίμηση πρέπει να έχουν σχηματίσει μια διαρκή αναπαράσταση της αρχικής δραστηριότητας. Πώς αλλιώς θα μπορούσαν να τη μιμηθούν εκ των υστέρων;

Ο Piaget (1932, 1965) υποστηρίζει ότι το παιδί κατά τη διάρκεια της προηγούμενης περιόδου (από 0-2) έχει αποκτήσει καλή αίσθηση του χώρου μέσα στον οποίο κινείται. Είναι ικανό να κυκλοφορεί μέσα στο σπίτι και να συντονίζει τις μετακινήσεις του στον χώρο, έτσι ώστε να επιστρέφει στο σημείο από όπου ξεκίνησε.

Το παιδί, όμως, της προσχολικής ηλικίας (*Προεννοιολογική Περίοδος*) διατηρεί και επαυξάνει την πραξιακή αίσθηση του χώρου, δεν μπορεί όμως να αναπαραστήσει νοητικά π.χ. να κάνει μια ζωγραφιά των εσωτερικών χώρων του σπιτιού του ή να φτιάξει ένα μοντέλο του σπιτιού του.

Το παιδί αυτής της περιόδου αφομοιώνει μόνο εκείνο που ταιριάζει στη γνωστική του δομή (στην πνευματική του δύναμη) και αγνοεί με ένα ωραίο τρόπο κάθε τι άλλο. Θεωρείται ότι είναι *εγωκεντρικό* δηλαδή απορροφημένο από τον εαυτό του και ανίκανο να δει τα πράγματα από τη μεριά των άλλων ανθρώπων. Ο εγωκεντρισμός του παιδιού έχει αντίκτυπο στην ικανότητά του για λεκτική επικοινωνία. Το μικρό παιδί θεωρείται ανίκανο να προσαρμόσει την ομιλία του στις ανάγκες του ακροατή, να αιτιολογήσει τις απόψεις του ή να εξετάσει την ορθότητα ενός επιχειρήματος.

Ο εγωκεντρισμός του παιδιού φαίνεται επίσης στην τάση του να επικεντρώνεται σε ένα χαρακτηριστικό μιας κατάστασης π.χ. (*το ύψος του υγρού στα γνωστά πειράματα διατήρησης της ποσότητας*) και να μη λαμβάνει υπόψη το πλάτος του ποτηριού.

Ένα τρίχρονο παιδί όταν προσπαθεί να κρυφτεί στο παιχνίδι καλύπτει το πρόσωπο του με ένα μαξιλάρι παρόλο που συνεχίζει να παραμένει ορατό στους άλλους. Ο λόγος είναι ότι σκέπτεται ότι αν το ίδιο δεν βλέπει τους άλλους τότε ούτε οι άλλοι μπορούν να το δουν. Υποθέτει πως οι άλλοι έχουν την ίδια εικόνα με τον ίδιο.

Το παιδί αυτής περιόδου επίσης *έχει δυσκολία να διεξαγάγει λογικούς συλλογισμούς*, είτε αυτοί είναι επαγωγικοί (όταν ένα γενικό συμπέρασμα εξάγεται από συγκεκριμένες ειδικές υποθέσεις), είτε παραγωγικοί (όταν ένα ειδικό συμπέρασμα εξάγεται από γενικές υποθέσεις). Ο Piaget πιστεύει ότι η σκέψη του παιδιού είναι μεταγωγική, δηλαδή κατευθύνεται από τη μία ειδική περίπτωση στην άλλη χωρίς γενικεύσεις και ότι βασίζεται στην εξωτερική επιφανειακή ομοιότητα.

Η διαισθητική σκέψη είναι χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου. Η επιμονή της αναζήτησης της γνώσης για τον κόσμο, αλλά και η χρήση ενός απλού «πρωτόγονου» συλλογισμού. Εδώ είναι το στάδιο του «γιατί», η διαισθητική του σκέψη τον κάνει να νομίζει ότι γνωρίζει τις απαντήσεις σε πολλά ερωτήματα παρόλο που μάλλον δεν υπάρχει λογική βάση στην αυτοπεποίθηση με την οποία λειτουργεί δείχνοντας ότι γνωρίζει πώς λειτουργεί ο κόσμος. Το παιδί αυτής ηλικίας θα πει ότι τα αεροπλάνα πετούν και κουνούν τα φτερά τους πάνω κάτω όπως τα πουλιά και εάν το ρωτήσει εάν είδε τα φτερά του αεροπλάνου να κάνουν αυτή την κίνηση θα σου πει όχι.

Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά γίνονται ικανά να αναπαριστούν τις ιδέες τους μέσω της γλώσσας και της νοητικής εικόνας. Παρά την ανάπτυξη που έχουν σε αυτό το στάδιο ο Piaget τόνισε κυρίως αυτά που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά.





Παρατήρησε ότι τα 5χρονα συνήθως αποτυγχάνουν στη συζήτηση, στη συμπερίληψη σε τάξεις και σε προβλήματα σειροθέτησης. Απέδωσε αυτή την αποτυχία στον εγωκεντρισμό των παιδιών και στην επικέντρωσή τους σε μια μόνο διάσταση, αντί να λαμβάνουν υπόψη πολλές διαστάσεις ταυτόχρονα.

Οι μεταγενέστεροι ερευνητές των μετα-πιαζετιανών θεωριών αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μια στοιχειώδη κατανόηση εννοιών που ο Piaget πίστευε πως είναι δύσκολες για τα παιδιά στο Προεγνωσιολογικό στάδιο. Στα θέματα κατανόησης ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά παιδιά κατανοούν τους άλλους ανθρώπους και τον κοινωνικό κόσμο τους καθώς αναπτύσσονται από τη νηπιακή στην παιδική ηλικία; Πώς αλλάζει αυτή η κατανόηση και τι επηρεάζει την ανάπτυξη της;

Η Judy Dunn (1984) η οποία μελέτησε τη συμπεριφορά των παιδιών σε συνθήκες σύγκρουσης, στο παιχνίδι και σε συνομιλίες με τη μητέρα και τα αδέρφια τους έχει εντοπίσει δύο στοιχεία: το πρώτο αναφέρεται στο πώς τα παιδιά καταλαβαίνουν στην πράξη τον κόσμο της οικογένειάς τους και το δεύτερο στις διασυνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην ανάπτυξη της κατανόησης και στις συναισθηματικές σχέσεις των παιδιών, στην αναπτυσσόμενη αυτό-επίγνωση των παιδιών, στο αυτό-ενδιαφέρον και στην ηθική διάσταση του κόσμου.

Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων εμφανίζεται στην αρχή του δεύτερου έτους της ζωής των παιδιών. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αντιδρούν συγκινησιακά στον πόνο των άλλων και γενικά ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων. Στην ηλικία των τριών χρόνων τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τα αίτια του πόνου, της ανησυχίας, του θυμού, της ευχαρίστησης, της δυσαρέσκειας, της ανακούφισης και του φόβου των άλλων και του δικού τους. Σύμφωνα με την Judy Dunn (1984) στην ηλικία αυτή θεμελιώνονται οι ηθικές αρετές της φροντίδας, της ευαισθησίας και της ευγένειας. Στην ηλικία των τριών ετών αναπτύσσεται η κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και των οικογενειακών σχέσεων.

Τα παιδιά με τη συμπεριφορά τους και καθώς προσπαθούν να σκεφτούν λογικά, διαφοροποιούν τα διάφορα είδη παραβάσεων. Ρωτάνε και συζητούν πως διαφορετικά εφαρμόζονται οι κανόνες σε διαφορετικούς ανθρώπους και κάνουν αστεία με τους άλλους για τις παραβάσεις. Οι παρατηρήσεις των ειδικών δείχνουν ότι τα τριχρονα παιδιά κατέχουν πρακτικά την ιδέα της ευθύνης, πως οι κανόνες εφαρμόζονται διαφορετικά στα διάφορα μέλη της οικογένειάς τους, αλλά και για τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην οικογένεια.

Τρίχρονα παιδιά αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν το ενδιαφέρον, την υποστήριξη και τη βοήθεια εκείνων που βρίσκονται σε δύσκολη θέση ή σε σύγκρουση. Αυτά αφορούν τα ζητήματα της ηθικής ανάπτυξης (π.χ. Gilligan 1982).

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι η φύση των κανόνων που επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν. Αρχίζουν να γνωρίζουν βασικές αρχές του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου πέρα από την οικογένεια: π.χ. αρχές της ιδιοκτησίας, της θετικής δικαιοσύνης, δικαιολογίες για την ανικανότητα ή την έλλειψη πρόθεσης, ακόμη και για τον καταμερισμό της εργασίας με βάση τα φύλα και τον ρόλο του καθενός.

Τα τριχρονα παιδιά έχουν αίσθηση για τα δικαιώματα της ιδιοκτησίας ή τη σπουδαιότητα της μοιρασιάς. Υπάρχουν μαρτυρίες μεγάλης σημασίας ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να μάθουν, εξαιρετικά γρήγορα, να εφαρμόζουν τους εξειδικευμένους κανόνες ενός πλαισίου σε άλλα πλαίσια χωρίς να κάνουν λάθη.

Σύμφωνα με την έρευνα της Carol Kendrick (1986) ακόμη και τρίχρονα παιδιά που νοσηλεύονταν στο νοσοκομείο με λευχαιμία καταλάβαιναν πραγματικά πολύ γρήγορα τα χαρακτηριστικά της ζωής στον θάλαμο και μετά τα εξηγούσαν στους γονείς τους. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν πολύ γρήγορα κανόνες όταν το συναισθηματικό πλαίσιο είναι έντονο και πιεστικό.

Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι τα παιδιά στους παιδικούς σταθμούς κατανοούν εξειδικευμένους κανόνες ενός πλαισίου (στην περίπτωση αυτή τους σχολικούς κανόνες).





Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν μια κατανόηση των επιτρεπτών πράξεων και των συναισθημάτων των άλλων. Έχουν μια αυξανόμενη περιέργεια για τον κοινωνικό κόσμο.

Είναι φυσικό να εμφανίζονται μόνο οι πρώτες μορφές κατανόησης του κοινωνικού κόσμου. Τα όρια της κατανόησης μπορούν να γίνουν αντιληπτά, αλλά δεν αναγνωρίζουν τις λεπτότερες αποχρώσεις των συναισθημάτων όπως π.χ. της αμηχανίας, της ντροπής, της ενοχής ή της απελπισίας.

Τα πιο πάνω μελετούν την ηθική συλλογιστική σκέψη και προβλέπουν πολιτισμικές διαφορές.

Τα παιδιά όλων των πολιτισμών αναπτύσσουν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα στην κοινωνική κατανόηση, δεδομένης της ομοιότητας των συναισθηματικών τους ενδιαφερόντων, παντού μέσα στις οικογένειες.

Ο Jerome Bruner (1964) μελέτησε την πολιτισμική κατανόηση, η οποία αποκαλύπτεται από τον τρόπο που ένα παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά την περίοδο αυτών των μηνών.

Σύμφωνα με τον Bruner η κατανόηση των παιδιών για την πολιτισμικά κατάλληλη χρήση των παρακλήσεων (σε παρακαλώ.....), των προσκλήσεων και της αναφοράς αναπτύσσεται πολύ πιο πριν τα παιδιά χρησιμοποιήσουν ορθά τους συμβατικούς γλωσσολογικούς τύπους. Επιπλέον «μαθαίνω να παρακαλώ δεν είναι μόνο μαθαίνω τη γλώσσα ή ακόμη μαθαίνω μόνο τις πράξεις της ομιλίας. Έχει να κάνει με το μαθαίνω τον πολιτισμό και πώς να κάνω να συμβαίνουν πράγματα σ' αυτόν τον πολιτισμό».

Ο Bruner τονίζει τον ρόλο της μητέρας στη διδασκαλία των πολιτισμικών περιορισμών που περιβάλλουν τη χρήση αυτών των τύπων. Προτείνει ότι η απόκτηση της γλώσσας είναι ένα υπό-προϊόν και ένα μέσο πολιτισμικής μεταβίβασης.

Έτσι, με βάση τα πιο πάνω τα παιδιά κινητοποιούνται για να καταλάβουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις σχέσεις στον πολιτισμικό τους κόσμο επειδή έχουν ανάγκη να είναι αποτελεσματικά στις σχέσεις τους μέσα στην οικογένεια.

Καθώς το παιδί προσχολικής ηλικίας βγαίνει από το στενό οικογενειακό πλαίσιο και μπαίνει σε σχετικά ευρύτερο περιβάλλον, μεγαλώνει και ο κύκλος των παραστάσεων του για τα αντικείμενα και τα φαινόμενα της φύσης και της κοινωνικής ζωής.

Οι νέες μορφές δραστηριότητας χρησιμεύουν ως βάση της αναδιοργάνωσης όλης της πνευματικής δραστηριότητας του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Elkonin (1978) το παιδί συναντά στο παιχνίδι και στο σχολείο δυσκολίες που πρέπει να ξεπεράσει και αυτό το υποχρεώνει να θέσει για πρώτη φορά το ερώτημα για τις αιτίες αυτών των δυσκολιών. Η εμφάνιση τέτοιων ερωτημάτων δείχνει ότι αρχίζει το παιδί να προσανατολίζεται προς τις αιτιώδεις σχέσεις, πράγμα που αποτελεί σημαντικό στάδιο στην ανάπτυξη της νόησής του.

Σύμφωνα με τον Piaget η σκέψη των παιδιών εξελίσσεται κατά στάδια. Τα μοντέλα των σταδίων προϋποθέτουν ότι η σκέψη των παιδιών αλλάζει ποιοτικά από το ένα στάδιο στο άλλο και ότι μέσα στο στάδιο ο τρόπος συλλογισμού τους είναι παρόμοιος σε διάφορα προβλήματα και ότι είναι ικανά να μάθουν να σκέπτονται με διάφορους τρόπους που συνδέονται με το επόμενο, υψηλότερο στάδιο μέχρι να πλησιάσουν ή να περάσουν στο στάδιο αυτό (Flavell, 1963).

Πόσο ταιριάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε ό,τι είναι σήμερα γνωστό για τη σκέψη του παιδιού; Οι ποιοτικές αλλαγές στη σκέψη του παιδιού εμφανίζονται ως μέρος μιας συνεχούς σταδιακής προόδου. Η ανάπτυξη της μονιμότητας των αντικειμένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος μιας σταδιακής συνεχούς προόδου. Η ανάπτυξη της μονιμότητας του αντικειμένου μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα.



Βρέφη 7 ή 8 μηνών δεν αναζητούν τα αντικείμενα όταν αυτά κρύβονται. Κάτω από τις ίδιες συνθήκες μεγαλύτερα βρέφη τα αναζητούν. Σύμφωνα με τον Piaget τα μεγαλύτερα βρέφη καταλαβαίνουν πως τα αντικείμενα έχουν μια μόνιμη ύπαρξη ενώ τα μικρότερα δεν το καταλαβαίνουν.

Το ψάξιμο των αντικειμένων που είναι κάτω από αδιαφανή καλύμματα είναι μέρος μιας πιο γενικής γνωστικής ροπής της γενικότερης δεξιότητας αναζήτησης στο περιβάλλον για χαμένα ή κρυμμένα αντικείμενα. Ακόμα και τα τετράχρονα παιδιά κάνουν λάθη στην αναζήτηση κρυμμένων αντικειμένων.

Όταν για παράδειγμα τους παρουσιάζονται τρεις αντί δύο πιθανές θέσεις κρυψίματος, τα βρέφη, τα παιδιά ενός χρόνου και τα παιδιά 4ων χρόνων συνήθως κάνουν λάθη του ίδιου τύπου. Κοιτάζουν σε μέρη όπου είχαν βρει το αντικείμενο προηγουμένως περισσότερο απ' όσο σε μέρη που δεν το είχαν βρει ποτέ.

Η συχνότητα των λαθών μειώνεται, αλλά ο τύπος των λαθών είναι ο ίδιος.

Ο Piaget περιέγραψε σημαντικές ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά και συγκέντρωσε την προσοχή του στην ανάπτυξη της ευφυΐας.

Η γενική περιγραφή του Piaget για το στάδιο της *Προεννοιολογικής περιόδου* που μας ενδιαφέρει είναι ότι τα παιδιά γίνονται ικανά να αναπαριστούν τις ιδέες τους μέσω της γλώσσας και της νοητικής εικόνας.

Επίσης, τόνισε αυτά που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο και είπε ότι τα 5χρονα συνήθως αποτυγχάνουν στη συζήτηση σε προβλήματα σειροθέτησης. Απέδωσε αυτή την αποτυχία στην τάση των παιδιών να συγκεντρώνονται σε αντιληπτικά φαινόμενα περισσότερο απ' όσο στις μεταβολές, στον εγωκεντρισμό των παιδιών και στην επικέντρωσή τους σε μια μόνο διάσταση, αντί να λαμβάνουν υπόψη πολλές διαστάσεις ταυτόχρονα.

Ο Piaget αναφέρει ότι τα νήπια σκέφτονται με ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές περιόδους της ανάπτυξής τους, ότι συλλογίζονται με παρόμοιο τρόπο σχετικά με διαφορετικές έννοιες και ότι δεν μπορούν να μάθουν τρόπους σκέψης πολύ πιο προωθημένους απ' αυτούς που χαρακτηρίζουν την ηλικία τους.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τους ερευνητές, κατανοούν τους αριθμούς πολύ καλά.

Το μέσο παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να μετράει, αλλά και να το κάνει με συστηματικό, συνεπή τρόπο (Siegler, 1991, 1995).

Η Rochel Gelman (2006) υποστηρίζει ότι το παιδί προσχολικής ηλικίας ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές όταν μετράει. Όταν έχει μπροστά του ένα σύνολο αντικειμένων γνωρίζει ότι πρέπει να δώσει έναν μόνο αριθμό στο κάθε αντικείμενο και ότι το κάθε αντικείμενο θα μετρηθεί μόνο μια φορά. Επιπλέον όταν λέει έναν αριθμό λάθος, συνήθως είναι συνεπές στη λανθασμένη χρήση του π.χ. ένα παιδί 4ων ετών που μετρά τρία αντικείμενα με τους αριθμούς «ένα, τρία, επτά». Θα πει πάλιν «ένα, τρία, επτά» όταν του ζητηθεί να μετρήσει ένα άλλο σύνολο τριών αντικειμένων. Και πιθανώς όταν του ζητηθεί να πει πόσα αντικείμενα υπάρχουν στο σύνολο θα απαντήσει πως υπάρχουν επτά αντικείμενα.

(Gelman&Cordes, 2001, Gelman 2006)

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν μια προχωρημένη κατανόηση των αριθμών.

Σε ηλικία 4ων ετών τα περισσότερα παιδιά μπορούν να λύσουν απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης μετρώντας, όπως επίσης να συγκρίνουν με επιτυχία διαφορετικά σύνολα αντικειμένων (Donlan, 1998).



Στα θέματα μνήμης, η ανάμνηση σε ό,τι αφορά γεγονότα από τη ζωή του ατόμου (αυτοβιογραφική μνήμη) δεν είναι ακριβής πριν από το 3ο έτος της ηλικίας. Από το σημείο αυτό και μετά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας η ακρίβεια των αναμνήσεων αυξάνεται αργά και σταδιακά (Sutton,2002 Ross &Wilson,2003 De Roten, Favez & Drapeu 2004, Nelson & Fivush, 2004).

Παιδιά τριών ετών μπορούν να ανακαλέσουν με αρκετή ακρίβεια βασικά στοιχεία συνηθισμένων γεγονότων, όπως μια ακολουθία γεγονότων κατά τη διάρκεια του δείπνου.

Η ακρίβεια αναμνήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας εξαρτάται μερικώς από το πόσο σύντομα -μετά το γεγονός- αξιολογείται η μνήμη τους. Αν το συγκεκριμένο γεγονός δεν είναι παραστατικό ή σημαντικό πολύ πιθανόν να μην διατηρηθεί.

Οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας όχι μόνο σβήνουν με την πάροδο του χρόνου, αλλά και αυτό που διατηρείται στη μνήμη δεν είναι απόλυτα ακριβές. Εάν ένα γεγονός επαναλαμβάνεται συχνά, όπως η επίσκεψη στο σουπερμάρκετ, το παιδί δυσκολεύεται να θυμηθεί μια συγκεκριμένη ημέρα από όλες τις ημέρες που πήγε στο σουπερμάρκετ.

Οι αναμνήσεις οικείων γεγονότων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι συχνά οργανωμένες σε σενάρια τα οποία είναι μνημονικές παραστάσεις γεγονότων με τη σειρά που εκτυλίχθηκαν στον χρόνο. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας πιθανόν να αναδιηγηθεί μια εκδρομή με το σχολείο ως εξής: «Πήγαμε στο βουνό παίξαμε και μετά φύγαμε». Με την ηλικία τα σενάρια αυτά γίνονται όλο και πιο σύνθετα και περιλαμβάνουν περισσότερα γεγονότα.

Η μνήμη του ως αυτόπτη μάρτυρα σε γεγονότα, έδειξε ότι το παιδί έχει τάση να φαντάζεται και να εξωραίζει γεγονότα που δεν έχουν συμβεί. Αυτό αποδεικνύει πόσο εύθραυστη και ανακριβής μπορεί να είναι η μνήμη ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας. Το νήπιο είναι πιθανόν να ανακαλέσει παντελώς λανθασμένες αναμνήσεις αλλά με μεγάλη πειστικότητα.

Αξίζει να πούμε ότι οι αναμνήσεις του παιδιού *επηρεάζονται εύκολα από υποδείξεις των ενηλίκων που του κάνουν ερωτήσεις*. Αυτό ισχύει περισσότερο για το παιδί προσχολικής ηλικίας που είναι πιο επιρρεπές στην εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων σχετικά με τα αίτια συμπεριφοράς άλλων και δεν είναι αρκετά ικανό να βγάλει τα κατάλληλα συμπεράσματα με βάση τις προσωπικές του γνώσεις για το συμβάν.

Το παιδί μπορεί να ανακαλέσει με ακρίβεια πολλά γεγονότα. Τα τρίχρονα παιδιά μπορούν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους ορισμένα γεγονότα χωρίς να τα διαστρεβλώνουν. Όμως αυτές οι αναμνήσεις δεν είναι όλες ακριβείς και κάποιες από αυτές είναι φαινομενικά ακριβείς ή και εντελώς φανταστικές.

***Το ποσοστό των λανθασμένων αναμνήσεων του παιδιού αυξάνει όταν του γίνεται επανειλημμένα η ίδια ερώτηση.***

Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η οργάνωση, περισσότερο για να θυμούνται ομάδες από γνωστά θέματα, παρά για να θυμούνται ομάδες από άγνωστα θέματα.

***Το γνωστό περιεχόμενο***, επίσης, διευκολύνει την εκμάθηση καινούριων στρατηγικών. Ο Chi (1981) εξέτασε την εκμάθηση από μια 5χρονη της αλφαβητικής στρατηγικής ανάκλησης των ονομάτων των συμμαθητών της. (Πρώτα σκέψου αν κανένα όνομα αρχίζει από Α μετά σκέψου αν κάποιο όνομα αρχίζει από Β κ.λπ.). Αν και η στρατηγική ήταν καινούρια, το κορίτσι την έμαθε και την εφάρμοσε για να ανακαλέσει τα ονόματα των συμμαθητών της μάλλον εύκολα.

Όμως δεν μπόρεσε να εφαρμόσει την ίδια αλφαβητική στρατηγική που είχε μάθει σ' ένα οικείο πλαίσιο για να θυμηθεί μια καινούρια σειρά από ονόματα ανθρώπων που δεν είχε γνωρίσει ποτέ. Αυτό δείχνει κάτι ουσιαστικό για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά τις καινούριες στρατηγικές.

Αρχικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική αποτελεσματικά μόνο σε ένα οικείο πλαίσιο γνώσεων. Η πρακτική της χρήσης της στρατηγικής στο γνωστό περιεχόμενο οδηγεί στην αυτοματοποίηση της εφαρμογής της στρατηγικής.



Αυτή η αυτοματοποίηση επιτρέπει στα παιδιά να εφαρμόσουν τις στρατηγικές αυτές σε πιο απαιτητικό άγνωστο περιεχόμενο.

*Έτσι το γνωστό περιεχόμενο* μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα είδος πεδίου πρακτικής πάνω στο οποίο τα παιδιά εξασκούν τις νεοεμφανιζόμενες στρατηγικές μνήμης. Η γνώση του περιεχομένου βοηθάει τη μνήμη με μια σειρά μηχανισμών. Ο ένας είναι η κωδικοποίηση διακριτών γνωρισμάτων. Όταν τα παιδιά συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα διακριτά γνωρίσματα η γνώση του περιεχομένου βοηθά τα παιδιά να θυμούνται διάφορες ενότητες.

Το σενάριο βοηθά τη μνήμη με το να υποδεικνύει τι πρέπει να κωδικοποιήσουν τα παιδιά, π.χ. όταν πηγαίνουν σε ένα πάρτυ γενεθλίων, το σενάριο υποδεικνύει ότι θα πρέπει να παρατηρήσουν τι δώρο έκαναν στο παιδί που είχε τα γενέθλια του τι δώρα του έκαναν τα άλλα παιδιά, τι παιχνίδια έπαιξαν, τι είδους τούρτα σερβιρίστηκε και τα δώρα που μοιράστηκαν στα άλλα παιδιά.

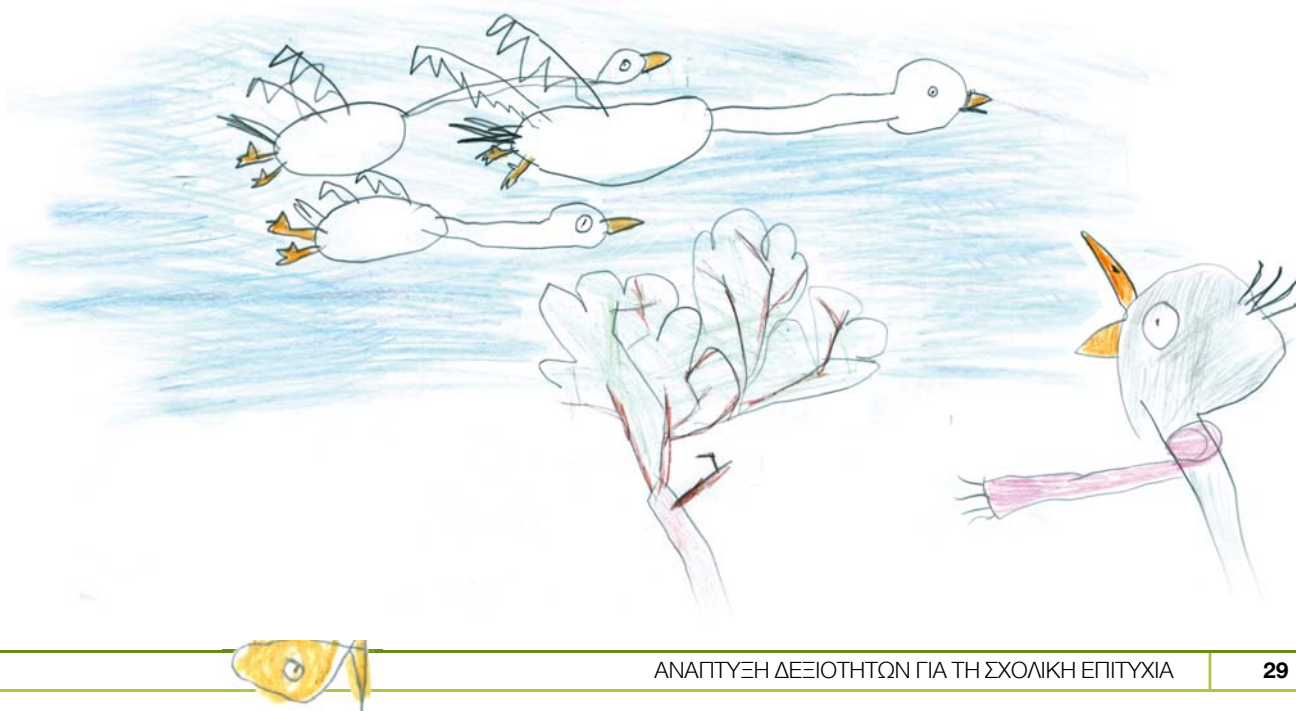
Πολλές βασικές διαδικασίες, όπως η ικανότητα συνδυασμού αντικειμένων μεταξύ τους και η αναγνώριση γνωστών αντικειμένων, είναι παρούσες κατά τη γέννηση. Αυτές οι διαδικασίες είναι σημαντικές, γιατί επιτρέπουν στα παιδιά να μαθαίνουν και να θυμούνται από τις πρώτες μέρες της ζωής.

Είναι άγνωστο αν η απόλυτη χωρητικότητα της μνήμης αυξάνεται με την ηλικία. **Όμως η ταχύτητα επεξεργασίας** αυξάνεται από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία και σίγουρα βοηθά τη λειτουργική χωρητικότητα της μνήμης να αυξάνεται, ανεξάρτητα από το κατά πόσον αυξάνεται η απόλυτη χωρητικότητα.

Οι στρατηγικές της μνήμης προσθέτουν στην ανάπτυξη της μνήμης. Οι πρώτες γνωστές στρατηγικές, εμφανίζονται τον δεύτερο χρόνο της ζωής, αλλά πολλές άλλες σημαντικές στρατηγικές όπως η επανάληψη, η οργάνωση και η επεξεργασία γίνονται κυρίαρχες μεταξύ 5 και 7 ετών.

Η χρήση των ευρέως εφαρμόσιμων στρατηγικών όπως της επανάληψης, της οργάνωσης και της επιλεκτικής προσοχής αυξάνονται γρήγορα μεταξύ της ηλικίας των 5 ετών και της εφηβείας.

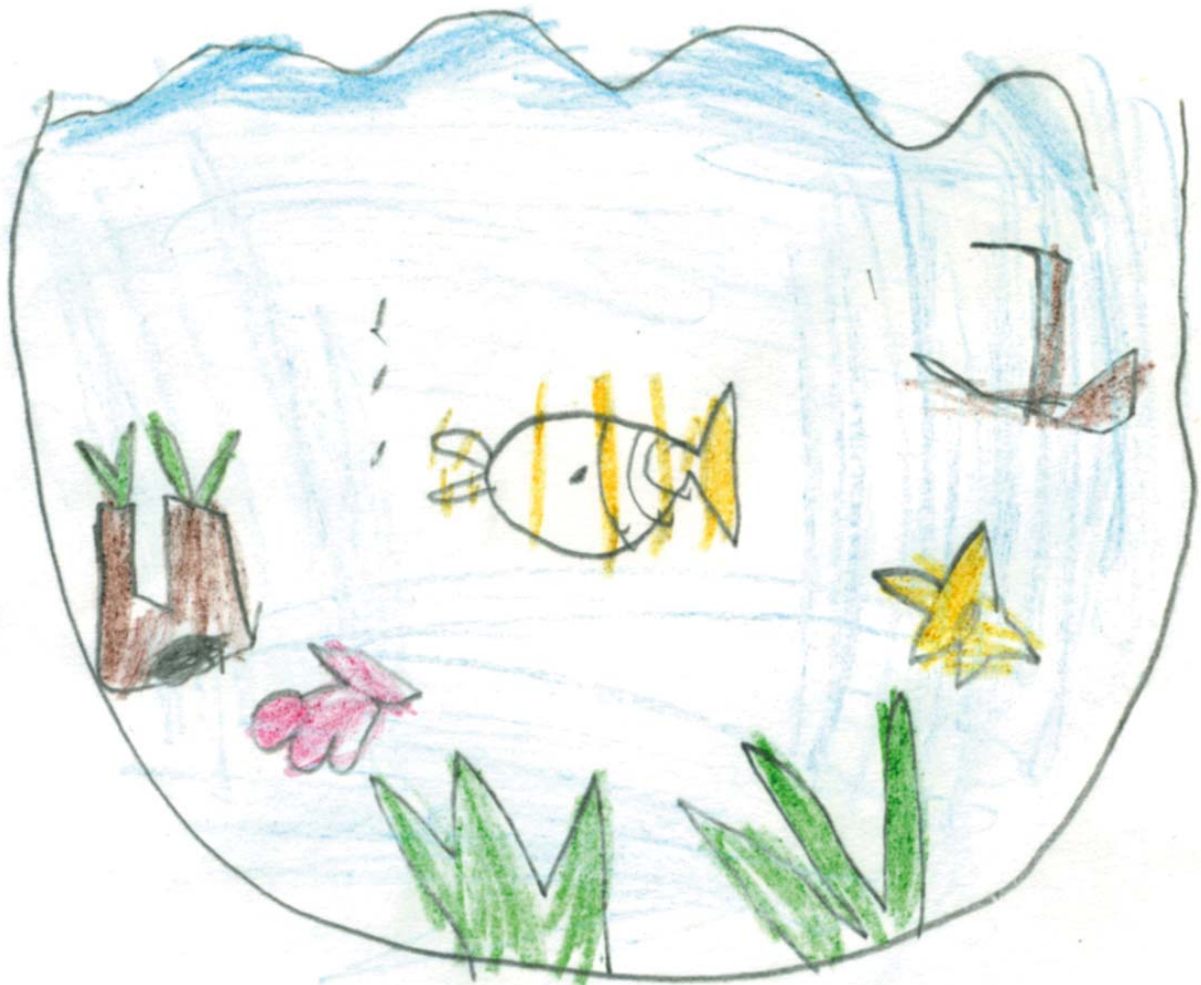
Παιδιά που χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές τυπικά θυμούνται περισσότερο από παιδιά που δεν τις χρησιμοποιούν. Οι στρατηγικές μπορούν να διδαχτούν στα παιδιά νωρίτερα από την ηλικία κατά την οποία συνήθως τις χρησιμοποιούν. **Συνολικά η εκμάθηση αυτών των στρατηγικών**, φαίνεται πως είναι υπεύθυνη για ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης της μνήμης, ιδιαίτερα από τη μέση ηλικία και μετά.





## Συμβολή των τεσσάρων απόψεων της μνήμης στη διάρκεια των δύο περιόδων της ανάπτυξης

Πηγή Ανάπτυξης	0-5	5-10
<b>Βασικές Ικανότητες</b>	Πολλές ικανότητες παρούσες: συνειρμός, γενίκευση, αναγνώριση κ.λ.π. Στην ηλικία των 5 ετών, αν όχι νωρίτερα, απόλυτη χωρητικότητα αισθητηριακής μνήμης σε ενήλικα επίπεδα.	Η ταχύτητα επεξεργασίας αυξάνεται. Απόκτηση και αύξηση στρατηγικών όπως η επανάληψη, η οργάνωση κ.λ.π. Αύξηση τεκμηριωμένης γνώσης σχετικά με τη μνήμη.
<b>Στρατηγικές</b>	Λίγες στοιχειώδεις στρατηγικές όπως το να κατονομάζουν, να δείχνουν και να προσέχουν επιλεκτικά.	Βελτίωση ελέγχου ακρίβειας της τρέχουσας απόδοσης.
<b>Μεταμνήμη</b>	Λίγη τεκμηριωμένη γνώση σχετικά με τη μνήμη. Κάποιος έλεγχος ακρίβειας της τρέχουσας απόδοσης.	Σταθερή αύξηση γνώσης του περιεχομένου βοηθά τη μνήμη σε τομείς στους οποίους υπάρχει η γνώση.
<b>Γνώση περιεχομένου</b>	Σταθερά αυξανόμενη γνώση του περιεχομένου βοηθά τη μνήμη σε τομείς στους οποίους υπάρχει η γνώση.	



## 3.2 Προσχολική ηλικία 5 – 6 ετών

Σύμφωνα με τον Erick Erickson (1968) το στάδιο αυτό είναι κομμάτι του προηγούμενου σταδίου της «*Πρωτοβουλίας vs Ενοχής*».

Αν το περιβάλλον στο τέλος του προηγούμενου σταδίου αποδέχτηκε χωρίς επικρίσεις αυτές τις πρωτοβουλίες του παιδιού και παράλληλα ενθαρρύνθηκε το παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλία για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τότε έχει αναπτύξει το συναίσθημα πρωτοβουλίας. Η απόκτηση της πρωτοβουλίας το ελευθερώνει να κάνει πράγματα. Εδώ σημασία έχουν και τα μοντέλα προς ταύτιση που είναι κυρίως οι γονείς του. Πλέον έχει μάθει να είναι εργατικός, έτσι ώστε εκείνα που κάνει να τα κάνει καλά. Αντίθετα, αν ένιωσε επικριτική στάση από τους γονείς του, τότε ανέπτυξε συναισθήματα ενοχών.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου της προσχολικής ηλικίας το παιδί προετοιμάζεται για το επόμενο στάδιο από 6 μέχρι 11 που είναι το στάδιο όπου αναπτύσσεται η αίσθηση του καθήκοντος και της εκπλήρωσης των στόχων.

**Το φαλλικό στάδιο** σύμφωνα με τον S.Freud (1953) καλύπτει τις ηλικίες *από 3ων μέχρι και 7*. Ο S.Freud υποστήριξε ότι το τέλος του φαλλικού σταδίου σηματοδοτείται από ένα κεντρικό ορόσημο στην ανάπτυξη, το Οιδιπόδειο Σύμπλεγμα.

Το παιδί αποκτά επίγνωση των διαφορών στα όργανα μεταξύ των δύο φύλων και συνειδητοποιεί την αγάπη του προς τους γονείς.

Στη φάση αυτή η αγάπη του παιδιού δεν κατευθύνεται και προς τους δύο γονείς με τον ίδιο τρόπο. Αναπτύσσεται μια βαθμιαία στοργή και προσκόλληση προς τον γονέα του αντίθετου φύλου. Αναπτύσσεται το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα και η λύση του επέρχεται με την ταύτιση του παιδιού με τον γονιό του ίδιου φύλου. Η ταύτιση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί προσπαθεί να μοιάσει στον γονέα του ίδιου φύλου υιοθετώντας τις αντιλήψεις και τις αξίες του.

Το αποτέλεσμα της ταύτισης με τον γονέα του ίδιου φύλου, τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια, είναι ότι το παιδί υιοθετεί τις αντιλήψεις και τις αξίες του γονέα για τα δύο φύλα. Με αυτόν τον τρόπο σύμφωνα με τον S.Freud, οι προσδοκίες της κοινωνίας, σχετικά με τον τρόπο που ο άνδρας και η γυναίκα «οφείλει» να συμπεριφέρεται μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές.

Στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας βοηθούμε το παιδί να κατανοήσει τα συναισθήματά του. Το βοηθούμε να αντιμετωπίσει τον θυμό του με εποικοδομητικό τρόπο. Το βοηθούμε να κάνει συγκεκριμένα πράγματα για να βελτιώσει την κατάστασή του. Δείχνουμε στο παιδί προσχολικής ηλικίας πώς να επινοεί εναλλακτικές ερμηνείες για τη συμπεριφορά των άλλων.

Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που είναι επιρρεπή στην επιθετικότητα και που είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των άλλων ως περισσότερο επιθετική από ό,τι πραγματικά είναι.

Είναι πρώτιστης ανάγκης να βοηθηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η συμπεριφορά των άλλων επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Προσφέρουμε ευκαιρίες στο παιδί προσχολικής ηλικίας να παρατηρεί άλλους που συμπεριφέρονται με συνεργατικό και θετικά κοινωνικό τρόπο. Ενθαρρύνουμε το παιδί να συνεργάζεται με συνομήλικούς του σε δραστηριότητες της τάξης αλλά και στο παιχνίδι.

Εκπαιδεύουμε το παιδί να μπορεί να σκέφτεται και να πράττει μέσα σε όρια και να διατηρεί αυτοέλεγχο. Είναι καλό να του υπενθυμίζουμε γιατί ορισμένες συμπεριφορές είναι επιθυμητές. Για παράδειγμα είναι καλύτερο να πούμε: «Αν πάρεις όλες τις χάντρες από το τραπεζάκι, δεν θα μείνουν άλλες για τους συμμαθητές σου», παρά να πούμε «Τα φρόνιμα παιδιά δεν παίρνουν όλες τις χάντρες».

Είναι καλά να θυμόμαστε ότι ο Piaget (1932, 1965) είπε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής, στο οποίο οι κανόνες θεωρούνται αμετάβλητοι και απαραβίαστοι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).



### 3.3 Ψυχοκινητική Ανάπτυξη

Πρόκειται για την ανάπτυξη του σώματος και την κατάκτηση αναπτυξιακών σταθμών όπως το περπάτημα. Όταν μιλούμε για σωματική ανάπτυξη εννοούμε αδρή και λεπτή κινητικότητα. Αυτά κάποιος τα κατακτά ανάλογα χωρίς να σημαίνει ότι παρουσιάζει πρόβλημα.

Όταν ένα παιδί καθυστερεί να αναπτυχθεί σε έναν τομέα δεν είναι τόσο ανησυχητικό όσο η σφαιρική καθυστέρηση. Τα νήπια μπορούν να πετύχουν πολλά στην κινητική τους ανάπτυξη και οι αδρές αλλά και οι λεπτές κινητικές δεξιότητες γίνονται πολύ συντονισμένες.

#### Αδρή κινητικότητα

Σε ηλικία 3ων ετών τα παιδιά πηδούν, ισορροπούν στο ένα πόδι και τρέχουν.

Στην ηλικία των 4ων με 5 ετών τα παιδιά αποκτούν περισσότερο μυϊκό έλεγχο, οι δεξιότητες αυτές τελειοποιούνται και μπορούν να πετάξουν μια μπάλα και να την πάρει ο φίλος τους. Επίσης, τα παιδιά σε ηλικία 5 ετών μπορούν να μάθουν ποδήλατο, να σκαρφαλώσουν σε σκάλες, να κάνουν σκι γλιστρώντας προς τα κάτω από τη βουνοπλαγιά. Αυτές οι δεξιότητες προϋποθέτουν πολύ καλό συντονισμό κινήσεων (Clarke & Humphrey, 1985).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται ραγδαία σε αυτό τον τομέα διότι αφιερώνουν και χρόνο σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν κίνηση.

Τα νήπια 3ων ετών έχουν το πιο υψηλό επίπεδο δραστηριότητας από κάθε άλλη ηλικία. Τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν μεταξύ τους λόγω του ότι τα αγόρια είναι πιο αναπτυγμένα στη μυϊκή δύναμη από τα κορίτσια. Τα αγόρια μπορούν να πηδήξουν πιο ψηλά, ενώ τα κορίτσια μπορούν να ισορροπήσουν στο ένα πόδι πιο εύκολα απ' ό,τι τα αγόρια.

#### Λεπτή κινητικότητα

Η αδρή κινητικότητα είναι συνδεδεμένη με τη λεπτή κινητικότητα που σχετίζεται με τη χρήση πιρουνιού/κουταλιού, τη χρήση ψαλιδιού και άλλων μικροεργαλείων που χρησιμοποιεί στον χώρο του νηπιαγωγείου, το κούμπωμα/ξεκούμπωμα κουμπιών, το δέσιμο των κορδονιών κ.ά.

Η εξάσκηση και η επανάληψη βοηθούν στο να αναπτυχθεί ένα παιδί καλύτερα στις λεπτές δεξιότητες π.χ. να μάθει να τραβά γραμμούλες στο χαρτί ή να αντιγράψει τα γράμματα του αλφαβήτου ή να κόψει πάνω στη γραμμή ένα σχήμα.

Σε ηλικία 4ων ετών το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει έναν κύκλο και ένα τετράγωνο, να ενώσει λίγα κομμάτια ενός πάζλ, να περάσει σχήματα μέσα από κατάλληλες υποδοχές, αλλά του λείπει η δεξιότητα και η υπομονή για να τα κάνει καλά.

Σε αυτή την ηλικία ζωγραφίζει λίγο άτσала μεν, αλλά είναι σε θέση να ζωγραφίζει έναν άνθρωπο με τρία μέρη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

### 3.4 Το Παιδικό Σχέδιο

Το σχέδιο του παιδιού θεωρείται μια μορφή έκφρασης. Οι παιδικές μουντζούρες και οι γραμμές με τις οποίες το παιδί ξεκινά την έκφρασή του μέσω του σχεδίου προχωρούν και γίνονται αντικείμενα και ανθρώπινες φιγούρες.

Μια απλή μουντζούρα ή ένα αφηρημένο σχήμα λειτουργεί σαν γλώσσα για τα παιδιά, τα οποία προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους μεγάλους περνώντας τους μηνύματα και συναισθήματα. Το παιδικό σχέδιο ακολουθεί μια εξελικτική πορεία που συνάδει με την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού και συγκεκριμένα με την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Συνεπώς η μετάβαση





ση από τη μουντζούρα στη συγκεκριμένη φιγούρα έχει να κάνει με τον έλεγχο της κίνησης που αποκτά το παιδί και τον καλύτερο συντονισμό ματιού χεριού (Μητρακάκη, Α, 2015).

Συνοψίζοντας, η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται μέσα από το σχέδιο περνά από στάδια που διαδέχεται το ένα το άλλο. Τα στάδια αυτά ακολουθούν μια “τυπική” πορεία κατά το μέγεθος και την ανάπτυξη του παιδιού.

Συνεπώς, από πολλούς ερευνητές της τέχνης διαμορφώθηκε η εξής υπόθεση: κάθε αναπτυσσόμενο παιδί ανακαλύπτει έναν τρόπο έκφρασης με διάφορα σύμβολα και σημάδια: ο τρόπος αυτός ακολουθεί παγκόσμια την ίδια εξέλιξη.

### Τα στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου:

1. Στάδιο μουντζουρώματος (2-4). Η ζωγραφιά σε αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργάνωσης, ευθείες και κυκλικές γραμμές. Στην ηλικία των 4 ετών το παιδί αρχίζει να τα κατονομάζει.
2. Προσχηματικό στάδιο (4-7). Η ζωγραφιά χαρακτηρίζεται από παραστατικά σύμβολα, ειδικά υποτυπώδεις ανθρώπινες μορφές.
3. Σχηματικό στάδιο (7-9). Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται η ανάπτυξη των παραστατικών συμβόλων, η σύνθεση, το χρώμα για συγκεκριμένα αντικείμενα και συγκεκριμένες φόρμες για τους ανθρώπους.
4. Στάδιο αναδυόμενου ρεαλισμού (9-11). Σε αυτό το στάδιο είναι καλύτερη η αποτύπωση της προοπτικής και των χρωμάτων στη φύση, ενώ αυξάνεται η ακαμψία στην εικαστική έκφραση.
5. Στάδιο του ψευδο-ρεαλισμού (11-13). Παρατηρείται ενίσχυση της επίγνωσης των ανθρώπινων μορφών και του περιβάλλοντος. Τελειοποίηση της καρικατούρας.
6. Περίοδος των αποφάσεων (εφηβεία). Παρατηρείται σύνθετη έκφραση και πολλά παιδιά μπορεί να μην φτάσουν ποτέ σε αυτό το στάδιο (Crotti, & Magni, (2003) Κακίση- Παναγόπουλου, 2006)

*Αναλυτικότερα, θα αναφερθούμε στα στάδια που αφορούν το σχέδιο του παιδιού πιο κάτω:*

Στην αρχή το παιδί μουντζουρώνει διότι εκδηλώνει τη περιέργεια του ενώ παράλληλα μέσω της μουντζούρας το παιδί αυτοεπιβεβαιώνει την ύπαρξη του. Πολλές φορές προεκτείνει αυτή του τη δραστηριότητα. Στην ηλικία αυτή δεν έχουμε ολοκληρωμένα σύμβολα. Ο ρόλος της νηπιαγωγού θα μπορούσε να περιοριστεί στο πως κρατάει το μολύβι, πώς μπορεί να κάθεται σωστά και να μην σκύβει. Οι παρατηρήσεις μας μπορεί να περιλαμβάνουν την πίεση που ασκεί το παιδί και την επιφάνεια που έχει καλύψει στο χαρτί όπως και τα χρώματα.

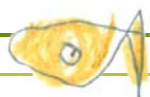
### Από το μουντζούρωμα στο σχέδιο

Σταδιακά το παιδί ελέγχει τι ζωγραφίζει, είναι πιο παραστατικό και σιγά σιγά υιοθετεί τη δική του ανθρώπινη φιγούρα. Στο στάδιο αυτό έχουμε τον χαρακτηριστικό ‘άνθρωπο-κεφάλι’ όπου ο άνθρωπος αποδίδεται με ένα δυσανάλογο κεφάλι. Αρχίζει να σχηματίζει διάφορα σχήματα αλλά τα χρώματα δεν είναι ρεαλιστικά.

### Το σχέδιο

Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να ζωγραφίζει πράγματα σύμφωνα με τη γνώση του. Η θεματολογία του σχεδίου αντλείται από τη φύση. Στο στάδιο αυτό πιθανόν να υπάρχει απογοήτευση από το παιδί γιατί δεν μπορεί να αποτυπώσει τη φύση όπως το ίδιο την αντιλαμβάνεται. Κεντρικό στοιχείο του σχεδίου είναι η ανθρώπινη φιγούρα.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν μέσω της μνήμης, της φαντασίας και της πραγματικότητας. Τα σχέδια των παιδιών βασίζονται σε ό,τι θυμούνται τα παιδιά. Φυσικά τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους (Crotti, & Magni, 2003, Κακίση- Παναγόπουλου, 2006) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).



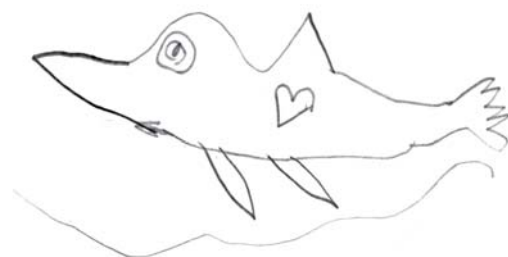
### 3.5 Ψυχογλωσσική Ανάπτυξη του παιδιού

«Μίλα μου να σε δω»

Σωκράτης

«Ομιλία γλυκύ συμπόσιο της διανοίας»

Όμηρος



Το παιδί φτάνοντας στον κόσμο, σηματοδοτεί μια καινούρια αρχή και με τις δυνατότητες που του δίνει ο εγκέφαλός του, είναι σε θέση να λαμβάνει τον λόγο που του δίνει το στενό οικογενειακό του περιβάλλον. Για το παιδί η ομιλία είναι το μέσο επικοινωνίας για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, να εκδηλώσει τα αισθήματά του, να αναπτύξει τις γνώσεις του, τις ικανότητές του και να καταστεί μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα στην ευρύτερη κοινωνία. Για μία ολοκληρωμένη Γλωσσική Ανάπτυξη απαραίτητες προϋποθέσεις είναι οι Φυσιολογικοί Βιολογικοί Παράγοντες, καθώς και οι Κοινωνικοί Περιβαλλοντικοί Παράγοντες.

Οι Βιολογικοί Παράγοντες βοηθούν στην ανάπτυξη και στη λειτουργία του Νευρικού Συστήματος και κατ'έκταση στη Φυσιολογική Γλωσσική Ανάπτυξη του παιδιού. Οι Κοινωνικοί Περιβαλλοντικοί Παράγοντες βοηθούν και δίνουν στο παιδί μία Φυσιολογική Γλωσσική Ανάπτυξη.

**Αυτοί οι παράγοντες είναι :**

- Η οικογένεια (η δομή της, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κ.ά.).
- Η χώρα διαμονής, η οποία δίνει μία πολύπλευρη και ποιοτική Γλωσσική Ανάπτυξη στο παιδί.
- Η εκπαίδευση/παιδεία σε όλες της βαθμίδες της (Προδημοτική, Δημοτική, Ανώτερη και Ανώτατη).

Το παιδί από τα πρώτα στάδια της ζωής του αρχίζει να αναπτύσσει τις Γλωσσικές του Ικανότητες. Σύμφωνα με το Chomsky, κάθε νεαρό ανθρώπινο ον, στα πρώτα στάδια της παιδικής του ηλικίας μπορεί να εκπαιδευτεί εάν είναι υπό συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας, ώστε να αναπτύξει τους έμφυτους βιολογικούς μηχανισμούς του.

Η «Γλωσσική Ανάπτυξη» είναι η σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας και η κατάκτηση ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας. Με τον όρο «Γλωσσική Ανάπτυξη» καθορίζονται οι γνώσεις του παιδιού όσον αφορά τη Φωνολογία, τη Σημασιολογία, τη Μορφολογία, το Συντακτικό και το Λεξιλόγιο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάκτηση της Γραμματικής και της Φωνολογίας σχεδόν ολοκληρώνεται πριν την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο Δημοτικό. Με τη φοίτησή του στο δημοτικό αναπτύσσεται/εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό του καθώς και οι Γραμματικοί κανόνες. Παράλληλα, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο για διαφορετικές καταστάσεις και γεγονότα. Οι επικοινωνιακές ικανότητες ενός ατόμου συνεχίζουν να αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο γραπτός λόγος αποτελεί την υψηλότερη και αποτελεσματικότερη μορφή επικοινωνίας (Καδή 2001).

Η Γλωσσική Ανάπτυξη ενός παιδιού περνάει από διάφορα στάδια τα οποία είναι εξελικτικά από την ώρα γέννησής του μέχρι τη φοίτησή του στο Δημοτικό, κατά την οποία εισάγεται και ο γραπτός λόγος.

Κάθε παιδί έχει το δικόν του ρυθμό ανάπτυξης. Όπως συμβαίνει και στα άλλα στάδια ανάπτυξης έτσι και στη Γλωσσική Ανάπτυξη υπάρχει επικάλυψη των επιμέρους σταδίων. Οι ηλικίες που δίνονται για κάθε στάδιο ανάπτυξης είναι ενδεικτικές και καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Μπορεί να υπάρξουν αποκλίσεις οι οποίες δεν πρέπει να προκαλέσουν ανησυχίες στους γονείς (Καμπανάρου, 2007).



## Η Γλωσσική Ανάπτυξη ενός παιδιού περνά από τρεις περιόδους:

### A. Προ - Γλωσσική Περίοδος

- 0 – 3 μ. Άναρθρες κραυγές
- 3 – 6 μ. Ψέλλισμα
- 6 – 8 μ. Κοινωνικοποιημένο παιχνίδι
- 8 – 12 μ. Ιδιόγλωσσα

### B. Μεταβατική Περίοδος

- 1 – 1,6 χρ. Εμφάνιση των 50 πρώτων λέξεων

### Γ. Γλωσσική Περίοδος

- 15 μ. – 18 μ. Ολοφραστικό στάδιο
- 18 μ. – 24 μ. Στάδιο δύο λέξεων
- 2 χρ. – 3 χρ. Τηλεγραφικό στάδιο
- 3 χρ. – 4,7 χρ. Στάδιο ανάπτυξης της δομής της γλώσσας
- 4,7 χρ. Στάδιο εκλέπτυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων

Σύμφωνα με τα πιο πάνω στάδια της Γλωσσικής Ανάπτυξης το παιδί ανάλογα με την ηλικία του είναι σε θέση να κατακτά κάποιο λεξιλόγιο και συγκεκριμένα:

- Σε ηλικία 18 μηνών να έχει κατακτήσει ένα μικρό λεξιλόγιο (γύρω στις 50 λέξεις) και να χρησιμοποιεί συμβολικά δηλ. να χρησιμοποιεί τις λέξεις για συγκεκριμένα πρόσωπα, αντικείμενα και καταστάσεις. Όταν λέει «μαμά» να εννοεί το συγκεκριμένο πρόσωπο και όχι ό,τι άλλο βλέπει γύρω του.
- Σε ηλικία 2 χρονών πρέπει να μπορεί να συνδέει δύο λέξεις μεταξύ τους όπως για παράδειγμα «μπάλα πού» (πού είναι η μπάλα;).
- Σε ηλικία 3 χρονών πρέπει να σχηματίζει μικρές προτάσεις στις οποίες εμπεριέχεται το ρήμα, επίθετα και επιρρήματα αλλά μπορεί να παραλείπονται οι λειτουργικές λέξεις – άρθρα, σύνδεσμοι κ.ά, για παράδειγμα «μαμά πήγε σπίτι» (η μαμά πήγε στο σπίτι).
- Σε ηλικία 4 χρονών η γλώσσα του αναμένεται να είναι αρκετά οργανωμένη και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις και να διηγείται γεγονότα με σαφήνεια. Η ομιλία του να είναι κατανοητή αν και μπορεί να υπάρχουν αντικαταστάσεις κάποιων ήχων.
- Σε ηλικία 5 χρονών το παιδί χρησιμοποιεί με άνεση τη γλώσσα και η ομιλία του είναι κατανοητή.

Παράλληλα με τη γενικότερη Γλωσσική Ανάπτυξη, περίπου στην ηλικία των δύο χρονών το παιδί αρχίζει να κατακτά και να μορφοποιεί σταδιακά το Φωνολογικό του Σύστημα, δηλ. αντιλαμβάνεται πώς λειτουργούν οι επιλεγμένοι ήχοι της γλώσσας που ακούει από το περιβάλλον του και μπορεί να τους χρησιμοποιεί σωστά, καθώς αναπτύσσεται και νευρολογικά. Η αναμενόμενη Γλωσσική Ανάπτυξη σε σχέση με την κάθε χρονολογική ηλικία του παιδιού φαίνονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.









## ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

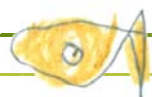
Τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε μια εγγράμματη κοινωνία διαμορφώνουν από πολύ νωρίς, και πριν τη φοίτηση τους στο σχολείο, αντιλήψεις σχετικά με τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Η επαφή και η επίδραση με τον γραπτό λόγο του περιβάλλοντός τους, που κατακλύζεται από σύμβολα, λογότυπα, επιγραφές, ανακοινώσεις, εφημερίδες, βιβλία και γενικά έντυπο υλικό, οδηγεί τα παιδιά στην αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων. Τα παιδιά παρακολουθώντας τους εγγράμματους ενήλικους να διαβάζουν και να γράφουν, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Teale & Sulzby, 1989). Ως αποτέλεσμα ακόμα και αν δεν γνωρίζουν να διαβάζουν με τον συμβατικό τρόπο εντούτοις αναπτύσσουν συμπεριφορές γραμματισμού. Η ανάδυση του γραμματισμού ξεκινάει όταν το παιδί ξεκινάει να παράγει από μόνο του γραπτό λόγο π.χ. να διαβάσει στη μαμά τη λίστα του σουπερμάρκετ ή να ετοιμάσει το ίδιο τη λίστα με τα αντικείμενα που χρειάζεται. Η δυναμική αυτή πορεία ενός παιδιού προς την αντίληψη του γραπτού λόγου ονομάζεται «αναδυόμενος αλφαριθμητισμός», «αναδυόμενος γραμματισμός» ή/και «αναδυόμενος εγγραμματισμός». Οι όροι αυτοί συναντιούνται στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Ο όρος «αναδυόμενος αλφαριθμητισμός», που προέρχεται από τον αγγλικό όρο «emergent literacy», χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Marie Clay (1966) η οποία περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα έντυπα μέσα πριν να είναι ακόμη σε θέση να διαβάσουν ή να γράψουν. Αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται ως «το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυμάτων του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων» (Παπούλια-Τζελέπη, 1993, Παπούλια-Τζελέπη 2001). Πρόκειται λοιπόν για τη γνώση του γραπτού λόγου η οποία δομείται σταδιακά πριν την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μια συνεχής, σταδιακή, εξελικτική διαδικασία και προκύπτει από την ενεργητική εμπλοκή και αλληλεπίδραση των παιδιών με κοινωνικές καταστάσεις (Whitehurst & Lonigan, 1998, Αϊδίνης 2012). Η θεωρητική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού βασίζεται τόσο στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η οποία αναφέρεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών και η σημασία της είναι καθοριστική για τη μάθηση, όσο και στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, όπου γίνεται αναφορά στην κατάκτηση του γραμματισμού μέσα από τις προσπάθειες των παιδιών να μεταφέρουν μηνύματα μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση. Μέσα από αυτές τις προσπάθειες και τις προγενέστερες γνώσεις δομείται σταδιακά ο γραμματισμός.

Ο συγκεκριμένος όρος είναι πλέον ευρύτερα διαδεδομένος αφού δίνει έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία και υποδηλώνει την ικανότητα του παιδιού για χρήση του γραπτού λόγου που αναπτύσσεται από το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον (Hall, 1987 Κουτσουβάνου, 2000). Η Clay (1966) αναφέρει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα ή οι λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο μεταφέρουν το νόημα και όχι οι εικόνες, συνειδητοποιούν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου όπως αρχή και τέλος της σελίδας, τίτλος, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, στίξη, φορά της ανάγνωσης, μιμούνται συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής χωρίς να τα διδάσκονται άμεσα και επίσημα (Αϊδίνης, 2002, Whitehurst & Lonigan, 1998).

Ο συγκεκριμένος όρος έχει αντικαταστήσει την έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας (reading readiness) που ήθελε τα παιδιά να φτάνουν στην κατάλληλη νοητική ηλικία και ωρίμανση για να μπορούν να δεχτούν και να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η μάθηση του γραπτού λόγου είναι μια συνεχής διαδικασία που πηγάζει από το ίδιο το παιδί (Τάφα, 2001). Τα όρια ανάμεσα στην προανάγνωση και την ανάγνωση εκμηδενίζονται σε μια αναπτυξιακή πορεία με συγκεκριμένο νόημα για τα παιδιά που στόχο έχει την επικοινωνία (Γιαννικοπούλου, 1998).





Το ενδιαφέρον των ειδικών της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τον γραμματισμό ή εγγραμματισμό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, αλλά και για τη λειτουργία του αναδυόμενου γραμματισμού είναι μεγάλο. Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού τα οποία αναπτύσσονται πριν από την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο Νηπιαγωγείο, συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη των ίδιων δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο και αργότερα στο δημοτικό σχολείο. Αυτές οι συνδέσεις είναι αιτιώδεις και κατά συνέπεια οι ικανότητες που αναπτύσσονται νωρίς επηρεάζουν τις ικανότητες που αναπτύσσονται αργότερα (Αϊδίνης, 2012).

Οι δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές που απόκτινται αποτελούν δείκτες πρόγνωσης για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα και γενικότερα την κατάκτηση του συμβατικού γραμματισμού (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985' Teale & Sulzby, 1986' Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τους Whitehurst & Lonigan, (1998) τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού που συνδέονται με τη μετέπειτα ανάπτυξη του γραμματισμού (κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής) είναι τα ακόλουθα:

1. Προφορικός λόγος
2. Φωνολογική επίγνωση
3. Επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου
4. Αναδυόμενες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής.

#### 4.1 Προφορικός λόγος

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και γενικότερα η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται απαραίτητη για τη μετέπειτα κατάκτηση του γραπτού λόγου (Μανωλίτσης, 2000).

Ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι πολύ σημαντικός τόσο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου όσο και στην επαρκή ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσικών πεδίων ή μεταγλωσσικών ικανοτήτων όπως είναι η φωνολογία, η σημασιολογία, η σύνταξη και η πραγματολογία του λόγου (Στασινός, 2009).

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες του προφορικού λόγου που σχετίζονται άμεσα με την κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι οι ακόλουθες:

- **Φωνολογία:** η ικανότητα αναγνώρισης φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ο χειρισμός τους
- **Σημασιολογία:** η ικανότητα για κατανόηση ότι οι λέξεις εκπροσωπούν έννοιες και δηλώνουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.λ.π.
- **Σύνταξη:** η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους κανόνες οι οποίοι διέπουν τη δομή των λέξεων και προτάσεων του προφορικού λόγου και η ικανότητα να εφαρμόζουν συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες.
- **Πραγματολογία:** η ικανότητα να διακρίνουν ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (Γιάντιος 2006, Πόποδας, 2002).

Παρά το γεγονός ότι όλες οι πιο πάνω δεξιότητες έχουν να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, κάποιες από αυτές συμβάλλουν περισσότερο στα πρώτα στάδια της κατάκτησης του γραπτού λόγου (π.χ. η φωνολογική επίγνωση στην αποκωδικοποίηση στις μικρές ηλικίες) και κάποιες σε μεταγενέστερο στάδιο.



Πέρα από την ανάπτυξη των πιο πάνω μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες για καλλιέργεια του προφορικού λόγου, τα παιδιά αναπτύσσουν και βελτιώνουν το λεξιλόγιό τους. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου σχετίζεται άμεσα με τις δεξιότητες ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης). Τα παιδιά που κατέχουν πλούσιο λεξιλόγιο παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση, κάτι που επηρεάζει τη γενικότερη σχολική τους επίδοση (Beck, Perfetti & McKeown 1982, Biemiller 2001, Biemiller, 2005). Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να κατακτήσουν νέο λεξιλόγιο εμπλουτίζοντάς το συνεχώς μέσα από ποικίλες δραστηριότητες διαλόγου, συζήτησης, αυθόρμητου ή δομημένου παιχνιδιού κ.λ.π.

Γενικότερα ο προφορικός λόγος εμπλουτίζεται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες ενταγμένες σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, που ενισχύει την επικοινωνιακή διαδικασία μέσα από ένα ευχάριστο, παιγνιώδη τρόπο λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

**Οι νηπιαγωγοί μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά σε ευχάριστες δραστηριότητες οι οποίες θα περιλαμβάνουν:**

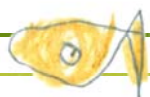
- Συζήτηση για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει έχοντας άλλοτε τον ρόλο του ομιλητή και άλλοτε τον ρόλο του ακροατή
- Περιγραφή εμπειριών τους
- Περιγραφή εικόνων
- Περιγραφή αντικειμένων
- Αναδίγηση μιας ιστορίας / παραμυθιού που άκουσαν
- Διήγηση δικών τους ιστοριών και εμπειριών
- Επιχειρηματολογία για να πείσουν τους άλλους για την άποψή τους
- Επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων που θα ακούσουν σε μια ιστορία
- Εκτέλεση σειράς οδηγιών οι οποίες θα ξεκινούν από απλές σε πιο σύνθετες
- Εύρεση τίτλου μιας ιστορίας
- Ολοκλήρωση προτάσεων
- Ολοκλήρωση μιας ιστορίας

Οι πιο πάνω δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν νόημα για το παιδί και να μην είναι αποκομμένες, αλλά να αποτελούν μέρος και να είναι πάντοτε ενσωματωμένες στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύοντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας.

## 4.2 Φωνολογική επίγνωση

Οι όροι «φωνολογική επίγνωση», «φωνολογική συνειδητότητα» ή «φωνολογική ενημερότητα» που συναντιούνται στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά προέρχονται από τον αγγλικό όρο «Phonological Awareness» που αφορά στην ικανότητα κατανόησης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου. Αφορά, δηλαδή, στην επίγνωση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος και παράλληλα στη δυνατότητα χειρισμού και επεξεργασίας τους πέρα από την επικοινωνιακή φύση της γλώσσας (Treiman, 1991).

Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και αυτό έχει επισημανθεί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα (Goswami & Bryant, 1990, Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Tunmer & Rohl 1991, 1985, Cardoso-Martins, 2001, Πόρποδας 2002, Παντελιάδου, 2001, Goswami, 2001, Aidinis & Nunes, 2001, Αϊδίνης 2003, Kotoulas, 2004).



Ο βαθμός ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης. Η αναγνωστική ικανότητα στην Α΄ τάξη δημοτικού μπορεί να επηρεαστεί από τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις φωνολογικές δεξιότητες (Goswami, & Bryant 1990, Castles, & Coltheart, 2004), ενώ έχει τεκμηριωθεί σε διάφορες έρευνες ότι τα παιδιά με ελλιπή φωνολογική επίγνωση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1983,). Τα παιδιά που εισέρχονται στο δημοτικό με χαμηλή φωνολογική επίγνωση επιτυγχάνουν λιγότερο από μαθητές με αυξημένη φωνολογική επίγνωση (Tunmer, & Rohl, 1991, Bradley & Bryant, 1983). Ειδικό στον χώρο τη θεωρούν ως κύριο παράγοντα πρόγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών (Bradley & Bryant, 1985; Goswami & Bryant, 1990 Παντελιάδου, 2000) και συνεπώς η αξιολόγηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα εντοπισμού παιδιών που πιθανόν να αποτύχουν στην ανάγνωση στην Α΄ δημοτικού. (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994, Catts et al, 2002) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5).

Σημειώνεται ότι η ελλιπής φωνολογική επίγνωση θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως κύρια αιτία των δυσκολιών που παρουσιάζουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδική μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία) (Bradley & Bryant, 1978, 1983, 1985; Stanovich, 1988, Snowling, 2001; Goulandris et al 2000). Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία), παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική αδυναμία στις δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους αναγνώστες (Constantinidou & Stainthorp, 2009).

#### 4.3 Επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου

Ακόμα μια δεξιότητα η οποία θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επίγνωση και κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι η συνειδητοποίηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι αποτέλεσμα των αναγνωστικών εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά από την αλληλεπίδρασή τους με το εγγράμματο περιβάλλον όπου ζουν.

**Η επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου περιλαμβάνει τις γνώσεις:**

- ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος μεταφέρουν μηνύματα
- ότι υπάρχει αντιστοιχία γραπτού και προφορικού λόγου
- της φοράς της ανάγνωσης από τα αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω
- ότι το κείμενο απαρτίζεται από προτάσεις και λέξεις
- ότι οι λέξεις παράγουν το νόημα και όχι τις εικόνες
- ότι υπάρχει αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος
- ότι ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος
- ότι υπάρχει αρχή και τέλος σε κάθε σελίδα
- ότι υπάρχει εξώφυλλο και οπισθόφυλλο σε κάθε βιβλίο
- των σημείων της στίξης.

(Whitehurst & Lonigan, 1998 Γιαννικοπούλου, 1998)

Η πλειονότητα των παιδιών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο φέρουν μαζί τους τις συγκεκριμένες γνώσεις. Ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι να επιβεβαιώσουν και να ενισχύσουν αυτές τις ικανότητες και παράλληλα να εντοπίσουν εκείνα τα παιδιά τα οποία δεν τις έχουν αναπτύξει επαρκώς ώστε να τα ενισχύσουν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6).



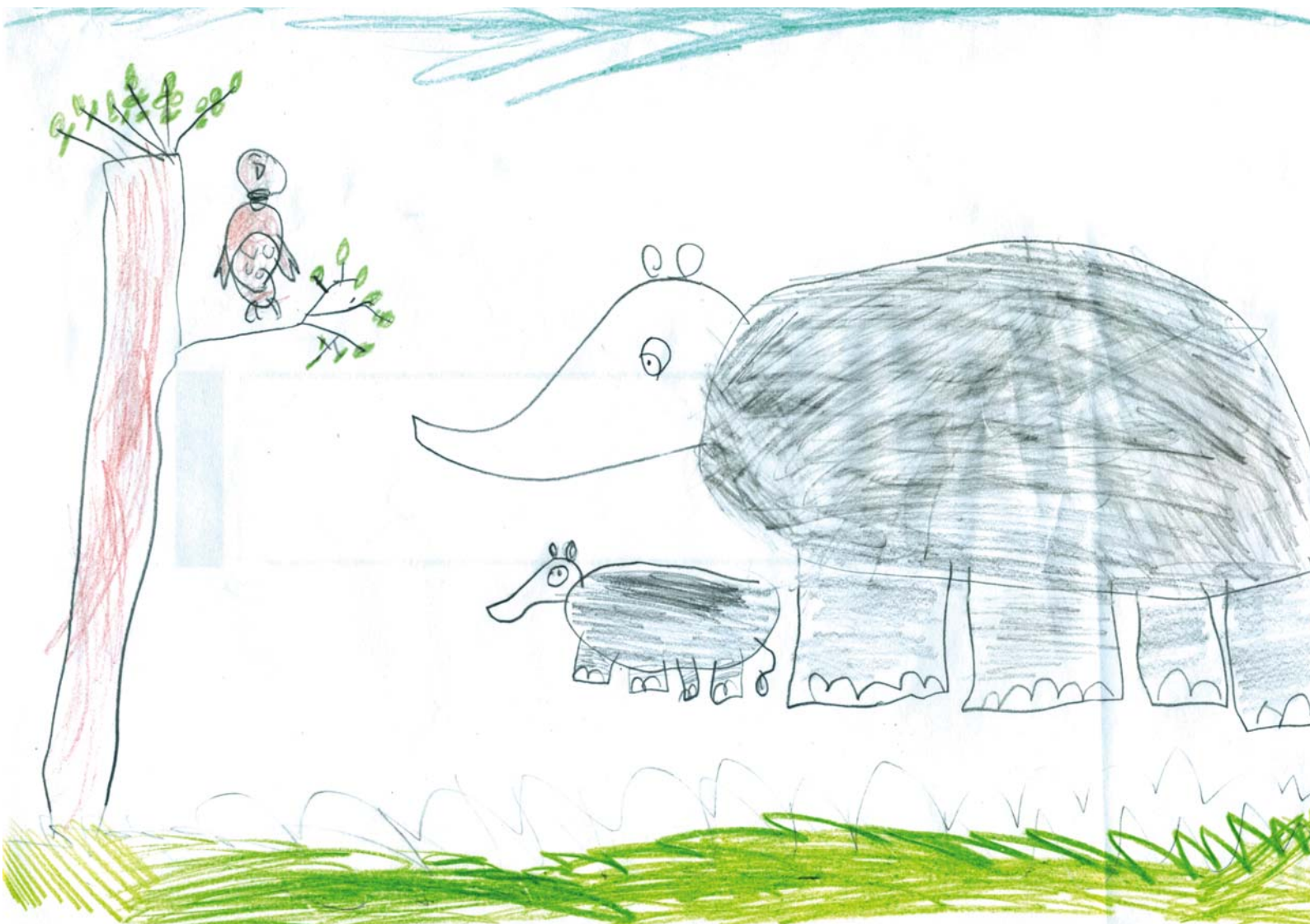


Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη φορά της ανάγνωσης από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς δεξιά και γενικότερα να κατέχουν όλες τις πιο πάνω δεξιότητες. Ασφαλής τρόπος για να ελέγξουμε τις γνώσεις των παιδιών είναι η παρατήρηση των δικών τους γραπτών. Όταν το 'γράψιμό' τους αρχίσει να διατάσσεται σε οριζόντιες γραμμές και να μην καλύπτει ακατάστατα όλη τη σελίδα, όπως ακριβώς η ζωγραφική, τα παιδιά έχουν καταλάβει τη φορά της ανάγνωσης.

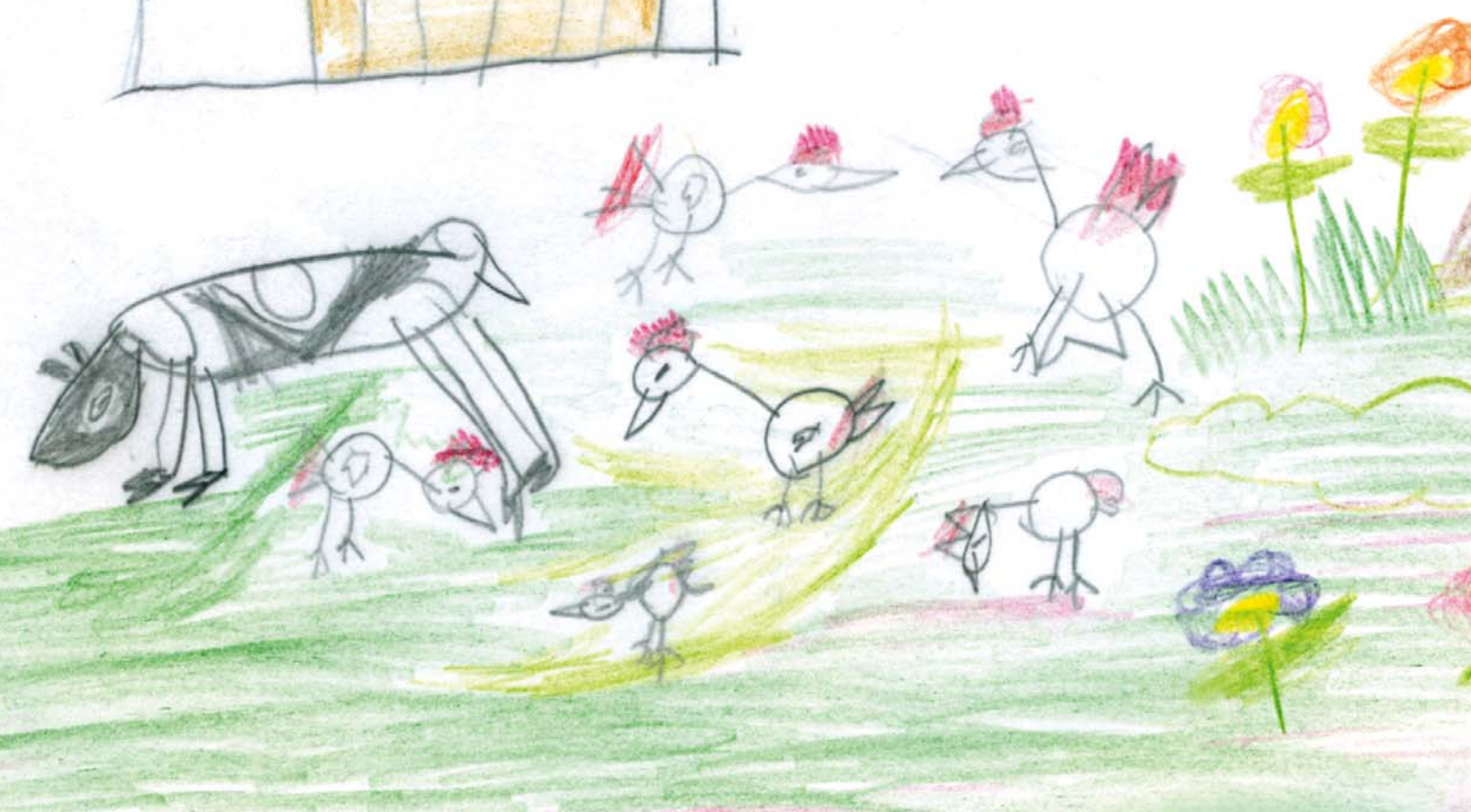
#### 4.4 Αναδυόμενες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής

Οι συμπεριφορές γραμματισμού σε μια εγγράμματη κοινωνία ξεκινούν από πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα αναπτύσσουν από πολύ νωρίς συμπεριφορές ανάγνωσης αλλά και γραφής. Πολλές φορές παρατηρούμε ένα παιδί να μιμείται ότι διαβάζει ένα παραμύθι ή τη λίστα του σουπερμάρκετ ή να προσπαθεί το ίδιο να γράψει τη συγκεκριμένη λίστα. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συγκεκριμένα λογότυπα ή και πινακίδες τα οποία συναντούν στο περιβάλλον τους.

Η προσπάθεια των παιδιών για παραγωγή γραπτού λόγου που προηγείται της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής είναι πολύ σημαντικές και καταδεικνύουν την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων αλλά και τα χαρακτηριστικά του (Whitehurst & Lonigan, 1998' Τάφα, 2001' Δαλακλή & Αιδίνης, 2010' Teale & Sulzby, 1989'). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να ενισχύσουν τις συμπεριφορές αυτές των παιδιών μέσα στην τάξη.







### ΆΛΛΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο, όπου επίσημα πλέον απαιτείται η συμμετοχή του σε δομημένες διαδικασίες, ακολουθώντας τις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με νέες απαιτήσεις. Επιπρόσθετα με όλα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω η μαθησιακή προσπάθεια και απόδοση των μαθητών επηρεάζεται από ένα πλήθος άλλων παραγόντων.

**Τέτοιοι παράγοντες είναι οι ακόλουθοι:**

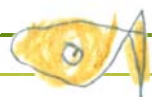
- στρατηγικές οργάνωσης και επεξεργασίας πληροφοριών
- ακουστική και οπτική αντίληψη και επεξεργασία
- μνημονική ικανότητα
- δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης
- θετικές ή αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν σε σχέση με τα κίνητρα για μάθηση
- προσαρμογή στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου
- συναισθηματική εξέλιξη.

Για να μπορέσει ένα παιδί να κατακτήσει αυτά που διδάσκεται θα πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες δέχεται. Θα πρέπει να κατέχει συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 1995). Αυτές ορίζονται ως οι δεξιότητες κατανόησης της υπάρχουσας γνώσης για αντιμετώπιση μιας κατάστασης, η δυνατότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες, ο σχεδιασμός και ο έλεγχος της πορείας για αποπεράτωση ενός έργου, η εκτίμηση των απαιτήσεων ενός έργου ώστε να ρυθμιστούν ανάλογα οι προσπάθειες και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές (Ματσαγγούρας, 2006). Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αρχίζουν να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες ενώ μέχρι την ηλικία του δημοτικού σχολείου κατακτούν τις γνώσεις για τις μνημονικές στρατηγικές, για τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, τη δυνατότητα προσαρμογής και επεξεργασίας δεδομένων (Flavell, Green και Flavell 1995).

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τα παιδιά να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Μπορεί να λειτουργήσουν ως μοντέλο προς μίμηση, να τα ενθαρρύνουν με ερωτήσεις, ώστε έμμεσα ή άμεσα να τους υποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης και την πορεία για αποπεράτωση μιας δραστηριότητας ή την επίλυση ενός προβλήματος. Θα πρέπει να εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά στον τρόπο μάθησης στον σχεδιασμό μιας δραστηριότητας, την επιλογή των υλικών και να τους δίνουν ανατροφοδότηση. Όλα τα πιο πάνω συντείνουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών. Η αδυναμία στην ανάπτυξη στρατηγικών οργάνωσης και επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να παραπέμψει στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Παράλληλα με τα πιο πάνω, οι δεξιότητες ακουστικής και οπτικής επεξεργασίας πληροφοριών αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την όλη εξέλιξη της μάθησης. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7).

Οι δυσκολίες στην επεξεργασία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα για αποτυχία στην κατάκτηση της γνώσης. Το παιδί στο νηπιαγωγείο έρχεται αντιμέτωπο με ένα πλήθος νέων ερεθισμάτων οπτικών, ακουστικών και άλλων πληροφοριών που καλείται να αποθηκεύσει και στη συνέχεια να ανακαλέσει. Ο όγκος των πληροφοριών αυξάνεται και οι απαιτήσεις μεγαλώνουν. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή είναι σε θέση να ακολουθούν οδηγίες, να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται το περιεχόμενο μιας ιστορίας ή μιας δραστηριότητας, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις και γενικά μπορούν να κατακτήσουν τις νέες πληροφορίες, τις οποίες αργότερα θα ανακαλέσουν, θα γενικεύσουν και θα αξιοποιήσουν σε διαφορετικές συνθήκες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8).





Για να επιτύχουν τα πιο πάνω θα πρέπει να έχουν καλή μνημονική ικανότητα. Η μνημονική ικανότητα θεωρείται ως ο θεμέλιος λίθος για την κατάκτηση της γνώσης. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για να καλλιεργήσουν τη μνημονική ικανότητα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9).

Σε συνδυασμό με τη μνημονική λειτουργία οι δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης αποτελούν θετικούς προδιαθεσικούς παράγοντες για την κατάκτηση της μάθησης. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον όπου βομβαρδίζονται από διάφορα ερεθίσματα. Η λειτουργία της προσοχής τους παρέχει τους μηχανισμούς και τους βοηθά να λειτουργούν επιλεκτικά απέναντι στα ερεθίσματα που θα πρέπει να δώσουν σημασία και σε αυτά που θα πρέπει να απωθήσουν. Η πιο πάνω ικανότητα αναπτύσσεται σταδιακά καθώς το παιδί μεγαλώνει και γίνεται πιο ικανό να κατευθύνει την προσοχή του εκεί που πρέπει. Η προσοχή είναι σημαντική αφού συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται τις πληροφορίες σε σχέση με τις απαιτήσεις του έργου όπου εμπλέκεται. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κατά πόσο ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στους πιο πάνω τομείς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων και γνώσεων στο νηπιαγωγείο και η μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών μπορεί να καταστεί επιτυχημένη μόνο αν συνοδεύεται από την κοινωνική προσαρμογή. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένους κανόνες και παράλληλα να διδαχθούν νέες δεξιότητες και να κατακτήσουν νέες γνώσεις. Η προσαρμογή των παιδιών στο νέο περιβάλλον του σχολείου δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή, αλλά παράλληλα μπορεί να αποδειχτεί ως παράγοντας που επηρεάζει τη γενικότερη συμπεριφορά και την εμπλοκή των παιδιών στις διάφορες δραστηριότητες της τάξης.

Οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα, να μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους, να λειτουργούν ως μέλη μια ομάδας και να συμμορφώνονται σε συγκεκριμένους κανόνες, να παίρνουν αποφάσεις να διαχειρίζονται συγκρούσεις, ώστε να διευκολύνεται με τον τρόπο αυτό η κοινωνική τους ένταξη. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση οι νηπιαγωγοί ενισχύουν την αυτορρύθμιση και την προσωπική ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα.

Η δυσκολία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους τους οποίους οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να εντοπίσουν μέσα από την παρατήρηση και την καθημερινή επαφή τους με τα παιδιά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11).

Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης είναι μια άλλη σημαντική πτυχή την οποία θα πρέπει να έχουμε κατά νου. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι τα παιδιά που πετυχαίνουν καλύτερα και προοδεύουν στο σχολείο. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες και να επαινούνται για την προσπάθεια τους, ώστε να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να φροντίζουν να παρέχουν κίνητρα στα παιδιά, να τα εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία, να τα ενισχύουν με θετικά σχόλια και να τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους. Η συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο είναι καθοριστική για τη σχολική τους πορεία.

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, να σέβονται την ατομικότητά τους και να παρέχουν ευκαιρίες για επιτεύγματα σε όλα τα παιδιά. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να βιώνουν θετικά συναισθήματα, να νιώθουν ότι επιτυγχάνουν σε κάποιο τομέα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, ώστε να έχουν κίνητρα για περισσότερη συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ΟΛΑ τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους και να τα οδηγήσουμε ένα βήμα πιο κοντά στη σχολική επιτυχία.







### Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α. (2002). *Παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες σε σχέση με την πρώτη ανάγνωση και γραφή: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Εισήγηση στο συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας.

Αϊδίνης, Α. (2003). Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης. *Φιλολογος, τεύχος 1*.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρέου, Σ. (2010). *Διαταραχές της ομιλίας*. Λεμεσός

Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιάντσιος, Β. (2006). Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πώς αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, τ. 6*.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γουριώτου, Ε. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαλακλή, Χ., & Αϊδίνης Α. (2010). *Από τον αναδυόμενο γραμματισμό στην πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Πρακτικά του συνεδρίου της ελληνικής εταιρείας γλώσσας και γραμματισμού, Πάτρα.

Καδή, Δ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός - Γλωσσική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακίση - Παναγόπουλου, Λ. (2006). *Και όμως ζωγραφίζουν – η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ.

Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ. (1991). *Ανάπτυξη του παιδιού και Σχολική Πραγματικότητα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία, 74*, 48-56.

Κωνσταντινίδου, Μ. (2013). *Γραμματισμός για Όλους και Σχολική Επιτυχία*. Εισήγηση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Κωνσταντινίδου, Μ., & Δουκλιάς, Σ. (2015). *Σχολική Επιτυχία. Δράση Εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Υποβλήθηκε για έκδοση).

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Μανωλίτσας, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.



Μητρακάκη, Α. (2015). *Τι εκφράζουν τα παιδιά μέσα από τη ζωγραφική*. Retrieved from ([http://psychologiapaidiou.blogspot.com/2013/10/blog-post\\_18.html](http://psychologiapaidiou.blogspot.com/2013/10/blog-post_18.html)). 23 Μαρτίου 2105.

Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο. Εμπειρική έρευνα. *Γλώσσα*, 31, 4-16.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.

Σακονίδης, Χ. (2003). Μάθηση και Διδασκαλία των Μαθηματικών: από τον μαθητή στις κοινότητες πρακτικής στην τάξη. Στο *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Πρακτικά συνεδρίου, ΥΠΕΠΘ (Εκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1).

Στασινός, (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραπτού λόγου. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Χάρης, Τ. (1995). *Η Περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.

Χρυσάφιδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα, Δίπτυχο.

### Ξενόγλωσση (και μεταφρασμένη)

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145 – 177.

Anderson, R., Hiebert E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1987). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

Beck, I., Perfetti, C., & McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.

Beck, IL, Perfetti, C.C & Mc Keown, M.G (1982). The effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 7, 506 – 571.

Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *The American Educator*, 25 (1), 24–28.

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Bliss, J. (2003). Piaget και Vygotsky: Η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών. *Περιοδικό Γέφυρες*, τ.χ. 8, 68-81.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read – A causal connection. *Nature*, 301, 419-521.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brown, F. (2003). *Playwork: theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Random House.
- Bruner J. S. (1964). American Psychology. In J.S. Bruner R.R. Olver P.M *Greenfield Studies in cognitive growth*. Wiley: New York.
- Cardoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5, p.p 289–317.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Catts, H., Gillispie, M., Leonard, L., Kail, R., & Miller, C. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509 – 524.
- Chi, MTH (1981). Knowledge development and memory performance. In RS .Siegler (Ed). *Children's thinking .What develops?* Hillsdale N. J. Erlbaum.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα.
- Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek speaking children. *Educational Psychology*, 29 (2), 171-186.
- Clark, J.E., & Humphrey, J.H. (Eds). (1985). *Motor development: Current selected research* Princeton: N.J. Princeton Book Company.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. PhD Diss, University of Auckland, New Zealand.
- Crotti, E., & Magni, A. (2003). *Πώς ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια - Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα.
- De Roten, Y. Favez N & Drapeu, M. (2003). Two studies on autobiographical narratives about an emotional event by preschoolers: Influence of the emotions experienced and the affective closeness with the interlocutor. *Early Child Development and Care*, 173.
- Dodge, D.T., & Colke, L.J, (1998). *The creative Curriculum for early childhood, teaching strategies*. Inc: Washington D.C.
- Donlan, C. (1998). *The development of mathematical skills*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dunn, J. (1984). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Elkonin, D.W. (1978). *Η Ψυχολογία του παιγνιδιού*. Μόσχα.
- Erikson, E. H. (1995). *Childhood and Society*. London: Vintage.



- Erickson, K. A. (2000). All children are ready to learn: An emergent versus readiness Perspective in early literacy assessment. *Seminars in Speech and Language, 21*, 193–202.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd Edition). New York: WW Norton.
- Eickson, E. H. (1968). *Life Cycle*. New York: WW Norton.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Διά Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ferber, J. (1996). Therapeutic teacher, therapeutic classroom. In: L. Koplow (Ed) *Unsmiling faces: How preschools can heal*. New York: Columbia University.
- Flavell, J. H. (1990). *Perspectives on perspective – talking*. Paper presented at the 20th Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia.
- Flavell, J. H. (1963). *The development Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Norstrand Reinhold Company.
- Flavell, J., Green, F. & Flavell, E. (1995). *Young children's knowledge about thinking*. Monographs of the society for research in child development, *60* (1).
- Freud, S., (1953a/1905). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey. (Ed. and Trans), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, (Vol. VIII)*., pp. 125-245. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1964/1933). New introductory lectures in Psychoanalysis. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. In J. Strachey (Ed. and Trans). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, (Vol. 16)*. London: Hogarth Press.
- Fulghum, R. (1998). *All I Really Need To Know I Learned in Kindergarten*. Villard Books: New York.
- Gelman, R. (2006). Young natural-number arithmeticians. *Current Directions in Psychological Science, 15*.
- Gilligan, C. (1982). *In a different Voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Goulandris, N., Snowling, M., & Walker, I (2000). Is dyslexia a form of specific language impairment? A study of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Annals of Dyslexia, 50*, 103–120.
- Goswami, U., & Bryant P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Exeter: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Gotman, J. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένα πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman., & D. K. Dickinson (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.
- Goswami, U., Zielger, J., Dalton, L., & Schneider, W. (2001). Pseudohomophone effects and phonological recoding procedures in reading development in English and German. *Journal of Memory and Language 45*, 648-664.
- Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. London: Hodder & Stoughton.
- Kagan, S. (1990), Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappa, 72* (4), 272-274.
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness through the school years: The case of a transparent orthography. *Educational Studies in Language and Literature, 4*, 183-201.



- Landreth, G. (1991). *Play Therapy: The Art of the Relationship*. USA: Accelerated Development.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skill in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Miller N. E., & Dollard J. (1941). *Social learning and imitation*. New Heaven: Yale University Press.
- Moyles, J. R. (2001). *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood*. UK: Open University Press.
- Nash, J. (1977). Fertile minds. *Time*, 48-56.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory. *Psychological Review*, 111.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 4-15.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of child*. New York: Meridian Books.
- Piaget, J. (1926). *The child's conception of physical causality*. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Press International Universities.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 406 – 416.
- Ross, M., & Wilson, H. (2003). Autobiographical memory and conceptions of self: Getting better all the time. *Current Directions in Psychological Science*, 12.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J.E. (1989). *Assessment in special education and remedial education* (4th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Schaefer, C E, Gitlin, K., & Sandgrund, A. (1991). *Play Diagnosis and Assessment*. USA: John Wiley and Sons.
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36 (1), 63-68.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking (2nd edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Siegler, R. S. (1995). How does change occur? A microgenetic study of number conservation, *Cognitive Psychology*, 28.
- Siegler, R. S. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Solomon, N. (2005). Identity work and pedagogy: textually producing the learner-worker. *Journal of Vocational Education and Training*, 57, 1, 95-108.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12 – 36.



Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.

Stanovich, K. E., Cunningham, & Cramer. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38,175-190.

Sutton, J. (2002) .Cognitive conceptions of language and the development of autobiographical memory. *Language and communication*, 22.

Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Wagner, Torgesen., J.K., & Rashotte, C.C. (1994). Development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality form a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Treiman, R. (1991). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). Hillsdale, N.J.

Tunmer, W., & Rohl, M (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In Sawyer, D & Fox, B, (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution current perspectives*. New York: Springer-verlag.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2002). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J., (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.







**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**



## Ανάλυση Σταδίων Ανάπτυξης του Παιδιού Σύμφωνα με Τρεις Διαφορετικές Ψυχολογικές Θεωρίες

Ηλικίες	Ψυχοσεξουαλική Ανάπτυξη (Ψυχανάλυση)	Ψυχοκοινωνική Θεωρία (Erickson)	Γνωστική Ανάπτυξη (Piaget)
3-6 ετών (5-6 ετών)	<p><b>Το φαλλικό στάδιο</b></p> <p>Το παιδί αποκτά επίγνωση των διαφορών στα γεννητικά όργανα μεταξύ των δύο φύλων και συνειδητοποιεί την αγάπη του προς τους γονείς. Η αγάπη του όμως αυτή παύει να κατευθύνεται και προς τους δύο γονείς και αναπτύσσεται μια βαθμιαία αυξανόμενη στοργή και προσκόλληση προς τον γονέα του αντίθετου φύλου.</p> <p>Το αγόρι αρχίζει να νιώθει μια αγάπη προς τη μητέρα και να νιώθει αντίζηλο τον πατέρα, συγχρόνως όμως βιώνει έντονα συναισθήματα ενοχής και φόβου τιμωρίας για τις αιμομικτικές του διαθέσεις (Οιδιπόδειο σύμπλεγμα).</p> <p>Το κορίτσι προσκολλάται στον πατέρα του και να νιώθει αντίζηλο τη μητέρα του (Σύμπλεγμα της Ηλέκτρας). Στο τέλος της περιόδου αυτής επέρχεται η λύση του Οιδιπόδειου συμπλέγματος με την ταύπιση του παιδιού προς τον γονέα του ίδιου φύλου.</p>	<p><b>Πρωτοβουλία-Ενοχή</b></p> <p>Κατά την περίοδο αυτή από τη μια πλευρά το παιδί θέλει να δρα ανεξάρτητα από τους γονείς του και να κάνει πράγματα μόνο του και αφετέρου όταν οι ενέργειές του αποτυγχάνουν, βιώνει ενοχή. Οι διανοητικές και κινητικές δραστηριότητες δεν αποτελούν αντιδράσεις σε παρορμητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά είναι προϊόν ενεργητικής πρωτοβουλίας του ίδιου του παιδιού. Αν το παιδί νιώσει ότι τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του το ενθαρρύνουν και το ενισχύουν για να ανακαλύπτει τρόπους για ανάληψη δράσης, τότε αναπτύσσει το αίσθημα πρωτοβουλίας. Αντίθετα, αν το παιδί νιώθει ότι οι πρωτοβουλίες αυτές είναι ενοχλητικές και ανάρμοστες τότε αναπτύσσει το αίσθημα της ενοχής.</p>	<p><b>Προσυλλογιστικό στάδιο</b></p> <p>Σε αυτό το στάδιο το παιδί αναπτύσσει καλές δεξιότητες γλώσσας και εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία, η αναπαράσταση δηλαδή του εξωτερικού κόσμου με εσωτερικές εικόνες. Επίσης δραστηριοποιείται η μνήμη για ανάκληση πληροφοριών. Το στάδιο αυτό χωρίζεται σε δύο επιμέρους περιόδους. Την Προενοιολογική περίοδο (3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> έτος (και τη Διαισθητική περίοδο (5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> έτος).</p> <p><b>Προενοιολογική περίοδος (3ων-4ων ετών)</b></p> <p>Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί προ-έννοιες (περιγραφικές έννοιες) κάνει μίμηση, χρησιμοποιεί σύμβολα (λέξεις και αντικείμενα) έχει ανικανότητα να διακρίνει το όλο από το μέρος και αδυνατεί να κατηγοριοποιήσει. Η σκέψη κυριαρχείται από τον εγωκεντρισμό (ερμηνεύει τον κόσμο με βάση τη δική του προσωπική σκοπιά).</p> <p><b>Διαισθητική Περίοδος (4ων-7 ετών)</b></p> <p>Το παιδί έχει έλλειψη εσωτερικεύσης και ανιστρεψιμότητας της σκέψης.</p> <p>Τα παιδιά ασχολούνται με συλλογικούς μονολόγους αντί με διαλόγους, όταν βρίσκονται μεταξύ τους. Δυσκολεύεται να λάβει υπόψη του τη γνώση του ακροατή, ώστε να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.</p> <p>Το παιδί δεν μπορεί να λάβει υπόψη του το ύψος και το πλάτος των δοχείων για να συγκρίνει τον όγκο τους. Τα παιδιά συγχύζουν τις κατηγορίες και τις υπο-κατηγορίες. Δεν είναι σε θέση να πουν με σιγουριά αν υπάρχουν περισσότερες ξύλινες χάντρες ή περισσότερες καφέ χάντρες σε ένα σύνολο όπου όλες οι χάντρες είναι ξύλινες. Υπάρχει σύγχυση φαινομενικού και πραγματικού. Τα παιδιά ενεργούν ως και η αποκριτική μάσκα αλλάζει πράγματι την ταυτότητα εκείνου που τη φορά. Πιστεύουν ότι το ίδιο καλαμάκι που βυθίζεται εν μέρει στο νερό έχει πράγματι λυγίσει.</p> <p>Παρασύρονται εύκολα από την επιφάνεια των φαινομένων και συχνά συγχύζουν τις απώδεις σχέσεις.</p> <p>Στο τέλος της Προενοιολογικής Περιόδου η διαισθητική σκέψη πράγματι παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά που προετοιμάζουν το παιδί για πιο βελτιωμένο τρόπο συλλογισμού.</p> <p>Το παιδί στο τέλος αυτού του σταδίου αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι πατώντας με περισσότερη δύναμη τα πετάλια του ποδηλάτου του, μπορεί να κινηθεί γρηγορότερα ή πιέζοντας ένα κουμπί στο τηλεχειριστήριο μπορεί να αλλάξει κανάλι στην τηλεόραση.</p> <p>Στο τέλος αυτού του σταδίου το παιδί αρχίζει να κατανοεί την έννοια της λειτουργικότητας, ότι δηλαδή οι δράσεις, τα γεγονότα και τα αποτελέσματα σχετίζονται με συγκεκριμένους τρόπους.</p>



## Ψυχοκινητική Ανάπτυξη Αδρή Κινητικότητα

3ων ετών	4ων ετών	5 ετών
Ανεβαίνει σκαλοπάτια με υποστήριξη	Πηδά με το ένα πόδι	Σταματά ξεκινά και περιστρέφει αποτελεσματικά το σώμα του στα παιχνίδια
Πηδά με τα δύο πόδια	Παίρνει την μπάλα αγκαλιάζοντάς την	Τρέχει και κάνει άλμα μέχρι και 90 εκατοστά
Στέκει στο ένα πόδι	Ανεβαίνει σκαλοπάτια χωρίς βοήθεια	Κατεβαίνει μεγάλη σκάλα χωρίς βοήθεια
Κάνει άλμα μέχρι 60 εκατοστά	Κάνει άλμα μέχρι 80 εκατοστά	Πηδά με ευκολία σε απόσταση 5 μέτρων
	Μπορεί να πηδήσει στο ένα πόδι (κάνει κουτσό) κάνοντας 4-6 άλματα	Βαδίζει σε δοκό ισορροπίας
	Κατεβαίνει μεγάλη σκάλα με υποστήριξη	Παίζει με σχοινάκι
	Περπατά σε απόσταση στις μύτες των ποδιών του ή πηδά είτε στο ένα πόδι και είτε στο άλλο	Πατινάρει

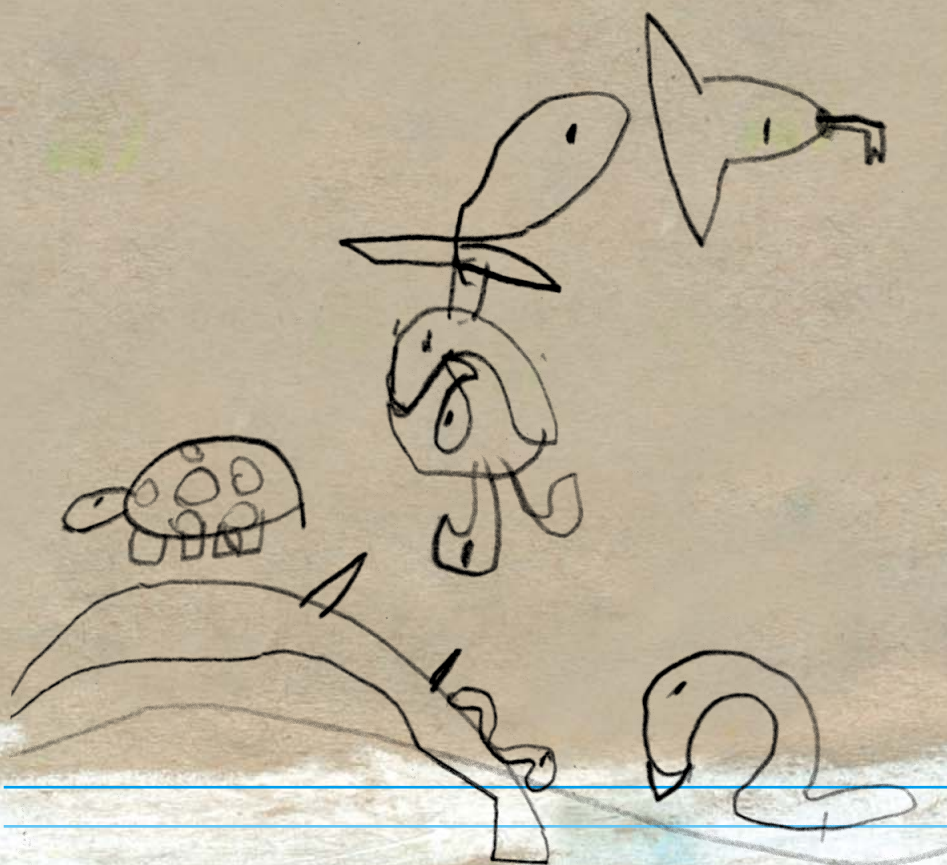
## Λεπτή Κινητικότητα

3ων ετών	4ων ετών	5 ετών
Κατασκευάζει κύβο με 9 κύβους	Κόβει με ψαλίδι ακολουθώντας τις γραμμές	Κόβει απλά σχήματα
Βάζει σε μπουκάλι πολύ μικρές χάντρες	Αντιγράφει το σχήμα του σταυρού, του τετραγώνου και του κύκλου	Αντιγράφει τρίγωνο
Περνά σε κορδόνι τουλάχιστον 4 χάντρες	Μπορεί να πάρει μπάλες που κυλούν	Σχεδιάζει ρόμβο
Κτίζει ή ενώνει αντικείμενα μαζί π.χ. λέγχο ή άλλα παιχνίδια	Ζωγραφίζει άνθρωπο με ευδιάκριτα τα τρία του μέρη: κεφάλι, κορμό, πόδια	Αντιγράφει το μικρό του όνομα
Χρησιμοποιεί εύκολα το ψαλίδι χωρίς να ακολουθεί γραμμή	Δένει μερικώς τα κορδόνια των παπουτσιών του	Χρωματίζει μέσα στο περίγραμμα
		Κρατά σωστά το μολύβι
		Έχει ξεκάθαρη προτίμηση στο δεξί ή αριστερό χέρι
		Σχηματίζει τις φιγούρες των αριθμών
		Δένει φιόγκο



## Στάδια Εξέλιξης Παιδικού Ιχνογραφήματος

Στάδια Εξέλιξης Παιδικού Ιχνογραφήματος	Στάδια Νοητικής Ανάπτυξης Piaget
<p><b>Αντανακλαστικές κινήσεις</b> Το βρέφος αντιδρά σε οπικό ερέθισμα. Το μολύβι ή το παστέλ θα οδηγηθεί στο στόμα. Δεν υπάρχουν ακόμα οι λεπτές κινήσεις της γραφής.</p>	<p><b>Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 χρόνων)</b> Η γνωστική λειτουργία είναι πραξιακή και με αντανακλαστικές κινήσεις.</p>
<p><b>Κιναισθητικό ιχνογράφημα</b> Στον πρώτο χρόνο εμφανίζονται οι πρώτες γραμμές (ζικ-ζακ) και μου-ντζουρώματα. Το παιδί παρακολουθεί τις γραμμές που αφήνει το μολύβι και το παστέλ.</p>	<p>Το νήπιο χρησιμοποιεί εσωτερικές εικόνες για επίλυση εσωτερικών ερεθισμάτων π.χ θα ανακαλύψει ένα παιχνίδι κάτω από την κουβέρτα.</p>
<p>Οι κύκλοι αποτελούν το κυρίαρχο ιχνογραφικό θέμα. Στη συνέχεια οι κύκλοι παίρνουν τη μορφή ανθρώπου (κεφαλή-άνθρωπος).</p>	<p><b>Προσυλλογιστική περίοδος</b> με το προενοιολογικό στάδιο (3-4 χρόνων). Δεν υπάρχει λογική νοητική πράξη. Επίσης, η κίνηση είναι στατική.</p>
<p><b>Πνευματικός ρεαλισμός</b> Απεικονίζει με το ιχνογράφημα δικά του πρότυπα και όχι όπως είναι στην πραγματικότητα. Τα θέματα τα επιλέγει από το άμεσό του περιβάλλον. Υπάρχει διαφάνεια, έλλειψη οπικής γωνίας και υποκειμενικότητα στο σχέδιο.</p>	<p><b>Διαισθητική περίοδος</b> (4ων-7 χρόνων) Το παιδί επεξεργάζεται και σταθεροποιεί τις νοητικές παραστάσεις. Υπάρχει εγωκεντρισμός στις απεικονίσεις του, μεγάλη περιέργεια, φαντασία και δραστηριότητα. Γενικά το παιδί λειτουργεί με τη διαίσθηση και όχι με τη λογική.</p>
<p><b>Οπτικός ρεαλισμός</b> Υποχωρεί από το ιχνογράφημα ο υποκειμενισμός. Το παιδί προσπαθεί να ζωγραφίσει κάτι όπως ακριβώς το βλέπει στην πραγματικότητα. Δεν υπάρχει διαφάνεια και σχεδιάζει τον άνθρωπο με ισομερείς διαστάσεις. Διακρίνει την αριστερή από τη δεξιά πλευρά και είναι σε θέση να αποδώσει προφίλ.</p>	<p><b>Συγκεκριμένες λογικές πράξεις</b> (7-12 χρόνων) Αρχίζει το λογικό στάδιο και το παιδί αντιλαμβάνεται την αντιστρεψιμότητα και την αντιστοιχία που υπάρχει στον χώρο.</p>





## Έκφραση – Γλωσσική Ανάπτυξη

Ηλικία	
3 – 5 ετών	<p>Να υποβάλει και να απαντάει σε απλές ερωτήσεις του τύπου «Τι; Πού; Ποιος/ά; Γιατί;».</p> <p>Να κατέχει εκφραστικό λεξιλόγιο περίπου 800 – 2000 λέξεις.</p> <p>Να χρησιμοποιεί προτάσεις με 4 – 6 λέξεις</p> <p>Να χρησιμοποιεί το σωστό ρήμα στις κατάλληλες δραστηριότητες.</p> <p>Να χρησιμοποιεί το σωστό ουσιαστικό στην κατάλληλη εικόνα.</p> <p>Να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σωστά δομημένες προτάσεις (Ρήμα - Υποκείμενο - Αντικείμενο), μέχρι την ηλικία των 4 χρ.</p> <p>Να έχει σωστό λόγο ως προς τη Δομή – Σύνταξη – Μορφολογία με σταδιακή ανάπτυξη από απλό λόγο σε σύνθετο προφορικό λόγο.</p> <p>Το παιδί να καταστεί ικανό να διηγείται γεγονότα, προσωπικές εμπειρίες, ιστορία, και κατ' επέκταση παραμύθι με σταδιακή ανάπτυξη από απλό λόγο σε σύνθετο προφορικό λόγο.</p> <p>Να σειροθετεί ιστορία από 2, 3 εικόνες και να τη διηγείται με χρονολογική αλληλουχία.</p> <p>Να αναπτύξει περιγραφικό λόγο αποδίδοντας απλή και σύνθετη εικόνα.</p> <p>Να καταστεί ικανό να διατηρεί διάλογο.</p>
5 – 6 ετών	<p>Να παράγει προτάσεις οι οποίες έχουν σημασιολογικές σχέσεις δύο λέξεων με ακρίβεια, π.χ.: «Πιάσε ψάρι» «Κι' άλλο ψάρι» ή «μεγάλες φούσκες», το παιδί να πει «περισσότερες φούσκες».</p> <p>Να απαντάει σε ερωτήσεις του τύπου «Πώς; Πόσο; Πότε;».</p> <p>Να έχει συνεχή αύξηση λεξιλογίου (αντίθετα, επίθετα, ημέρες εβδομάδας, εποχές κ.ά.).</p> <p>Να χρησιμοποιεί πιο σύνθετες γραμματικές δομές (ενικός – πληθυντικός, κλήσεις).</p> <p>Να έχει δραστική ανάπτυξη λεξιλογίου.</p> <p>Να χρησιμοποιεί προτάσεις με 4 – 8 λέξεις.</p> <p>Να έχει σταδιακή ανάπτυξη προφορικού λόγου ποιοτικά και ποσοπικά.</p>

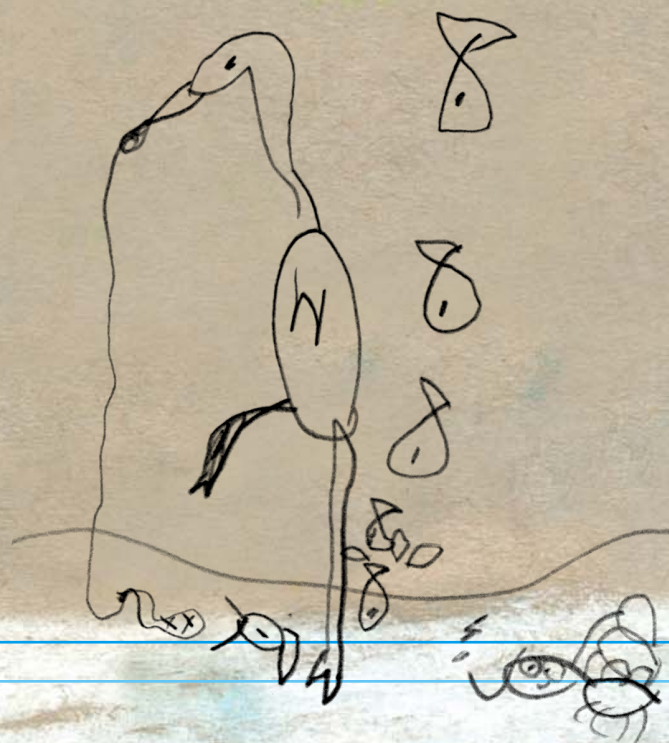
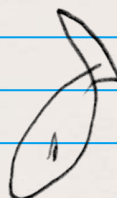
## Άρθρωση

Ηλικία	Παραγωγή Φωνημάτων
3 – 3½ ετών	να προφέρει τους ακόλουθους ήχους / γ, μ, ν, π, μπ, χ, φ /
4 – 4½ ετών	να προφέρει τους ακόλουθους ήχους / κ, ν, π, μπ, σ /
5 – 5½ ετών	να προφέρει τους ακόλουθους ήχους / β, σ, τ, λ, θ, δ, ρ /
6 – 7 ετών	να προφέρει τους ακόλουθους ήχους / β, ρ, σ, ζ, ξ, ψ, τ, δ, θ, λ /
	<b>Κατάκτηση Συμφωνικών Συμπλεγμάτων</b>
3½ – 4 ετών	/ σπ, πλ, κλ, βλ, πν
4 – 4½ ετών	φλ, στ, σκ, χτ, κρ, ζμ, μν /
4½ – 5 ετών	σφ, βρ, ντρ, χν, φτ
5 – 6 ετών	Όλα τα πιο πάνω



## Πραγματολογία του λόγου

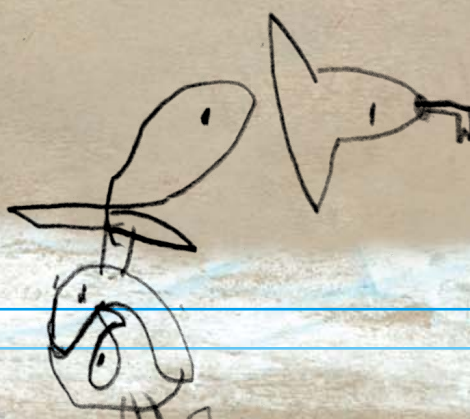
Ηλικία	Τυπική συμπεριφορά παιδιού	ΝΑΙ/ΟΧΙ
3 – 6 ετών	Να εκφράζει τα συναισθήματά του λεκτικά.	
	Να κρίνει τα συναισθήματα των άλλων που δεν εκφράζονται λεκτικά	
	Να ανταποκρίνεται σε χαιρετισμούς.	
	Να χρησιμοποιεί προτάσεις παράκλησης.	
	Να αρχίζει, να συμμετέχει και να διατηρεί το θέμα συζήτησης.	
	Να απαντάει σε ερωτήσεις «Πώς; Πόσο; κ.ά.».	
	Να υποβάλλει ερωτήσεις.	
	Να ανταλλάζει πληροφορίες.	
	Να κατανοεί τη χρήση/λειτουργία των αντικειμένων.	
	Να παρακολουθεί το συνομιλητή του	
	Να έχει την ικανότητα να κάνει/παίζει ρόλους.	
	Να τραγουδάει ολόκληρο τραγούδι.	
	Να απαγγέλλει παιδικά ποιηματάκια.	
	Να παίζει και παράλληλα να είναι σε θέση να απαντάει σε ερωτήσεις του συνομιλητή του.	
	Να αναπτύξει αφηγηματικές ικανότητες	
	Να σειροθετεί ιστορία – εικόνες γνωστών γεγονότων και να τις βάζει στη σωστή σειρά.	
	Να εξάγει συμπεράσματα	
	Να έχει καλή - λειτουργική επικοινωνία γλωσσικά.	
	Να κατανοεί τη σημασία προτάσεων με ιδιωτισμούς	
	Να αντιλαμβάνεται το χιούμορ σε μια πρόταση	





## Φωνολογική Επίγνωση

Επίγνωση σε επίπεδο συλλαβής			Παράδειγμα
	Ομοιοκαταληξία	Εύρεση ομοιοκαταληξίας	Πες μου αν ταιριάζουν Κλαδί- παιδί
		Παραγωγή ομοιοκαταληξίας	Συμπληρώνω την πρόταση/ποιηματάκι Θα φάω μια σαλάτα που έχει μέσα μια..... Θα παίξω μες τον κήπο μαζί με ένα.....
	Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές		Θέλω να χωρίσεις τη λέξη σε μικρά κομματάκια Γάλα/γά-λα
	Σύνθεση λέξεων σε συλλαβές		Άκουσε αυτό και μάντεψε τη λέξη πα-γω-τό/παγωτό
<b>Αρχική Συλλαβή</b>	Ομοιότητα		Ακούω τρεις λέξεις και βρίσκω ποια δεν ταιριάζει Βάζο/πόδι/βάρκα
	Αφαίρεση		Τι θα γίνει αν φύγει το «κο» από την κότα
<b>Επίγνωση σε επίπεδο φωνήματος</b>	Αρχικό φώνημα	Διάκριση	Ποια φωνή ακούς πρώτα (Ε)λα – (α)γόρι – (ά)κου – (α)γελάδα
		Αφαίρεση αρχικού φωνήματος	Τι θα γίνει αν φύγει η φωνούλα (γ) στο γάλα
		Πρόσθεση αρχικού φωνήματος	Τι θα γίνει αν προσθέσω τη φωνούλα (κ) στο ρέμα/κρέμα
	Σύνθεση φωνημάτων σε λέξη		Θα ακούσεις κάποιες φωνούλες και να μαντέψεις τη λέξη γ-α-λ-α
	Ανάλυση λέξης σε φωνήματα		Χώρισε τις λέξεις σε φωνούλες Έλα/ε-λ-α
<b>Τελικό φώνημα</b>	Αφαίρεση τελικού φωνήματος		Τι θα γίνει αν φύγει η φωνούλα «ς» στο καλός / καλό
	Διάκριση (ποια φωνή ακούς τελευταία)		Ποια φωνούλα ακούς τελευταία γελώ - ω
	Πρόσθεση τελικού φωνήματος		Τι θα γίνει αν προσθέσω στο τέλος της λέξης καλή τη φωνούλα(ς) -καλής





## Επίγνωση των Λειτουργιών και των Συμβάσεων του Γραπτού Λόγου

Ηλικία	Τυπική συμπεριφορά παιδιού	ΝΑΙ/ΟΧΙ
5 – 6 ετών	Το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει αντιστοιχία γραπτού και προφορικού λόγου	
	Το παιδί κατανοεί ότι η φορά της ανάγνωσης είναι από τα αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω	
	Το παιδί κατανοεί ότι το κείμενο απαρτίζεται από προτάσεις και λέξεις	
	Το παιδί κατανοεί ότι οι λέξεις παράγουν το νόημα και όχι οι εικόνες	
	Το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος	
	Το παιδί κατανοεί ότι ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος	
	Το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει αρχή και τέλος σε κάθε σελίδα	
	Το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει εξώφυλλο και οπισθόφυλλο σε κάθε βιβλίο	
	Το παιδί κατανοεί ότι υπάρχουν τα σημεία της στίξης	

## Ακουστική και Οπτική Αντίληψη και Επεξεργασία

Ηλικία	Τυπική Ανάπτυξη	ΝΑΙ/ΟΧΙ
5 – 6 ετών	Κινείται με ευκολία στον χώρο της τάξης.	
	Διαχωρίζει δεξί-αριστερό.	
	Ανιχνεύει σχήματα.	
	Συνειδητοποιεί την κατεύθυνση ή την αλλαγή της.	
	Προσανατολίζεται στον χώρο.	
	Φτιάχνει με ευκολία παζλ.	
	Αντιλαμβάνεται τις χωρικές σχέσεις στη σελίδα του βιβλίου.	
	Εντοπίζει διαφορές σε αντικείμενα ή εικόνες.	
	Κατανοεί σχεδιαγράμματα.	
	Κατανοεί προφορικές οδηγίες.	
	Αναποκρίνεται κατάλληλα σε προφορικές ερωτήσεις.	



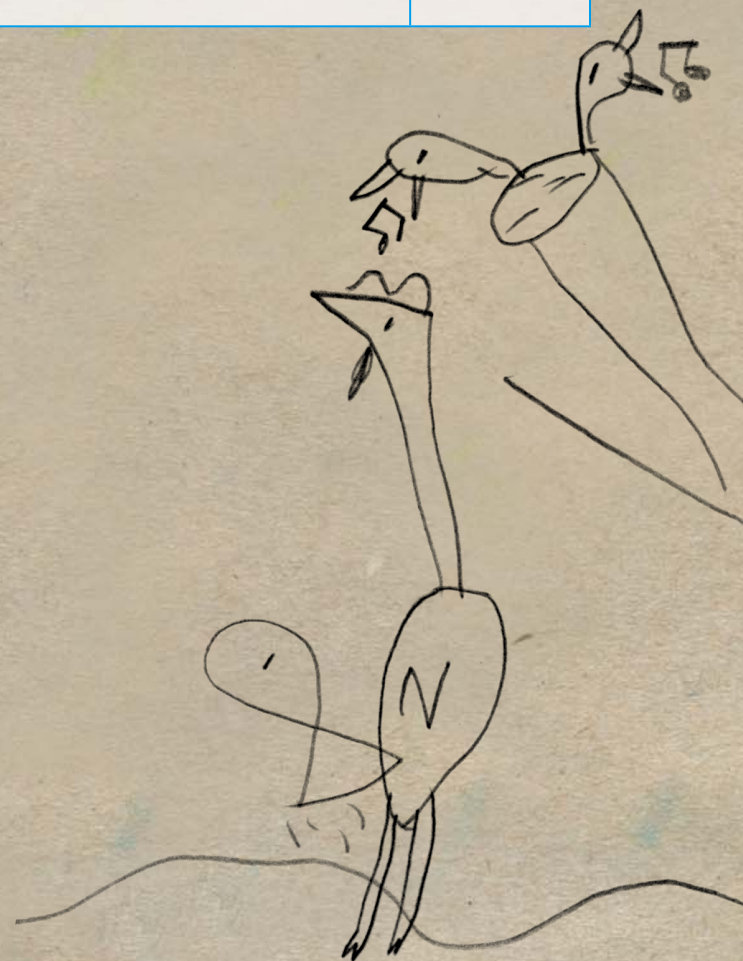
## Κατανόηση / Αντίληψη

Ηλικία	Τυπική Συμπεριφορά που αφορά την ηλικία
3 – 5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανοεί τη χρήση αντικειμένων (π.χ. Τι χρησιμοποιούμε για να κόβουμε χαρτί).</li> <li>• Εντοπίζει η τοποθετεί αντικείμενα χρησιμοποιώντας τις λέξεις: πίσω, δίπλα, μεταξύ, κοντά.</li> <li>• Ανταποκρίνεται σε απλές οδηγίες π.χ. να μεταφέρει κάτι κάπου η να φυλάξει κάτι.</li> <li>• Αρχίζει να καταλαβαίνει ερωτήσεις με το «Τι; Πού; ποιος/ά ; γιατί;» και τα χρησιμοποιεί.</li> <li>• Ακούει μακροσκελείς ιστορίες.</li> <li>• Εκτελεί διπλές προταγές που περιλαμβάνουν όνομα/επίθετο (Δώσε μου τον μπλε κύβο και την κίτρινη μπάλα).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακούει συνομιλίες και συζητήσεις άλλων και ανταποκρίνεται.</li> <li>• Ακολουθεί οδηγίες που εμπεριέχουν 1-3 σκέλη π.χ. πάρε το παιχνίδι στο δωμάτιό σου και φέρε μου τις παντόφλες μου.</li> <li>• Καταλαβαίνει τις προτάσεις με το εάν (εάν είσαι αγόρι σήκω πάνω).</li> <li>• Αντιλαμβάνεται το χιούμορ και το αστείο.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανοεί απλά ρήματα όπως «Πίνω, τρώω, κάθομαι, κοιμάμαι, βουρτσίζω, ...».</li> <li>• Κατανοεί περίπου 1.000 – 2.500 λέξεις, οι οποίες να ανήκουν στις ακόλουθες κατηγορίες: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ουσιαστικά (άλογο, ψάρι, πλοίο, γόνατο, μαλλιά, δάχτυλα).</li> <li>• Ρήματα (πίνω, τρώω, κοιμάμαι, κάθομαι, βουρτσίζω).</li> <li>• Χρώματα (κόκκινο, μπλε, κίτρινο, πράσινο).</li> <li>• Έννοιες Τοπικές (πάνω – κάτω, μέσα – έξω, μπροστά – πίσω, πριν – μετά, ανάμεσα, δίπλα).</li> <li>• Έννοιες Χρονικές (μέρα – νύχτα, πρώτος – τελευταίος).</li> <li>• Έννοιες Ποσοτικές (ένα – πολλά, άδειο – γεμάτο, ολόκληρο – τίποτα).</li> <li>• Έννοιες Ποιοτικές (μεγάλο – μικρό, ανοικτό – κλειστό, κρύο – ζεστό).</li> </ul> </li> <li>• Κατανοεί τις κτητικές αντωνυμίες (δικό μου, δικό της/του ...).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανοεί την έννοια των αριθμών μέχρι το 3.</li> <li>• Κατανοεί απλή πρόταση, σύνθετη πρόταση και σύντομη ιστορία.</li> <li>• Σειροθετεί ιστορία με 2, 3 απλές εικόνες.</li> </ul>
5 – 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανοεί και εκτελεί οδηγίες, οι οποίες δίνονται σε ομάδα παιδιών</li> <li>• Κατανοεί ερωτήσεις του τύπου «Πώς; Πόσο; Πότε;»</li> <li>• Κατανοεί περίπου 10.000 λέξεις</li> <li>• Κατανοεί λέξεις με κοινά χαρακτηριστικά (φρούτα, ζώα, παιχνίδια, έπιπλα, μουσικά όργανα)</li> <li>• Κατανοεί σύνθετες οδηγίες</li> <li>• Κατανοεί σύνθετο προφορικό λόγο</li> <li>• Σειροθετεί ιστορία από 3, 4, 5 εικόνες</li> </ul>



## Μνήμη

Ηλικία	Τυπική Συμπεριφορά	ΝΑΙ/ΟΧΙ
5 – 6 ετών	Θυμάται με ευκολία απλές οδηγίες.	
	Θυμάται με ευκολία σύνθετες οδηγίες.	
	Θυμάται τη σειρά των ημερών της εβδομάδας (εάν τις έχει διδαχτεί).	
	Θυμάται τη σειρά των εποχών (εάν τις έχει διδαχτεί).	
	Ανακαλεί με ευκολία ποιημάτια που έχει διδαχτεί.	
	Ανακαλεί από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη αριθμούς που έχει ακούσει, στη σειρά που τους έχει ακούσει (μέχρι 5).	
	Ανακαλεί από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη λέξεις που έχει ακούσει, στη σειρά που τις έχει ακούσει (μέχρι 5).	
	Ανακαλεί από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη εικόνες που έχει δει (μέχρι 5).	
	Ανακαλεί λέξεις από απλές κατηγορίες (π.χ. πες μου όσες λέξεις μπορείς να σκεφτείς σε ένα λεπτό από την κατηγορία: φρούτα, ζώα, ρούχα κ.λπ.	
	Ανακαλεί πληροφορίες που έχει ακούσει.	
	Ανακαλεί ιστορίες/παραμύθια που έχει ακούσει.	





## Προσοχή και Συγκέντρωση

Ηλικία	Τυπική Συμπεριφορά που αφορά στην ηλικία
2 – 3 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρακολουθεί προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν οι ενήλικες παραμυθάκια.</li> <li>• Αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται σε αρκετούς γνωστούς ήχους όπως π.χ. το ρολόι που κτυπά στον τοίχο, τον συγκεκριμένο ήχο του τηλεφώνου, το κτύπημα του κουδουνιού της εξώπορτας.</li> <li>• Επιδεικνύει ενδιαφέρον όταν «κάνει παιγνίδι» με τους ήχους, τα ποιήματα και τα τραγούδια.</li> <li>• Η προσοχή του εστιάζει μόνο σε έναν στόχο και μπορεί να εστιάσει σε άλλο στόχο μόνο εάν ο στόχος αυτός τον ενδιαφέρει πολύ.</li> </ul>
2½ – 4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακούει και παρακολουθεί τους άλλους είτε ατομικά είτε σε ομάδα, όταν το θέμα τον ενδιαφέρει.</li> <li>• Ακούει κάτι πολύ προσεκτικά και αναδιηγείται.</li> <li>• Συμμετέχει σε τραγουδάκια που έχουν επαναλαμβανόμενα ρεφρέν.</li> <li>• Εστιάζει την προσοχή του και παρακολουθεί αλλά μπορεί να μετατοπίσει την προσοχή του σε κάτι άλλο.</li> <li>• Είναι σε θέση να ακολουθήσει οδηγίες (εάν δεν είναι προσπλωμένος σε δραστηριότητα που τον ενδιαφέρει).</li> </ul>
3 – 5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διατηρεί την προσοχή του, συγκεντρώνεται και παρακολουθεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας.</li> <li>• Η προσοχή του μπορεί να διαχωριστεί σε δυο τομείς: να ακούει και ταυτόχρονα να κάνει κάτι για λίγα λεπτά.</li> </ul>
5 – 6 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διατηρεί την προσοχή του κατά τη διάρκεια του δομημένου παιχνιδιού.</li> <li>• Απομνημονεύει τραγούδια/ποιήματα.</li> <li>• Ανακαλεί πληροφορίες που άκουσε.</li> <li>• Διατηρεί την προσοχή του κατά τη διάρκεια της συζήτησης.</li> <li>• Διατηρεί την προσοχή του κατά τη διάρκεια της ακρόασης του παραμυθιού.</li> <li>• Δεν αποφεύγει δραστηριότητες/έργα που προϋποθέτουν προσήλωση.</li> <li>• Ολοκληρώνει από την αρχή μέχρι το τέλος μια δραστηριότητα.</li> <li>• Δεν αποφεύγει έργα/δραστηριότητες που προϋποθέτουν αυξημένη πνευματική προσπάθεια.</li> <li>• Παρακολουθεί με προσήλωση το παραμύθι ή μια δραστηριότητα.</li> <li>• Μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες.</li> </ul>





## Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη

### Διαχείριση Συναισθημάτων και Συμπεριφοράς

Ηλικία	Τυπική Συμπεριφορά
2½ – 4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>Είναι σε θέση να διαλέξει και να χρησιμοποιήσει δραστηριότητες και υλικά με βοήθεια.</li> <li>Αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα και γνωρίζει ότι ορισμένες συμπεριφορές του, αλλά και ορισμένα λόγια του μπορεί να «βλάψουν» τα συναισθήματα των άλλων.</li> <li>Αρχίζει να αποδέχεται τις ανάγκες των άλλων και μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να μοιραστεί διάφορα υλικά για δραστηριότητες, κάποιες φορές χρειάζεται τη βοήθεια των άλλων.</li> <li>Συνήθως είναι σε θέση να διαχειριστεί την καθυστέρηση όταν οι ανάγκες του δεν ικανοποιούνται αμέσως και αντιλαμβάνεται ότι οι επιθυμίες του δεν είναι δυνατό να ικανοποιούνται πάντοτε.</li> <li>Συνήθως μπορεί να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις ή αλλαγές στη ρουτίνα.</li> </ul>
3 – 5 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έχει αυτοπεποίθηση να επικοινωνήσει με άλλους για τις δικές του ανάγκες, επιθυμίες, «θέλω», ενδιαφέροντα και απόψεις.</li> <li>Μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του με θετικότητα και να μιλήσει για τις ικανότητές του.</li> </ul>
5 – 6 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταλαβαίνει ότι οι ενέργειές του επηρεάζουν άλλα άτομα (για παράδειγμα αναστατώνεται όταν αντιληφθεί ότι έχει αναστατώσει κάποιο άλλο παιδί και προσπαθεί να το παρηγορήσει).</li> <li>Αναγνωρίζει τα όρια που υπάρχουν, αλλά και τι αναμένεται σε σχέση με τη δική του συμπεριφορά από το περιβάλλον του.</li> <li>Αρχίζει να είναι σε θέση να διαπραγματεύεται και να επιλύει προβλήματα χωρίς θυμό π.χ. για παράδειγμα όταν κάποιος του πάρει τον χυμό του.</li> <li>Αλληλεπιδρά κοινωνικά με συμμαθητές του.</li> <li>Συμμετέχει και συνεργάζεται σε ομαδική εργασία.</li> <li>Δεν επιδεικνύει υπερευαισθησία σε διάφορους ήχους.</li> <li>Δεν απομονώνεται.</li> <li>Αντιλαμβάνεται το χιούμορ.</li> <li>Νιώθει ασφάλεια με οικεία πρόσωπα.</li> <li>Δεν παρουσιάζει άγχος αποχωρισμού.</li> <li>Δεν παρουσιάζει εμμονές, στερεοτυπικές και καταναγκαστική συμπεριφορά.</li> <li>Επιδεικνύει ενδιαφέρον για το τι γίνεται γύρω του.</li> <li>Επιδεικνύει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων.</li> <li>Συνάπτει εύκολα φιλικές σχέσεις.</li> <li>Ακολουθεί κανόνες της τάξης</li> <li>Λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του</li> </ul>

