

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Διδασκαλία της Ιστορίας σε
Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας σε
Επικινδυνότητα για εμφάνιση
Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών»**

Μπορούν τα παιδιά
προσχολικής ηλικίας σε
επικινδυνότητα για
εμφάνιση ειδικών
μαθησιακών δυσκολιών να
ανταποκριθούν στους
στόχους του γνωστικού
αντικειμένου της ιστορίας
σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.
για το Νηπιαγωγείο;

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αγγελικαροπούλου Γλυκερία

Α.Μ. 0201043

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<u>Σελίδα</u>
<u>Πρόλογος</u>	1
 <u>Κεφάλαιο Πρώτο: Προσχολική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες</u>	
1.α. Προσχολική Ηλικία και Προσχολική Αγωγή: Χαρακτηριστικά και ανάγκες των νηπίων. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου και του\ της νηπιαγωγού	4
1.β. Περί Ειδικών Αναγκών: Ο ρόλος του\ της παιδαγωγού. Η επιρροή των θεωριών του Adler και του Vygotsky στην εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες	8
1.γ. Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμός και αιτιολογία. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αποτελούν εμπόδιο στο δρόμο τους προς τη μάθηση.	11
1.δ. Ο εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη διάρκεια της Προσχολικής Ηλικίας	15
1.ε. Ο ρόλος του\ της νηπιαγωγού αναφορικά με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	21
 <u>Κεφάλαιο Δεύτερο: Ο ρόλος, οι στόγοι και ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στην Προσχολική Αγωγή</u>	
2.α. Η διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο: Στόχοι, αλληλεπίδραση με άλλα γνωστικά αντικείμενα και γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων	23
2.β. Οι αντιμαχόμενες θεωρίες του Piaget και του Bruner σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Προσχολική Ηλικία. Ο προβληματισμός αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας σε αυτήν την ηλικία	30
2.γ. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να εκπληρωθούν από τον\ την νηπιαγωγό πριν από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας	35
2.δ. Είναι εφικτή η διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών;	

Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	36
2.ε.	
Προτεινόμενοι τρόποι διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας που απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό	39
<u>Κεφάλαιο Τρίτο: Μπορούν τα παιδιά σε Επικινδυνότητα να ανταποκριθούν στους στόχους του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας; Έρευνα. Αποτελέσματα</u>	
3.α.	
Σκοπός της έρευνας- Επιλογή δείγματος	47
3.β.	
Το πρώτο μέρος της έρευνας: Τα παιδιά με και χωρίς πρώιμες ενδείξεις για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών έχουν διαφορετικές ικανότητες ως προς την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας γεγονότων; Αποτελέσματα	48
3.γ.	
Το δεύτερο μέρος της έρευνας: Οι αδυναμίες των παιδιών σε επικινδυνότητα σε σχέση με την κατανόηση και τη χρήση του χρόνου μπορούν να βελτιωθούν; Αποτελέσματα	51
3.δ.	
Το τρίτο μέρος της έρευνας: Δραστηριότητα ιστορίας με θέμα «Η ζωή των παιδιών την εποχή του Μεσοπολέμου». Αποτελέσματα	54
Συμπεράσματα	56
Βιβλιογραφία	60
Παράρτημα	

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια, έχει αλλάξει τόσο ο τρόπος που βλέπουμε τις **Ειδικές Ανάγκες** όσο και ο τρόπος με τον οποίο τις αντιμετωπίζουμε. Οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες πλέον δεν κατηγοριοποιούνται με βάση την νοητική, συμπεριφορική ή φυσική ανεπάρκεια τους. Το βάρος της διδασκαλίας έχει πέσει πλέον στις δυνατότητες και στις ικανότητες αυτών των παιδιών, γεγονός που αποδείχθηκε ιδιαίτερα ελπιδοφόρο αλλά και αποτελεσματικό, αφού νέες προοπτικές μάθησης ανοίγονται σε αυτά τα παιδιά τα οποία, αν μη τι άλλο, έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και εξέλιξης.

Ταυτόχρονα με τις αλλαγές που συντελέστηκαν στον τομέα των Ειδικών Αναγκών, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελέτης μίας κατηγορίας των Ειδικών Αναγκών, των λεγόμενων «**Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**». Αν και για πολλά χρόνια η φύση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες παρέμεναν κάτι το ανεξιχνίαστο, οι πρόσφατες έρευνες παρέχουν μία σαφή εικόνα τόσο των αιτιών που τις προκαλούν όσο και των δυνατοτήτων βελτίωσης αυτών των δυσκολιών με κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας.

Ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο, επίσης, τις τελευταίες δεκαετίες έχει δεχθεί έντονη κριτική και κατά συνέπεια, έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνών, είναι η **Ιστορία**. Σύμφωνα με τις νέες διδακτικές τάσεις και τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών, ο παλαιότερος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας, δηλαδή, ή άκαρπη απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων, προσωπικοτήτων και ημερομηνιών έχει αντικατασταθεί με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Πιο συγκεκριμένα, μεγάλο μέρος των ερευνών αποτέλεσε η διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά μικρής ηλικίας. Εφόσον τα τελευταία χρόνια έχει κλονιστεί η επί δεκαετίες άποψη πως τα παιδιά κάτω των έντεκα ετών δεν μπορούν να μάθουν Ιστορία, έχουν αναπτυχθεί νέες θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας με βάση σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας που στηρίζονται στις **ανάγκες**, στις **δυνατότητες**, στα **χαρακτηριστικά** και στα **ενδιαφέροντα** των παιδιών της ηλικίας στην οποία αναφερόμαστε. Στη συγκεκριμένη εργασία, βέβαια, ασχολούμαστε κυρίως με τα παιδιά **Προσχολικής Ηλικίας** και τη διδασκαλία της Ιστορίας στην **Προσχολική Αγωγή**.

Μετά τη διερεύνηση του κατά πόσο τα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν την Ιστορία, ένα δεύτερο ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσο αυτό μπορεί να επιτευχθεί και από τα παιδιά που κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας δείχνουν έντονα **Πρώιμες Ενδείξεις** για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών στο μέλλον. Ερώτημα ιδιαίτερα επίκαιρο αν αναλογιστούμε πως και η χώρα μας σύντομα θα ακολουθήσει την τάση των άλλων ευρωπαϊκών χωρών για Ένταξη και Ενσωμάτωση των παιδιών με

Ειδικές Ανάγκες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το μόνο σίγουρο σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής. Αλλά το κατά πόσο αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να επηρεάσουν και τα παιδιά **σε Επικινδυνότητα** για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών είναι κάτι το οποίο δεν έχει ερευνηθεί, ακόμη τουλάχιστον, ούτε θεωρητικά ούτε, κυρίως, πρακτικά.

Πάντως, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όταν σε αυτά εφαρμοστούν κατάλληλες προς τις ικανότητες τους μέθοδοι, σημειώνουν εντυπωσιακή βελτίωση και οι ιδιαίτερες αδυναμίες τους μειώνονται κατά πολύ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναφερόμαστε, όμως, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Είναι σχεδόν βέβαιο πως με τους παλαιούς τρόπους διδασκαλίας δεν θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί το ίδιο και με την Ιστορία. Συμπερασματικά, το ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσο οι ικανότητες σε σχέση με την ιστορική κατανόηση και την ορθή διαχείριση του χρόνου των παιδιών σε Επικινδυνότητα μπορούν να βελτιωθούν εάν τροποποιήσουμε τους τρόπους διδασκαλίας κάνοντας τους πιο ευέλικτους και αποτελεσματικούς για αυτά.

Η γενικότερη θεωρία και πράξη υποστηρίζει μία τέτοια κίνηση και διατίθεται θετικά. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως η αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες αλλά και ιδιαίτερα στην Προσχολική Αγωγή, θα βοηθήσει όχι μόνο τα παιδιά σε Επικινδυνότητα για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών αλλά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διαπιστώσει αν αυτά τα παιδιά δείχνουν όντως μικρότερη κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα υπόλοιπα της ηλικίας τους, όπως υποστηρίζεται, αν επιδέχονται βελτίωσης και τέλος αν οι προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας της Ιστορίας μπορούν να προσφέρουν αισιόδοξα αποτελέσματα. Αυτό είναι, σε γενικές γραμμές, το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Συνοπτικά, το **Πρώτο Κεφάλαιο**, σε ένα πρώτο επίπεδο μας παρουσιάζει τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας στην οποία αναφερόμαστε και γενικότερα στο ρόλο που παίζουν ο η νηπιαγωγός και η Προσχολική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία. Έπειτα, παρατίθεται ένας επιγραμματικός κατάλογος των Ειδικών Αναγκών και οι δύο κυριότερες θεωρίες που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, αυτές των Adler και Vygotsky. Στη συνέχεια, ένα μεγάλο μέρος του κεφαλαίου αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες: πιο συγκεκριμένα, στον ορισμό τους, στην αιτιολογία τους και στα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Προχωράμε στην Προσχολική Ηλικία, δίνοντας έμφαση στους τρόπους εντοπισμού αυτών των παιδιών μέσω κάποιων Πρώιμων Ενδείξεων που μας προειδοποιούν για την πιθανή εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών στο άμεσο μέλλον. Τέλος, εμβαθύνουμε στο ρόλο που παίζει ο η νηπιαγωγός μιας τάξης τόσο στον εντοπισμό του πληθυσμού των παιδιών σε Επικινδυνότητα όσο και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των παιδιών.

Στο **Δεύτερο Κεφάλαιο**, αναλύουμε το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Μετά από μία σύντομη αναφορά στην διδασκαλία της Ιστορίας τους δύο προηγούμενους αιώνες, προχωρούμε στο πως διδάσκεται το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας σήμερα στο νηπιαγωγείο, αναφερόμενοι στους στόχους του, οι οποίοι ορίζονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, και στη διεπιστημονική προσέγγιση του. Παρακάτω, επικεντρωνόμαστε στις αντιμαχόμενες απόψεις σχετικά με το αν θα έπρεπε η Ιστορία να διδάσκεται σε παιδιά μικρής ηλικίας (κάτω των έντεκα) και αν θα έπρεπε τότε ποιος θα ήταν ο πιο κατάλληλος και αποτελεσματικός τρόπος. Σε αυτό το σημείο, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις θεωρίες δύο αναγνωρισμένων ψυχολόγων, οι οποίοι έχουν εντυφλήσει στο θέμα, του Piaget και του Bruner. Και σε αυτό το κεφάλαιο αναφερόμαστε στο ρόλο του νηπιαγωγού σχετικά με το πως θα έπρεπε να διδάσκει την Ιστορία στο χώρο του νηπιαγωγείου. Έπειτα, ερευνούνται οι δυνατότητες των παιδιών σε Επικινδυνότητα γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα, στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται κάποιες από τις πιο πρόσφατα διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας στην Προσχολική Ηλικία, οι οποίες είναι κοντά στις ανάγκες και στις ικανότητες αυτής της ηλικίας.

Το **Τρίτο Κεφάλαιο** αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι αυτής της διπλωματικής εργασίας, το οποίο χωρίζεται σε τρία σκέλη: Στο πρώτο, εξετάζεται αν τα παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαφορές ως προς την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας, στο δεύτερο εξετάζεται αν τα παιδιά με Πρώιμες Ενδείξεις μπορούν να σημειώσουν βελτίωση ως προς την κατανόηση και τη χρήση του χρόνου και στο τρίτο εφαρμόζεται μία από τις πιο ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές δραστηριότητες Ιστορίας κατά την οποία εξετάζουμε αν όντως μπορεί να προξενήσει το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και αν μέσω αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά δείχνουν να αποκτούν μία καλύτερη αίσθηση του χρόνου, επισημαίνοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες με το πέρασμα του χρόνου.

Στο τέλος της εργασίας, παρουσιάζονται συνοπτικά **συμπεράσματα** τα οποία εξάχθηκαν τόσο από την σχετική θεωρία όσο και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και τελικά απαντάτε το ερώτημα **αν τα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας σε Επικινδυνότητα για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των στόχων του Δ.Ε.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας.**

Κεφάλαιο Πρώτο

Προσχολική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες

1.α.

Προσχολική Ηλικία και Προσχολική Αγωγή: Χαρακτηριστικά και ανάγκες των νηπίων. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου και του/ της νηπιαγωγού

Γνωρίζοντας ότι μία διπλωματική εργασία δεν απευθύνεται μόνο σε ειδικούς αλλά μπορεί πιθανότατα, για κάποιο λόγο, να αποτελέσει το ανάγνωσμα ενός γονέα ή ενός πρωτοετούς φοιτητή πρακτικό θα ήταν να αποσαφηνιστούν εξ' αρχής κάποιοι όροι που για μερικούς μπορεί να θεωρούνται δεδομένοι, για κάποιους άλλους, όμως, έννοιες όπως προσχολική ηλικία ή προσχολική αγωγή δεν είναι σαφώς κατανοητές και οριοθετημένες. Και επειδή όπως θα έλεγε ο Αντισθένης, αρχή της μόρφωσης είναι η γνώση της σημασίας των λέξεων¹, παραθέτουμε περιληπτικά κάποιες γενικές πληροφορίες σχετικές με τη βάση αυτής της διπλωματικής εργασίας, το παιδί προσχολικής ηλικίας.

Η **προσχολική ηλικία** οριοθετείται από τη βρεφική και τη σχολική και διαρκεί από το δεύτερο μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο². Αν και οι απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και το «δυνατόν του μορφώσιμου»³ του παιδιού αυτής της ηλικίας έχουν ανά τους αιώνες επανεκτιμηθεί, βρισκόμενοι πλέον στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και έχοντας στα χέρια μας ένα ευρύ πλήθος ερευνών οι οποίες διεξάχθηκαν τις προηγούμενες δεκαετίες, αν και υπάρχουν ακόμη πολλές ανεξερεύνητες πτυχές, μπορούμε ωστόσο με σιγουριά να υποστηρίξουμε τα εξής σχετικά με την προσχολική ηλικία: α)πρόκειται για μία ιδιαίτερη χρονική περίοδο στην ανάπτυξη του ανθρώπου και β)εάν την «εκμεταλλευτούμε» σωστά οι δυνατότητες που θα προκύψουν θα είναι θεαματικές. Ως απόδειξη για τα παραπάνω αρκεί να αναφερθούν δύο μόνο προτάσεις: 1.Σύμφωνα με τον Bloom, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας συντελείται το εβδομήντα τοις εκατό της νοητικής ανάπτυξης. 2.Σύμφωνα με τον Freud, τα βιώματα των πρώτων χρόνων ενός ατόμου είναι καταλυτικής σημασίας για την μετέπειτα ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

¹ Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα 2001, σελ. 22

² Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *ό.π.*, σελ. 15

³ Με τον όρο «μορφώσιμο» του αναπτυσσόμενου ανθρώπου εννοούμε τη δεκτικότητα του παιδιού σε επιδράσεις κοινωνικού περιβάλλοντος. Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *ό.π.*, σελ. 99

Όντας η προσχολική ηλικία μία ξεχωριστή χρονική περίοδος όσο αφορά την ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από κάποιες ιδιαιτερότητες. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι οι παρακάτω.

Αρχικά, αναφορικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μικρού παιδιού θα δώσουμε το λόγο και πάλι στον **Freud**. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του, η προσωπικότητα χωρίζεται σε τρία μέρη: το «Εγώ», το «Εκείνο» και το «Υπερεγώ». Το Εγώ αποτελεί την πραγματική πλευρά της προσωπικότητας του ανθρώπου και εξισορροπεί τα τρία μέρη. Το Εκείνο αντιπροσωπεύει τα βιολογικά ένστικτα και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης. Τέλος, το Υπερεγώ αποτελεί, θα λέγαμε, το ηθικό στοιχείο της προσωπικότητας⁴. Στην προσχολική ηλικία, το παιδί αναπτύσσει δικές του Εγώ-λειτουργίες και διαμορφώνει το Υπερεγώ του⁵. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε τις συνέπειες αυτού του συμβάντος: Το παιδί μπαίνει πλέον στη διαδικασία επιβολής στα βιολογικά του ένστικτα και είναι σε θέση να καθορίσει τη συμπεριφορά του έτσι ώστε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

Παραμένουμε στη θεωρία του Freud ο οποίος, αν μη τι άλλο, είναι ένας θεωρητικός με μεγάλη επιρροή και ρίχνει φως σε άλλο ένα γεγονός το οποίο συντελείται αυτά τα χρόνια: τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του φύλου. Σύμφωνα με την πιο γνωστή ερμηνεία του ζητήματος, την ταύτιση μέσω της διαφοροποίησης⁶, το παιδί αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνεται πλέον πιο συνειδητά το φύλο του μέσω του «Οιδιπόδειου συμπλέγματος» και του «συμπλέγματος της Ηλέκτρας».

Άλλο σημαντικότατο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι αρχίζει να χαλαρώνει η στενή σχέση προσκόλλησης του παιδιού με τη μητέρα του ή με άλλα κοντινά πρόσωπα του περιβάλλοντος του. Αυτό γίνεται λόγω του «ανοίγματος» του παιδιού στον κόσμο και κυρίως μέσω της προσχολικής αγωγής η οποία προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων με άλλα πρόσωπα, ενήλικους ή συνομηλίκους του παιδιού. Σε μία ατυχή περίπτωση ανασφαλούς προσκόλλησης ο η νηπιαγωγός μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσωπο ασφαλούς προσκόλλησης.

Αλλά αυτό το «άνοιγμα» του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα και για έναν ακόμη λόγο. Σύμφωνα με τον **Erikson**⁷, το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο πρωτοβουλίας-ενοχής. Η συναναστροφή του μικρού παιδιού με άλλους ανθρώπους και με άλλα περιβάλλοντα το ενθαρρύνει να αναπτύξει την πρωτοβουλία του και το βοηθάει στην προσπάθεια του να ξεπεράσει τα δεδομένα όρια, κάτι που αυτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αποτελεί

⁴ Pervin A. Lawrence-John P. Oliver, *Θεωρίες Προσωπικότητας*, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου-Ευγενία Δασκαλοπούλου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σελ. 133-137

⁵ Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *ό.π.*, σελ. 109

⁶ Michael Cole & Sheila Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών*, μετάφραση: Μαρία Σόλμαν, επιμέλεια: Ζωή Μπαμπλέκου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2002, σελ. 190-193

⁷ Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Σχολική Ψυχολογία», διδάσκουσα Α. Λεονταρή

έμφυτη επιθυμία του. Όταν αυτό το πέρασμα προς την αίσθηση της αυτονομίας γίνει ομαλά και όχι επικριτικά, το παιδί ξεπερνά τα συναισθήματα ενοχής που το διακατέχουν και αναπτύσσει μία ισχυρή και αυτόνομη προσωπικότητα.

Ταυτόχρονα με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον ψυχικό κόσμο του παιδιού σημαντική είναι και η κατάκτηση της κινητικής ανάπτυξης καθώς και του «γνωστικού σχήματος»⁸ του σώματος. Με τη σειρά τους, οι παραπάνω κατακτήσεις βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει το χώρο γύρω του και να επιβληθεί σ' αυτόν.

Αν έχουμε έστω και μία μικρή επαφή με παιδιά αυτής της ηλικίας εύκολα θα αντιληφθούμε ότι διακατέχονται από ισχυρή θέληση να μάθουν για τα πάντα γύρω τους. Αυτή η έμφυτη περιέργεια τα ωθεί στο να εκφράζουν συνεχώς απορίες και ερωτήματα. Τα παιδιά κατέχουν ένα φυσικό τρόπο ικανοποίησης αυτής της περιέργειας μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητας οι οποίες στην ηλικία αυτή, λόγω των δεδομένων συνθηκών, βρίσκονται στο ζενίθ τους. Δεν θα μπορούσαμε, επίσης, να παραβλέψουμε τον εγωκεντρισμό ο οποίος, αν και υγιές χαρακτηριστικό της ηλικίας, πρέπει μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά όρια να αποδυναμωθεί μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους.

Τέλος, πρέπει να αναφερθούμε στην σημαντικότερη αλλαγή που συντελείται στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Στην περίοδο αυτή μαθαίνει να χρησιμοποιεί μεγάλες και σύνθετες προτάσεις, να μιλάει για γεγονότα στο παρελθόν και στο μέλλον, να επικοινωνεί με γλωσσολογική επάρκεια που προσεγγίζει τον ενήλικο. Οι σημαντικές αυτές αλλαγές αντικατοπτρίζουν και τη ραγδαία γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στην περίοδο αυτή⁹.

Από ποσοτικής άποψης, μετά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του, το παιδί προσχολικής ηλικίας περνάει ένα σημαντικό μέρος του χρόνου του στα **ιδρύματα προσχολικής αγωγής**. Αναφερόμενοι στην ελληνική πραγματικότητα, τα ιδρύματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Αν και οι υπηρεσίες που προσφέρουν τα δύο ειδών ιδρύματα τυπικά θεωρούνται ίδιες συναντά κανείς πλήθος διαφορών με πρωταρχική το σκοπό του κάθε ιδρύματος. Αν και το νηπιαγωγείο (για το σκοπό του οποίου θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αγωγή του νηπίου οι βρεφονηπιακοί σταθμοί «προσφέρουν κυρίως φύλαξη, διατροφή, προστασία, φροντίδα και ψυχαγωγία και δευτερευόντως αγωγή», όπως προκύπτει άλλωστε από τον κανονισμό τους¹⁰.

Άλλες διαφορές που συναντά κανείς στη λειτουργία των δύο ειδών ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής είναι η κατάρτιση του προσωπικού, οι ώρες λειτουργίας τους, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους, κ.ά. Το γεγονός, εξάλλου, ότι οι φορείς ευθύνης για τη λειτουργία και τον έλεγχο των ιδρυμάτων

⁸ Είναι η κυριαρχία στις κινήσεις του σώματος και η αποδοχή της σωματικής του ταυτότητας από το παιδί. Κούγιαλη Γιώτα, *Ψυχοκινητικές Δραστηριότητες για Νήπια και Προνήπια*, εκδόσεις Καστανιώτη 2001, σελ. 14-15

⁹ Τζουριάδου Μαρία, *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995, σελ. 97

¹⁰ Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *ό.π.*, σελ. 95

διαφοροποιούνται (οι βρεφονηπιακοί σταθμοί υπάγονται στο Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών ή Εργασίας ενώ τα νηπιαγωγεία στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) μας δίνει μία εικόνα της πραγματικότητας.

Αξίζει πάντως να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ενδιαφέρον αναβάθμισης των βρεφονηπιακών σταθμών από την πλευρά της πολιτείας. Τα πορίσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν, άλλωστε, αποτελούν ισχυρό κίνητρο αυτού του ενδιαφέροντος. Αν και απαιτείται ισχυρή θέληση και πολύς κόπος αναμένουμε πως σύντομα η αναβάθμιση αυτή θα γίνει πραγματικότητα.

Αναφερθήκαμε στο ότι σκοπός του σύγχρονου νηπιαγωγείου είναι η αγωγή: όρος πολύπλευρος που δε γίνεται αντιληπτός με σαφήνεια. Για να είμαστε πιο ακριβείς, σύμφωνα με το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (2002) «σκοπός του νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»¹¹.

Μέσα από αυτές τις λίγες γραμμές μπορούμε να αντιληφθούμε την «ιερότητα» αυτής της ηλικίας αλλά και του χώρου μέσα στον οποίο, εκτός βέβαια από το παιδί, πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ο\η παιδαγωγός. Με άλλα λόγια, ο πυρήνας της προσχολικής παιδαγωγικής βρίσκεται στις βάσεις αυτού του «τριγώνου»¹².

Χωρίς να θέλουμε να υποτιμήσουμε τη συμβολή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (φυσικό- τεχνητό-κοινωνικό) και έχοντας γνώση της ισχυρής επίδρασης του στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας θα σταθούμε λίγο παραπάνω στο σπουδαίο ρόλο του\ της νηπιαγωγού.

Ο\Η νηπιαγωγός μίας τάξης, εκτός του ότι πρέπει να είναι γνώστης των χαρακτηριστικών αυτής της ηλικίας, καλείται να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών και να βοηθήσει στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους σκεπτόμενος\η ταυτόχρονα τις τυχόν ιδιαίτερες ικανότητες ή ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Οι ανάγκες του παιδιού αυτής της ηλικίας αφορούν στον σωματικό-κινητικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό τομέα. Ο\Η νηπιαγωγός μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων, οι στόχοι των οποίων καθορίζονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, καθώς και μέσα από τις ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με όλα τα παιδιά σαν ομάδα αλλά και με το καθένα από αυτά ξεχωριστά συμπληρώνει την οικογενειακή αγωγή καλύπτοντας πλήθος αναγκών όπως για κίνηση, κοινωνικοποίηση, δημιουργικότητα, αυτονομία και πολλές άλλες αποτελώντας ταυτόχρονα ασφαλές σημείο αναφοράς για τα νήπια, πρότυπο θετικών στάσεων και πηγή έμπνευσης, γνώσης και αυτοεκτίμησης.

¹¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002, σελ. 1

¹² Κακανά Δόμνα-Μίκα, *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη 2000, σελ. 35

Θα πρέπει ξεχωριστά να τονίσουμε τη συμβολή του\της νηπιαγωγού στη γλωσσική εξέλιξη του νηπίου. Είναι κάτι που ο\η νηπιαγωγός πρέπει να επιδιώκει συνεχώς μέσα από οργανωμένες και μη δραστηριότητες καθώς και μέσα από το διάλογο που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της άτυπης συναναστροφής του\της με τα παιδιά. Τέλος, όπως διευκρινίζεται και από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. «προκειμένου να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει: να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες»¹³. Η παραπάνω πρόταση μας δίνει δύο πολύ σημαντικές πληροφορίες: 1.Είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μία τάξη νηπιαγωγείου.2.ο\η νηπιαγωγός φέρει την ευθύνη όχι απλά της αναγνώρισης αυτών των παιδιών αλλά και της προσπάθειας εξασφάλισης της ενεργητικής συμμετοχής τους μέσα στα πλαίσια της τάξης και σύμφωνα με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αυτό μας παραπέμπει στο ότι ο\η παιδαγωγός πρέπει να διαθέτει γνώσεις σχετικά με τον εντοπισμό και την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτών των παιδιών αφού θα κληθεί να αναλάβει την ανάπτυξη τους στα αυτά τα ευαίσθητα χρόνια της προσχολικής ηλικίας.

1.β.

Περί Ειδικών Αναγκών: Ο ρόλος του\της παιδαγωγού. Η επιρροή των θεωριών του Adler και του Vygotsky στην εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες

Επειδή ο όρος **ειδικές ανάγκες** αποτελεί ίσως για κάποιους θολό τοπίο, καλό θα ήταν αρχικά να ρίξουμε λίγο φως στο τι ακριβώς εννοούμε όταν αναφερόμαστε στις ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Προεδρικό Διάταγμα 301\96 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στην κατηγορία των ειδικών αναγκών ανήκουν οι εξής ανεπάρκειες: 1)Αυτισμός. 2)Προβλήματα λόγου- φωνής- ομιλίας. 3)Προβλήματα ακοής. 4)Προβλήματα όρασης. 5)Κινητικές διαταραχές. 6)Μαθησιακές δυσκολίες. 7)Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. 8)Διαταραχές συμπεριφοράς. 9)Διαταραχές ελλειμματικής προσοχής\ υπερκινητικότητα. 10)Σύνδρομα. 11)Μεσογειακή αναιμία. 12)Χρόνιες παθήσεις. 13)Επιληψία.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί το εξής γεγονός: η παραπάνω κατηγοριοποίηση να μην φαίνεται πρακτική σε ζητήματα καθορισμού και αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών δεν θα έπρεπε, όμως, να δίνει την εντύπωση ότι η κάθε κατηγορία αποτελείται από ομοιόμορφες περιπτώσεις. Όπως ο κάθε άνθρωπος αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα έτσι και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, για όποια ανάγκη κι αν πρόκειται, αποτελούν προσωπικότητες με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες που χρήζουν ξεχωριστής αντιμετώπισης.

¹³ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ό.π., σελ. 2

Ο ρόλος του\της παιδαγωγού στην προκειμένη περίπτωση είναι εξαιρετικά σημαντικός και εξίσου δύσκολος. Από τη μία πλευρά, πρέπει να διαθέτει τη γνώση και τη θέληση ώστε να παρατηρεί αυτά τα παιδιά, να καλύπτει τις ειδικές ανάγκες τους και να επαναπροσδιορίζει συνέχεια τους στόχους του\της προσπαθώντας ταυτόχρονα, από την άλλη πλευρά, να κρατήσει ισορροπίες ώστε να μην γίνει υπερβολικός\ή σε σχέση με το ποσοστό βοήθειας που παρέχει σε αυτά τα παιδιά γιατί κάτι τέτοιο θα είχε αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και την περαιτέρω εξέλιξη τους. Η κατάσταση είναι ακόμη δυσκολότερη σε περιπτώσεις τάξεων όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες αφού τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν πρέπει να αισθανθούν μειονεκτικά ή παραμελημένα.

Επίσης, ένα σημείο- κλειδί είναι να μην θεωρηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως ανίκανες περιπτώσεις χωρίς δυνατότητες εξέλιξης. Αυτή η προοπτική πρέπει να υιοθετηθεί τόσο από τους\τις παιδαγωγούς, οι οποίοι\οποίες, αν μη τι άλλο, είναι γνώστες του θέματος, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Άλλωστε, ακόμη κι αν μία δυσκολία έχει τη ρίζα της σε μία εγκεφαλική δυσλειτουργία, πλέον, ακόμη και κορυφαίοι νευρολόγοι και ψυχίατροι συμφωνούν στο ότι ο εγκέφαλος μπορεί να αλλάξει. Έτσι, παρόλο που ο **Kandel**¹⁴ υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι σπουδαία αλλά δουλεύει μέσω της φύσης, υπάρχουν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι ήδη από τη δεκαετία του 1970 προσφέρουν ισχυρές ενδείξεις για το ότι το περιβάλλον και ιδιαίτερα οι εμπειρίες όχι απλά εκπαιδεύουν τον άνθρωπο αλλά αλλάζουν τον εγκέφαλο του. Για παράδειγμα, ο **Dr Harry Chugani**¹⁵ υποστηρίζει ότι «μπορεί να μη μπορούμε να αλλάξουμε αυτό που συμβαίνει πριν από τη γέννηση ενός παιδιού αλλά μπορούμε να αλλάξουμε αυτό που συμβαίνει αφού γεννηθεί το παιδί», καθώς επίσης ότι «δεν υπάρχει αμφιβολία σήμερα ότι η εμπειρία είναι αυτή που δίνει μορφή στο νεαρό εγκέφαλο του παιδιού»¹⁶. Συμπερασματικά, τα δεδομένα που έχουμε σήμερα στα χέρια μας αποδεικνύουν ότι το πως μεγαλώνει κανείς το παιδί στο σπίτι (άτυπη εκπαίδευση) αλλά και το πως εκπαιδεύεται στο σχολείο, ιδιαίτερα στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, επδρά καθοριστικά στην ίδια την ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού τόσο αυτού που γεννήθηκε φυσιολογικό καθ' όλα όσο και αυτού που αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής¹⁷.

Άλλος ένας διακεκριμένος ψυχολόγος, ο **Adler**, έχει αναφερθεί στις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Αντλεριανή ψυχολογία, κάθε ανεπάρκεια εμπεριέχει δυναμικό για ψυχολογική αντιστάθμιση. Με άλλα λόγια, το παιδί (ή το άτομο γενικότερα) που έχει μία αρχική ανεπάρκεια αναπτύσσει άλλους μηχανισμούς για την αντιστάθμιση ή την αποκατάσταση της αρχικής ανεπάρκειας¹⁸. Το σχολείο, λοιπόν, όπου

¹⁴ Νευροβιολόγος του Πανεπιστημίου της Columbia

¹⁵ Νευρολόγος- παιδίατρος στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Detroit

¹⁶ Κάτσιου- Ζαφρανά Μαρία, *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*, εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 73-74

¹⁷ Κάτσιου- Ζαφρανά Μαρία, *ό.π.*, σελ. 246

¹⁸ Τζουριάδου Μαρία, *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες- μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995, σελ. 26-27

εκπαιδούνται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αναγνωρίζει αυτή τη δυνατότητα τους η οποία είναι μεγάλης σημασίας για την περαιτέρω ανάπτυξη τους.

Για να μη μακρηγορούμε σχετικά με τις δυνατότητες εξέλιξης και τη σπουδαιότητα εκπαίδευσης αυτών των παιδιών θα ολοκληρώσουμε με λίγα λόγια για την **κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky** η οποία μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να ασκεί επιρροή στην παιδαγωγική και έδωσε νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Κάποια από τα κυριότερα ζητήματα που έθιξε ο Vygotsky, που σημειωτέον έχουν μπει δυναμικά τα τελευταία χρόνια κυρίως στο χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής, είναι τα παρακάτω: α) οι παιδαγωγοί πρέπει να δίνουν έμφαση στις ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και όχι στις ανικανότητες τους όπως ακριβώς συμβαίνει με τα υπόλοιπα παιδιά, β) η κοινωνική δυσκολία αυτών των παιδιών, δηλαδή οι επιπτώσεις που έχει το ιδιαίτερο πρόβλημα του παιδιού στη συμμετοχή του στις δραστηριότητες του πολιτισμικού περιβάλλοντος του, είναι πολλές φορές χειρότερη από την αντίστοιχη σωματική. Και αυτό διότι, αν τα παιδιά αυτά δεν τύχουν αποδοχής και θετικής μεταχείρισης από το περιβάλλον τους, μπορεί να αναπτύξουν ένα σοβαρότερο πρόβλημα, κοινωνικό. Γι' αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες να δίνεται έμφαση στη βελτίωση των κοινωνικών τους συναναστροφών περισσότερο από ότι στο ειδικό πρόβλημα τους, γ) όλα τα παιδιά γενικά αλλά και ειδικότερα αυτά με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να κρίνονται από αυτό που μπορούν να κάνουν μόνα τους αλλά με τη βοήθεια ενός ενηλίκου ή του\της παιδαγωγού (η λεγόμενη «**ζώνη επικείμενης ανάπτυξης**»). Αντί, δηλαδή, ο\η παιδαγωγός να αξιολογεί μόνο τι ξέρει το παιδί πρέπει να προσπαθεί να διευκολύνει την επίδοσή του με ενεργητικό τρόπο μέσα στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του¹⁹.

Διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις του Vygotsky διέπονται από έντονη αισιοδοξία και κατά συνέπεια δίνουν μία νέα υπόσταση στο επίκαιρο ζήτημα των ειδικών αναγκών όπως επίσης θέτουν τα θεμέλια αυτής της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας. Εξαιτίας της σπουδαιότητας των απόψεων του Vygotsky θα αναφερθούμε σε αυτές και σε άλλες ενότητες αυτής της εργασίας. Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη μας τα όσα προαναφέρθηκαν, διαθέτουμε πλέον μία γενική εικόνα των ειδικών αναγκών καθώς επίσης και του ρόλου του\της νηπιαγωγού ο\η οποίος\α αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο της όσο το δυνατόν ευρύτερης ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

¹⁹ Ντολιοπούλου Έλση, *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, β έκδοση ανανεωμένη, Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σελ. 96-115

1.γ.

Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμός και αιτιολογία. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αποτελούν εμπόδιο στο δρόμο τους προς τη μάθηση.

Ο όρος «**μαθησιακές δυσκολίες**» είναι αρκετά καινούργιος στο χώρο της παιδαγωγικής αφού πρωτοεμφανίστηκε την δεκαετία του 1960. Βέβαια, οι δυσκολίες αυτές καθ' αυτές είχαν εντοπιστεί πολύ νωρίτερα όπως για παράδειγμα το 1896 από τον **Pr. Morgan** και το 1917 από τον **S. Hinshelwood**²⁰, είχαν παραμείνει όμως για καιρό ερευνητικό πεδίο των οφθαλμολόγων (όπως είναι οι παραπάνω). Από τότε που το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών βρισκόταν στα χέρια των οφθαλμολόγων μέχρι σήμερα έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις των δυσκολιών αυτών από επιστήμονες που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους όπως της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, της Νευροψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Είναι εμφανής η ασυμφωνία των ερευνητών σχετικά με τον ορισμό, τα κριτήρια και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και η ασάφεια που επικρατεί γύρω από το θέμα, άλλοτε με τη διόγκωση και άλλοτε με την υπεραπλούστευση των παρεχόμενων πληροφοριών. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα του φαινομένου και τα ερωτήματα που διαρκώς αναφύονται είναι εκείνα που διατηρούν αμείωτο το ερευνητικό ενδιαφέρον και κάνουν πλέον αναγκαία τη διεπιστημονική συνεργασία γιατρών, ψυχολόγων και παιδαγωγών προκειμένου να διατυπωθούν θεωρητικές απόψεις και αρχές άμεσα εφαρμόσιμες στην καθημερινή σχολική ζωή²¹. Η πολυπλοκότητα των δυσκολιών αυτών και το έντονο ενδιαφέρον αποσαφήνισης τους δίνει μία νέα προοπτική στο αντικείμενο αυτής της εργασίας αφού το καθιστά άκρως επίκαιρο.

Ξεκινώντας με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών αυτός που είναι ευρέως γνωστός και έχει υιοθετηθεί από το **National Joint Committee on Learning Disabilities** είναι ο εξής: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα, ωστόσο, δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν

²⁰ Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, *Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 21

²¹ Προσαρμογή στο σχολείο: *Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*, επιστημονική επιμέλεια Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Μαρία Ζαφειροπούλου, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004 (από το Κεφ. 6, Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική, Ε. Ματή - Ζήση, σελ. 162

είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων».

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό του Kirk τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα εξής: α) Πρόκειται για μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, κάτι που σημαίνει πως τόσο η ασάφεια της αιτιολογίας τους όσο και η ποικιλία των τρόπων εκδήλωσης τους καθιστούν τον εντοπισμό και την παροχή βοήθειας έργο εξαιρετικά δύσκολο. β) Ως τρόπος εντοπισμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ενδείκνυται η παρατήρηση εκδήλωσης σημαντικών προβλημάτων στη μάθηση, εκ των οποίων τα πιο εμφανή αναφέρονται στον ορισμό. Βέβαια, οφείλουμε να αναφέρουμε πως σήμερα η επιστημονική έρευνα έχει στραφεί στην ανακάλυψη εναλλακτικών τρόπων εντοπισμού αυτών των δυσκολιών, ει δυνατόν κατά την προσχολική ή και βρεφική ηλικία, ώστε τα παιδιά αυτά να αποφύγουν τόσο την ίδια την σχολική αποτυχία όσο και τα δυσάρεστα επακόλουθα της. Κίνητρο στην ανακάλυψη νέων τρόπων εντοπισμού δίνει και το γεγονός ότι το κριτήριο της ασυμφωνίας μεταξύ επίδοσης και δείκτη νοημοσύνης ως μέσο διάκρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από εκείνα με μειωμένες ικανότητες για μάθηση έχει αμφισβητηθεί. γ) Υποστηρίζεται η ενδογενής φύση των μαθησιακών δυσκολιών κάτι που μας δίνει τη δυνατότητα να αποκλείσουμε ως αίτιο τους εξωτερικούς παράγοντες όπως π.χ. οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά και άλλα προβλήματα. δ) Άλλο σημαντικό σημείο του ορισμού αναφέρεται στη διαχρονική φύση των μαθησιακών δυσκολιών κάτι που ωθεί και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο να εστιάσει το ενδιαφέρον της στις μαθησιακές δυσκολίες, και τέλος ε) Τονίζεται το ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλα προβλήματα χωρίς όμως να υπάρχει ανάμεσα τους σχέση αιτίου-αιτιατού. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να προβούμε στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών αποκλείοντας άλλους παράγοντες με τους οποίους κατά καιρούς έχουν ταυτιστεί οι μαθησιακές δυσκολίες όπως τη νοητική καθυστέρηση, τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, την υπερκινητικότητα, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, κ.ά. Υπάρχει, βέβαια, και η πιθανότητα κάποιο πρόβλημα να είναι απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών και όχι ανεξάρτητο από αυτές. Η εξακρίβωση των ακριβείς σχέσεων ανάμεσα στα προβλήματα, όμως, είναι κάτι που δύσκολα αντιμετωπίζεται στην εκπαιδευτική πράξη.

Αναφορικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών αξίζει να συγκρατήσουμε πρώτον, ότι είναι εγγενείς στο άτομο και δεύτερον, ότι μπορεί να συνυπάρχουν με άλλα προβλήματα τα οποία όμως δεν αποτελούν το αίτιο αυτών των δυσκολιών.

Οι παράγοντες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο σχολείο είναι βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί. Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να αναζητήσουμε τις αιτίες για την υψηλή ή την χαμηλή επίδοση ενός μαθητή σε κάποια από τα παρακάτω στοιχεία ή και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις:

- Ευφυΐα
- Κληρονομικότητα
- Νευροφυσιολογικοί παράγοντες
- Οπτική οξύτητα

- Ακουστική οξύτητα
- Ψυχολογικοί- συναισθηματικοί παράγοντες
- Κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας
- Μορφωτικό επίπεδο των γονέων, γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι
- Εκπαιδευτικές ευκαιρίες
- Πολιτιστικό επίπεδο της χώρας, εκπαιδευτικά προγράμματα
- Κίνητρα για μάθηση
- Στάση του δασκάλου, δομή και επιδιώξεις του σχολείου

Εύλογα, συνεπώς, θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς πως όταν όλοι οι παραπάνω παράγοντες συνηγορούν θετικά υπέρ του μαθητή τότε αυτός ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του προγράμματος των σπουδών του. Και αντίθετα, αν συνηγορούν κατά του μαθητή, οι παραπάνω παράμετροι παρέχουν μία φανερή και αντικειμενικά αποδεκτή δικαιολογία για την αποτυχία του μαθητή στα μαθήματα. Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές που φαίνονται να πληρούν όλες τις παραπάνω θετικές προϋποθέσεις και παρόλα αυτά σε κάποια μεμονωμένα συνήθως μαθήματα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, τέτοιες που δεν αναμένονται από τους γονείς και τους δασκάλους τους και μοιάζουν αδικαιολόγητες. Αυτές είναι οι **Ειδικές Εξελικτικές Διαταραχές** (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία), δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στα μαθηματικά. Συνήθως, οι δυσκολίες αυτές έχουν επιπτώσεις σε αρκετές από τις εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο²².

Εάν απορρίψουμε όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις μας γεννάται εύλογα το εξής ερώτημα: που οφείλονται οι μαθησιακές δυσκολίες τελικά; Σήμερα οι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι δυσκολίες αυτές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Ο όρος **φωνολογική επεξεργασία** αναφέρεται εδώ στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις. Σε πολλές περιπτώσεις η πεποίθηση των επιστημόνων σχετικά με το ρόλο των ικανοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας στη δημιουργία αυτών των δυσκολιών είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ύπαρξη διαταραχών στην περιοχή αυτή προτείνεται ως μοναδικό στοιχείο για τη διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών²³.

Σύμφωνα, όμως, με άλλες πρόσφατες επιστημονικές έρευνες, μία ακόμη προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία είναι και η κατάκτηση της μεταγνώσης καθώς και των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης. Με τον όρο **μεταγνώση** εννοούμε την ενημερότητα ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, δυνάμεις και αδυναμίες και περιλαμβάνει την παρέμβαση, παρακολούθηση, συντονισμό και διόρθωση της γνωστικής του δραστηριότητας με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος. Από την άλλη, οι **μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης** περιλαμβάνουν την ενσυνείδητη εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών σε συγκεκριμένες συνθήκες επίλυσης προβλημάτων καθώς και την εφαρμογή

²² Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών», διδάσκουσα Ε. Ματή – Ζήση

²³ Παντελιάδου Σουζάνα, *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη- Τι και Γιατί*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σελ. 20

στρατηγικών παρακολούθησης, ελέγχου και διόρθωσης-ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας²⁴.

Σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις θεωρούν άλλες δύο έννοιες ιδιαίτερα σημαντικές για μία υψηλή σχολική επίδοση. Αυτές είναι η **αυτορρύθμιση** και τα **κίνητρα**. Η αυτορρύθμιση είναι η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου. Στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ο ίδιος ο μαθητής παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πώς μαθαίνει και τη μεταβάλλει ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αυτορρύθμιση συνδέεται άμεσα με την κατοχή και χρήση μεταγνώσης από το μαθητή²⁵. Επίσης, όπως προαναφέραμε, σημαντικός είναι και ο ρόλος των κινήτρων για τον απλούστατο λόγο: ακόμη κι αν ένας μαθητής διαθέτει όλες τις προαπαιτούμενες δεξιότητες, δεν θα κινητοποιηθεί για να τις χρησιμοποιήσει εάν δεν υπάρχει κάποιο ισχυρό κίνητρο που θα τον ωθήσει.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αξιοποιηθεί ερευνητικά δεδομένα τα οποία πιστοποιούν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τις δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας που αντιμετωπίζουν, συναντούν και άλλα εμπόδια στο δρόμο τους προς τη μάθηση, όπως για παράδειγμα μεταγνωστικά προβλήματα, δυσκολία στην εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης και έλλειψη κινήτρων που οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση τους και στις αναποτελεσματικές αυτοαξιολογήσεις τους.

Συμπερασματικά, όσο αφορά στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, καταλήγουμε στο ότι δεν μπορούν να είναι απόρροια κάποιων βιολογικών, ψυχολογικών ή κοινωνικο-περιβαλλοντικών παραμέτρων. Μπορούμε, όμως, βάση ερευνών να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν, από τη μια μεριά δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας, και από την άλλη μεταγνωστικά προβλήματα και έλλειψη κινήτρων. Τα παραπάνω ακριβώς πορίσματα είναι αυτά που βοηθούν ιδιαίτερα τους ειδικούς τόσο στο να εντοπίσουν αυτά τα παιδιά όσο και στο να συντάξουν ειδικά προγράμματα διδασκαλίας τα οποία θα τα βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στο να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες μάθησης.

Τέλος, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε, προς αποφυγή παρεξηγήσεως, πως ακόμη κι αν ένα παιδί πλήρη τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν θα πρέπει να βιαστούμε να το χαρακτηρίσουμε ως παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόβλημα της ετικετοποίησης είναι μερικές φορές περισσότερο δυσβάσταχτο από το πρωταρχικό πρόβλημα του παιδιού. Άλλωστε, η διάγνωση είναι ένα πολύ σοβαρό εγχείρημα το οποίο εναπόκειται στα χέρια ειδικών.

²⁴ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 308

²⁵ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 313

1.δ.

Ο εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη διάρκεια της Προσχολικής Ηλικίας

Συνήθως ένα παιδί θεωρείται υποψήφιο για ένταξη στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη - κατά δύο χρόνια τουλάχιστον- από την αναμενόμενη. Το παραπάνω κριτήριο, όμως, δημιουργεί δύο προβληματικές συνθήκες. Πρώτον, τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται όταν πλέον έχουν συσσωρεύσει δύο χρόνια αποτυχίας με σημαντικές συνέπειες στην αυτοπεποίθησή τους και στη διάθεσή τους για μάθηση. Δεύτερον, μετά από δύο τουλάχιστον χρόνια σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν τα παιδιά αρχικά αντιμετωπίζουν ένα ειδικό πρόβλημα, οι δυσκολίες τους παίρνουν έναν πιο διευρυνμένο και συνολικό χαρακτήρα, εφόσον η μάθηση δεν είναι μία αθροιστική διαδικασία πλήρως διακριτών γνώσεων²⁶.

Επιπλέον, άλλες ευρωπαϊκές χώρες έχουν ήδη ρίξει το βάρος του εντοπισμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική βαθμίδα. Στη Μεγ. Βρετανία για παράδειγμα εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης που έχει στόχο τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (screening). Η διαδικασία αυτή αρχίζει από την προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για τον εντοπισμό των δυσκολιών και των ελλείψεων του παιδιού. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν το συγκεκριμένο παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του πριν μεταβεί στο δημοτικό έτσι ώστε να μην υστερεί σε σχέση με τους συμμαθητές του²⁷.

Κατά συνέπεια, λόγω των ερευνητικών δεδομένων και των εκπαιδευτικών κινήσεων άλλων χωρών, το ενδιαφέρον για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών πριν από το δημοτικό, συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία, έχει αρχίσει να υφίσταται και στην Ελλάδα. Βέβαια, η συγκεκριμένη ηλικία δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε πάντα σίγουρα συμπεράσματα για την ύπαρξη ή όχι κάποιων ανεπαρκειών. Εφόσον, όμως, η πρόωπη αναγνώριση τους προσφέρει σημαντικά οφέλη στην περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού τυχόν πρώιμες ενδείξεις δεν θα έπρεπε να αγνοηθούν. Το ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν δικαίωμα για υπηρεσίες ειδικής αγωγής δεν σημαίνει πως δεν έχουν ανάγκη ειδικών ρυθμίσεων και προσαρμογών στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον τους.

Καταρχήν, για να εξακριβώσουμε την ύπαρξη ή όχι μίας ανεπάρκειας πρέπει να είμαστε διαθετημένοι να ασχοληθούμε ιδιαίτερα με το παιδί. Παρόλο που υπάρχει ο κίνδυνος μίας βιαστικής κρίσης, η οποία αναπόφευκτα θα οδηγούσε σε λανθασμένη ετικετοποίηση, δεν θα πρέπει να είμαστε επηρεασμένοι από τυχόν προκαταλήψεις οι οποίες θέλουν το πρόβλημα ενός παιδιού κεκαλυμμένο με την ελπίδα πως κάποια μέρα θα εξαφανιστεί ως δια μαγείας! Άλλωστε,

²⁶ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 21

²⁷ Χατζηχρήστου Γ. Χρυσή, *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 332

ακόμη κι αν τα παιδιά που κατά την προσχολική ηλικία δείχνουν στοιχεία επικινδυνότητας δεν παρουσιάσουν καμία δυσκολία στη μετέπειτα εκπαίδευση τους (πράγμα όχι απίθανο), η καθοδήγηση που θα λάβουν στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική ώστε να έρθουν στο δημοτικό σχολείο όσο το δυνατόν πιο προετοιμασμένα²⁸.

Μάλιστα, πρόσφατα σχετικές έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή τους όχι απλά στα προσχολικά αλλά και νωρίτερα, στα βρεφικά χρόνια, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και σε αυτήν την ηλικία είναι πιθανός ο εντοπισμός του πληθυσμού που βρίσκεται **σε επικινδυνότητα** (at risk)²⁹. Τέλος, η διεθνής βιβλιογραφία καταλήγει στην εξής πρόταση: πρέπει να γίνει συστηματική έρευνα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και να συντονιστούν τα ερευνητικά προγράμματα των διαφόρων φορέων, ιδιαίτερα όσο αφορά την προσχολική ηλικία³⁰.

Αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία καταλήγουμε στα εξής: α) Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ομάδα παιδιών με αναγνωρισμένες ανεπάρκειες (όπως είναι π.χ. τα τυφλά παιδιά). Μπορούμε, όμως, μέσα από συστηματική αξιολόγηση να εντοπίσουμε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. β) Δεν θα έπρεπε να αδιαφορήσουμε στις πρώιμες ενδείξεις των παιδιών σε επικινδυνότητα τώρα μάλιστα που γνωρίζουμε τη διαχρονική φύση των μαθησιακών δυσκολιών (δες σελ. 11). Η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Αρχικά, μειώνει το άγχος της οικογένειας, η οποία πιθανόν να έχει αντιληφθεί την δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί. Επιπλέον, θα δοθεί η δυνατότητα στο ίδιο το παιδί να αναπτύξει τομείς στους οποίους υστερεί ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Μια τέτοια κίνηση οδηγεί και στην αποφυγή μίας πιθανής ένταξης του παιδιού σε μία ειδική τάξη που θα είχε ως αποτέλεσμα την απομόνωση του από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Τελικά, το σημαντικότερο είναι ότι το παιδί θα αποφύγει την εμπειρία της σχολικής αποτυχίας με όλα τα επακόλουθα της.

Λογικά καταλήγουμε στο ότι την ευθύνη της αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία φέρει ο χώρος του νηπιαγωγείου και ειδικότερα το πρόσωπο του\ της νηπιαγωγού. Έχοντας ως προϋπόθεση ότι ο\ η νηπιαγωγός ενδιαφέρεται να εξακριβώσει εάν κάποιο παιδί της τάξης του\ της βρίσκεται σε επικινδυνότητα σχετικά με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών μας γεννάται το εξής ερώτημα: με ποιον τρόπο μπορεί να το αντιληφθεί αυτό;

Καταρχήν, θα πρέπει να τονίσουμε πως η ανομοιογένεια των μαθησιακών δυσκολιών και οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών έχουν επιβάλλει την εξατομικευμένη μελέτη κάθε περίπτωσης. Δηλαδή, ο\ η νηπιαγωγός να μην μπορεί να χρησιμοποιήσει και μεθόδους σύγκρισης στην αξιολόγηση του\ της πρέπει, όμως, να προσέξει ιδιαίτερα στο να μην θεωρήσει όλα τα παιδιά όμοια.

²⁸ Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών», διδάσκουσα Ε. Ματή – Ζήση

²⁹ Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, ό.π., σελ. 23

³⁰ Σεμινάριο «Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις», Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990, σελ. 115

Αντίθετα, πρέπει να μελετήσει την κάθε ιδιαιτερότητα ξεχωριστά. Άλλωστε, η έννοια της εξατομίκευσης είναι κοινώς αποδεκτή εδώ και δεκαετίες και αφορά σε όλους τους τομείς αντιμετώπισης των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Ο\Η νηπιαγωγός μέσα από δοκιμασίες που θέτει στο παιδί καθώς και μέσω π.χ. της συστηματικής ή μη παρατήρησης και της οργανωμένης ή όχι συνέντευξης, ανακαλύπτει αρχικά κάποια γενικά χαρακτηριστικά του παιδιού που αφορούν στο οικογενειακό του περιβάλλον και στη συμπεριφορά του μέσα και έξω από την τάξη. Ο\Η παιδαγωγός ίσως έρθει αντιμέτωπος και με δύο ψυχολογικά χαρακτηριστικά τα οποία ως συνήθως ακολουθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά είναι η **«μαθημένη αδυναμία»**, η πεποίθηση δηλαδή αυτών των παιδιών ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα³¹, καθώς και η **χαμηλή αυτοεκτίμηση** την οποία ακολουθούν τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού προς το σχολείο, και κατά συνέπεια, η έλλειψη κινήτρων. Τα παραπάνω, πολύ πιθανόν να επιβαρύνουν οι γονεϊκές προσδοκίες οι οποίες συνηθέστερα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες και κατά συνέπεια οδηγούν στην **«αυτοεκπληρούμενη προφητεία»**. Αποδεικτικά, έχει βρεθεί ότι οι γονείς παιδιών με γλωσσικά προβλήματα έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και θέτουν σε αυτά λιγότερες γλωσσικές και γνωστικές προκλήσεις από ότι οι γονείς παιδιών χωρίς προβλήματα³².

Όπως προαναφέρθηκε στην υποενότητα 1.γ., οι δυσκολίες αυτές στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Τα πορίσματα των ερευνών συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας (ιδιαίτερα της φωνημικής ενημερότητας) ως μέσου για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει υπογραμμιστεί από πλήθος ερευνών ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την επίδοση των μαθητών στο δημοτικό με βάση το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας στην προσχολική ηλικία³³.

Επιπρόσθετα, εκτός από την αξιολόγηση της φωνολογικής επεξεργασίας των παιδιών, άλλος ένας έγκυρος τρόπος είναι και η αξιολόγηση του **προφορικού λόγου** του παιδιού. Ο προφορικός λόγος του παιδιού μας παρέχει πληροφορίες εξαιτίας του ότι οι ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας, κατ' επέκταση και η αναγνωστική ετοιμότητα του παιδιού, συνδέονται άμεσα με το επίπεδο ανάπτυξης του προφορικού λόγου³⁴. Άρα, το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί κριτήριο μέγιστης σημασίας για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Ένας εύχρηστος τρόπος αξιολόγησης είναι να εξετάσουμε την ικανότητα του παιδιού για αναδιήγηση. Αρχικά, διηγούμαστε στο παιδί μία ιστορία και στη συνέχεια του ζητάμε να μας τη διηγηθεί όπως ακριβώς την άκουσε. Η αξιολόγηση της διήγησης του γίνεται με βάση ορισμένους άξονες όπως είναι: ο αριθμός των λέξεων, η ποιότητα των λέξεων (περιγραφικές, ακριβείς, όμοιες), η πληρότητα των προτάσεων, η παρουσίαση όλων των

³¹ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 314

³² Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 329

³³ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 21

³⁴ Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών», διδάσκουσα Ε. Ματή – Ζήση

βασικών γεγονότων και η ορθή χρονολογική παρουσίαση τους³⁵ - αυτό το σημείο συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό μέρος αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Εκτός, όμως, από αυτές τις δύο ικανότητες, του προφορικού λόγου και της φωνολογικής επεξεργασίας, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν και κάποια άλλα, πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, εκ των οποίων μερικές από αυτές είναι οι εξής³⁶:

Γλωσσικές

- Δυσκολία στην έκφραση επιθυμιών
- Δυσκολία στην αναγνώριση ή κατασκευή ομοιοκαταληξίας
- Έλλειψη ενδιαφέροντος για διήγηση ιστοριών
- Αδυναμία στη γρήγορη ονομασία εικόνων
- Αργή ανάπτυξη στην προφορική έκφραση (προτάσεις ή λέξεις)
- Προβλήματα στην άρθρωση
- Δυσκολία στην εκμάθηση καινούργιων λέξεων
- Δυσκολία στην εκτέλεση οδηγιών
- Δυσκολία στην κατανόηση ερωτήσεων

Κοινωνικές

- Δυσκολία στο παιχνίδι με άλλους
- Ξαφνικές και ακραίες αλλαγές διάθεσης
- Δυσκολία στην οργάνωση της συμπεριφοράς

Κινητικές

- Δυσκολίες στην ισορροπία
- Δυσκολίες στο χειρισμό μικρών αντικειμένων
- Αποφυγή δραστηριοτήτων προγραφής και ζωγραφικής

Γνωστικές

- Δυσκολία στην απομνημόνευση (αλφάβητο, ημέρες της εβδομάδας)
- Δυσκολία στην απομνημόνευση καθημερινής ρουτίνας
- Δυσκολία στην αρίθμηση, σειροθέτηση και αιτιακή σχέση
- Δυσκολία στην αντίληψη βασικών εννοιών (χρώματα, σχήματα, μεγέθη)

Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

- Υπερβολική δραστηριότητα ή νωχελικότητα
- Έλλειψη αντιληπτικο-κινητικού συντονισμού

³⁵ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 84

³⁶ Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών», διδάσκουσα Ε. Ματί - Ζήση

- Συναισθηματική αστάθεια
- Διαταραχές προσοχής
- Παρορμητισμός
- Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης
- Διαταραχές του λόγου και της ακοής

Τέλος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να αντιμετωπίζουν και κάποια προβλήματα καθημερινής ρουτίνας, όπως για παράδειγμα:

- Επίμονες δυσκολίες στο να ντυθούν σωστά
- Επίμονες δυσκολίες στο να βάζουν τα παπούτσια στα σωστά πόδια
- Καθυστέρηση, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, στο κούμπωμα των κουμπιών ή το δέσιμο των κορδονιών

Άλλος ένας τρόπος αξιολόγησης, αρκετά εύχρηστος, είναι και τα διαγνωστικά τεστ. Δυστυχώς, στη χώρα μας δεν υπάρχουν σταθμισμένα παιδαγωγικά τεστ. Ανάμεσα στους παιδαγωγούς, όμως, κυκλοφορούν κάποια έγκυρα και εγκεκριμένα τεστ διάγνωσης³⁷ εκ των οποίων το πιο διαδεδομένο είναι το **ΑθηνάΤεστ**, το οποίο ειδικεύεται στη διάγνωση δυσκολιών μάθησης. Το ΑθηνάΤεστ μας παρέχει μία πολυπρισματική εικόνα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και μας ενημερώνει σχετικά με την νοητική, κινητική, αντιληπτική, νευροψυχολογική και ψυχογλωσσική κατάσταση του παιδιού. Το παραπάνω πολυθεματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης, όπως το χαρακτηρίζουν οι συγγραφείς του³⁸, παρέχει δεδομένα για την νοητική ικανότητα του παιδιού, την άμεση μνήμη ακολουθιών, την ολοκλήρωση ελλিপών παραστάσεων, τη γραφοφωνολογική ενημερότητα και τη νευροψυχολογική ωριμότητα, όπως είναι ο οπτικο-κινητικός συντονισμός, ο προσανατολισμός του σώματος και η πλευρίωση³⁹.

Άλλο ένα τεστ διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι το **Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων**⁴⁰ το οποίο εξετάζει και αξιολογεί τους εξής έντεκα τομείς: ακουστική και οπτική πρόσληψη, ακουστική και οπτική συσχέτιση, έκφραση με το λόγο, έκφραση με κινήσεις, ακουστική και οπτική μνήμη, γραμματική και οπτική ολοκλήρωση και ακουστική ολοκλήρωση και συγκερασμός φθόγγων. Το θετικό των παραπάνω τεστ είναι ότι μπορούν να εφαρμοστούν και από έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει το δικό του τεστ διάγνωσης, κάτι το οποίο σίγουρα απαιτεί επιπλέον γνώσεις και κόπο έχει, όμως, το πλεονέκτημα ότι έχει κατασκευαστεί για συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών, κάτι που σημαίνει πως η αξιολόγηση θα είναι εξατομικευμένη.

³⁷ Τα δύο τεστ που αναφέρονται στην παρούσα υποενότητα (ΑθηνάΤεστ και Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων) παρατίθενται στο παράρτημα

³⁸ Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Νικόλαος Δ. Γιαννιτσάς, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ψυχομετρικό Εργαστήριο, Copyright 1999

³⁹ Πηγή: Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμέτωπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών», διδάσκουσα Ε. Ματή – Ζήση

⁴⁰ Καθηγήτρια Μαρία Τζουριάδου, Τομέας Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι δε βρέθηκε ούτε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που να έχει όλα μαζί τα παραπάνω ενδεικτικά στοιχεία. Ακόμη, όμως, κι αν κάποιο παιδί πλήρη πολλές από τις προδιαγραφές και πάλι δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε με απόλυτη βεβαιότητα πως αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, η απόφαση αυτή είναι ζήτημα ειδικών επιστημόνων. Ο\Η παιδαγωγός το μόνο που μπορεί να κάνει για να επιβεβαιώσει τα τυχόν συμπεράσματα του\της είναι να μελετήσει επιπλέον α) τη σοβαρότητα του\των χαρακτηριστικού\ών, β) τη σαφήνεια με την οποία παρατηρείται\ούνται και γ) το χρονικό διάστημα στο οποίο το\τα χαρακτηριστικό\ά επιμένει\ουν παρά την εκπαιδευτική καθοδήγηση. Σε περίπτωση που ο\η παιδαγωγός εντοπίσει περιοχές με ελλειμματικό ρυθμό ανάπτυξης η πιο θεμιτή κίνηση είναι να τοποθετήσει το παιδί σε μια ομάδα υψηλού κινδύνου όπου θα δεχθεί εξατομικευμένη υποστηρικτική διδασκαλία ώστε να δραστηριοποιήσει τα δυνατά του σημεία προς όφελος των αδυναμιών του. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ετοιμότητας πριν από την είσοδο του στην επίσημη εκπαίδευση.

Ο τρόπος με τον οποίο ο\η παιδαγωγός θα προσπαθήσει να επιτύχει τον παραπάνω στόχο είναι αποτέλεσμα συνεργασίας παιδαγωγού- παιδιού- γονέων. Το πρώτο μέλημα του\της παιδαγωγού είναι να ενημερώσει με ευθύτητα και ειλικρίνεια τους γονείς του παιδιού, παρουσιάζοντας τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος και, αν χρειαστεί, τους παρέχει και πληροφορίες σχετικά με το που θα έπρεπε να απευθυνθούν μετά. Οι γονείς, αρχικά, θα τρομοκρατηθούν ή θα αρνηθούν την ύπαρξη του προβλήματος. Στην πορεία, όμως, αν γίνει μία σωστή ενημέρωση θα αποτελέσουν έναν σημαντικό σύμμαχο στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Από τη μεριά του\της, ο\η παιδαγωγός έχοντας πλέον ο\η ίδιος\α μία σαφή εικόνα σχετικά με τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού, μπορεί να οργανώσει ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα το οποίο θα αποτελείται από δραστηριότητες «στα μέτρα» του παιδιού που στόχο θα έχουν τα όσα προαναφέρθηκαν. Θεμιτή βοήθεια για τον\την παιδαγωγό αποτελεί η βιβλιογραφία των μαθησιακών δυσκολιών. Σε πολλά από τα σχετικά βιβλία υπάρχει πλήθος δραστηριοτήτων οι οποίες σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση του\της παιδαγωγού μπορούν να επιφέρουν θεαματικά αποτελέσματα στην περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού.

Ο\Η νηπιαγωγός μίας τάξης μπορεί να κάνει μία γενική εκτίμηση και να παρέχει μία βοήθεια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως προείπαμε, όμως, η έγκυρη αξιολόγηση αυτών των δυσκολιών πραγματοποιείται από ειδική διαγνωστική ομάδα. Στη χώρα μας, σύμφωνα με το άρθρο 10 του Προεδρικού Διατάγματος 603\82, απαιτείται έκθεση από **ιατροπαιδαγωγικό κέντρο** στην οποία θα βεβαιώνεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Μία νεότερη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (**ΚΔΑΥ**), τα οποία ιδρύθηκαν με το νόμο 2817\2000. Σε αυτά διεξάγονται οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, στην αξιολόγηση, τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών⁴¹.

⁴¹ Χατζηχρήστου Γ. Χρυσή, ό.π., σελ. 336

1.ε.

Ο ρόλος του\ της νηπιαγωγού αναφορικά με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Εφόσον, λοιπόν, την ευθύνη της αξιολόγησης και της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών φέρουν επίσημοι φορείς, όπως τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και τα ΚΔΑΥ, μας γεννάται το ερώτημα γιατί ο\ η νηπιαγωγός να μπαίνει στη διαδικασία της διάγνωσης και της υποστήριξης αυτών των παιδιών. Κάποιος θα μπορούσε ίσως να υποστηρίξει ότι θα ήταν προτιμότερο τα παιδιά αυτά να αξιολογούνται από τα ειδικευμένα αυτά κέντρα και σε περίπτωση εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών οι ειδικοί θα καθοδηγούσαν τον\ την νηπιαγωγό εφοδιάζοντας τον\ την με τις κατάλληλες και εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Ευτυχώς ή δυστυχώς, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί έτσι. Τουλάχιστον μία τέτοια λύση δεν θα ήταν εφικτή σύμφωνα με τον σύγχρονο τρόπο λειτουργίας αυτών των κέντρων τα οποία είναι ελάχιστα και υπολειτουργούν. Εκτός αυτού, όμως, ο ρόλος του\ της νηπιαγωγού, παρά την ύπαρξη ειδικών κέντρων και επιστημονικών ομάδων (χωρίς να αμφισβητούμε τη σπουδαιότητά τους) είναι καίριας σημασίας. Αν μη τι άλλο, αυτό είναι το πρόσωπο το οποίο και έχει αρκετές γνώσεις και έρχεται σε στενή προσωπική επαφή με το παιδί κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου. Έχοντας ήδη επισημάνει τη συμβολή του νηπιαγωγείου και του\ της ίδιου\ ας του\ της νηπιαγωγού στην ανάπτυξη του παιδιού (υποενότητα 1.α.), σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε και στη σημασία μίας άλλης έννοιας, της πρώιμης παρέμβασης και τον ρόλο του\ της νηπιαγωγού σε αυτήν.

Στα πλαίσια αυτού του κεφαλαίου έχουμε ήδη αναφερθεί, σε γενικές γραμμές, στην πρώιμη παρέμβαση και στη σπουδαιότητα του ρόλου της. Πιο συνοπτικά, έχοντας ήδη αναφερθεί στο πόσο σημαντική είναι η περίοδος ανάμεσα στα τρία και στα επτά χρόνια για τη μάθηση, η **πρώιμη παρέμβαση** συμβάλλει στον όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αυτή η, κατά κάποιο τρόπο, θεραπευτική παρέμβαση, κατά την προσχολική ηλικία, στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε επικινδυνότητα (at risk) για εμφάνιση, στη σχολική ζωή, μαθησιακών δυσκολιών⁴².

Μεταξύ άλλων θετικών αποτελεσμάτων, η πρώιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο μειώνει το οικογενειακό άγχος, παρεμποδίζει τη δημιουργία δευτερευόντων προβλημάτων και προσφέρει οικονομικά οφέλη στην κοινωνία εφόσον μειώνει την εξάρτηση, την ιδρυματοποίηση και την ανάγκη για υπηρεσίες ειδικής αγωγής⁴³. Τα στάδια της πρώιμης παρέμβασης που πρέπει να ακολουθήσει ο\ η νηπιαγωγός είναι τα εξής: 1) Εντοπισμός του προβλήματος: ενδείξεις ότι η ανάπτυξη του παιδιού βρίσκεται σε επικινδυνότητα.

⁴² Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, ό.π., σελ. 109

⁴³ Πηγή: www.specialeducation.gr, άρθρο «Προσχολική αγωγή: Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία»

2) Εκπαίδευση- εξάσκηση: δραστηριότητες- στόχοι που αποσκοπούν στη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών ανάπτυξης. 3) Καθοδήγηση- συμβουλευτική: διευκολύνει την αλληλεπίδραση γονιού- οικογένειας- παιδιού⁴⁴.

Το σημαντικό ρόλο του\ της νηπιαγωγού έρχονται να επισημάνουν και τα ποσοστά τα οποία, σύμφωνα με το Ετήσιο Στατιστικό Δελτίο του 1986 της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Θεσσαλονίκης, φέρνουν τις μαθησιακές δυσκολίες με μεγάλη διαφορά στην πρώτη θέση των ειδικών αναγκών⁴⁵. Γενικά, έχει υπολογιστεί ότι το ποσοστό των σοβαρών ειδικών διαταραχών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση δύο ετών περίπου) σε 4-5 % ενώ των ήπιων (καθυστέρηση στην απόδοση ενός έτους περίπου) σε 10-15 %⁴⁶. Συμπληρωματικά, αναφέρουμε ότι η αναλογία αγοριών- κοριτσιών είναι 3-4: 1⁴⁷.

Καταλήγοντας, αναφερθήκαμε στο ότι ο\ η νηπιαγωγός πρέπει να έχει τόσο τις γνώσεις όσο και τη θέληση να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τα παιδιά της τάξης του\ της που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Πλέον, μία καινοτόμα εκπαιδευτική κίνηση φέρνει, ούτως ή άλλως, τον\ την νηπιαγωγό στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας. Πρόκειται για την **ένταξη** των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αρκετές από τις χώρες της Ευρώπης έχουν προβεί ήδη σε - ολική ή μερική - ένταξη⁴⁸ ενώ και η χώρα μας οδεύει με αργά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Άλλωστε, αν ανατρέξουμε στη σχετική βιβλιογραφία, θα ανακαλύψουμε ότι οι ιδέες περί ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο καινοτόμες. Ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα, ο **Claparede**, στο βιβλίο του "Die Schule nach Mass", προτείνει την ίδρυση ενός "Ecole sur mesure", δηλαδή μίας αγωγής «επί μέτρο» η οποία θα προσαρμόζει τη σχολική διδασκαλία στις πνευματικές δυνατότητες των μαθητών⁴⁹. Τις απόψεις του Claparede έρχεται να ενισχύσει ο Vygotsky με την κοινωνικο- πολιτισμική θεωρία του, η οποία δίνει νέες προοπτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

⁴⁴ Τζουριάδου Μαρία, *Παιδιά με Ειδικές... ό.π.*, σελ. 82

⁴⁵ Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, *ό.π.*, σελ. 18-19

⁴⁶ Σεμινάριο «*Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*», *ό.π.*, σελ. 14-19

⁴⁷ Σεμινάριο «*Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*», *ό.π.*, σελ. 14-19 και Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, *ό.π.*, σελ. 17

⁴⁸ Τζουριάδου Μαρία, *Παιδιά με Ειδικές... ό.π.*, σελ. 41-59

⁴⁹ Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *ό.π.*, σελ. 296 (από Claparede, Ed.: *Die Schule nach Mass*. Erlenbach-Zuerich und Leipzig 1921, σελ. 7-12

Κεφάλαιο Δεύτερο

Ο ρόλος, οι στόχοι και ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στην Προσχολική Αγωγή

2.α.

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο: Στόχοι, αλληλεπίδραση με άλλα γνωστικά αντικείμενα και γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων

Στις μέρες μας, η σπουδαιότητα του ρόλου της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σχεδόν σε όλη την υφήλιο, είναι αδιαμφισβήτητη⁵⁰. Πλέον, η γνώση του μακρινού και του κοντινού παρελθόντος ενός έθνους συντελεί αποφασιστικά, όπως θα έπρεπε άλλωστε, στη διαμόρφωση της πολιτισμικής του ταυτότητας αλλά και στην ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της προσωπικότητας του κάθε πολίτη ξεχωριστά.

Η ιστορία, όμως, ως μάθημα ή ως γνωστικό αντικείμενο (ανάλογα σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης αναφερόμαστε), δεν κατείχε πάντα μία ζωτική θέση μέσα στα σχολεία. Μόλις τους δύο τελευταίους αιώνες μπορούμε να αναφερθούμε στην ιστορία ως ξεχωριστό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός πως μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα συντάσσεται για πρώτη φορά Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα⁵¹. Σε αυτό το σημείο, όμως, δεν θα έπρεπε να φανταστούμε πως το μάθημα της ιστορίας του τότε είχε κάποια ιδιαίτερη συνάφεια με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας σήμερα (αν και δυστυχώς στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας ακόμη και σήμερα δεν έχει δεχθεί πολλές και κυρίως εποικοδομητικές αλλαγές). Επρόκειτο για απομνημόνευση, από μέρους των μαθητών, εγχειριδίων που παρέθεταν με γραμμικό τρόπο ημερομηνίες, προσωπικότητες και γεγονότα συνδυασμένα με ρήσεις που στόχο είχαν την ηθικοθηρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών, συγκλίνοντας το μάθημα της ιστορίας με εκείνο της ιεράς ιστορίας⁵².

⁵⁰ Οφείλουμε να αναφέρουμε πως οι μεγάλες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τις μεταμοντέρνες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας σχετικά με το αν πρέπει να διδάσκεται η ιστορία στα σχολεία και γιατί. Έχει τεθεί το ερώτημα από κάποιους γιατί να διδάσκεται η ιστορία αντί νέων γνωστικών αντικειμένων τα οποία σχετίζονται με το παρόν και το μέλλον των παιδιών, όπως π.χ. τα τεχνολογικά. Εμείς, στη συγκεκριμένη εργασία, υποστηρίζουμε ανοικτά τη θέση της ιστορίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες λόγω των πολυποικίλων θετικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας της.

⁵¹ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ. 5

⁵² Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ. 5

Τον επόμενο αιώνα, η θέση της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση παραμένει στατική και «επιβλητική», παίρνει, όμως, ταυτόχρονα και μια νέα πνοή, γίνεται πιο ζωντανή και προσιτή. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957 συστήνει στους δασκάλους να είναι ακριβείς και ευχάριστοι, να προγραμματίζουν διάφορες επισκέψεις και να βοηθούν τους μαθητές στην υλοποίηση δραστηριοτήτων⁵³. Εκτός αυτού, όμως, λόγω των πολιτικών και των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, υπηρετεί πλέον και ένα νέο σκοπό: την τόνωση του ελληνικού εθνικού φρονήματος. Και πάλι σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957, το μάθημα της ιστορίας αποσκοπεί στην απόκτηση ιστορικής συνείδησης, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τους αγώνες των προγόνων τους, διαμέσου των οποίων κληρονόμησαν ένα ελεύθερο ελληνικό κράτος και ένα ένδοξο παρελθόν, στο οποίο οφείλουν μέγα σεβασμό⁵⁴.

Αυτός ο αιώνας είναι που σηματοδοτεί την αυξανόμενη κυριαρχία του γερμανικού ιστορικισμού. Πλέον, τα ιστορικά γεγονότα έχουν αξία επειδή είναι ιστορικά μέσα από τη φιλολογική μελέτη των πηγών που επιτρέπει τη λογική χρονολογική σύνδεση τους και την κατανόηση της σχέσης αιτίου και αιτιατού. Πρόκειται στην ουσία για ένα «θρίαμβο της ιστορίας» που προωθεί την έννοια της εξέλιξης της ανθρωπότητας στη βάση της προόδου⁵⁵. Μετά την κυριαρχία του παραπάνω κινήματος, η ελληνική εκπαίδευση προσπάθησε κι αυτή, με αργά βήματα, να εισάγει τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας στα σχολεία η οποία θα αντικαθιστούσε την χωρίς ενδιαφέρον και ουσιαστικό νόημα παπαγαλία με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας. Και αυτό θα πραγματοποιούνταν αρχικά μόνο μέσω της διερεύνησης της ιστορικής σκέψης των παιδιών.

Η **ιστορική σκέψη**, έννοια χρονικά και ερευνητικά σύγχρονη, αναφέρεται σε μία σύνθετη διανοητική ενέργεια που μεταβάλλεται σύμφωνα με το μεταλλασσόμενο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Αφορά, πιο απλά, στις ιδέες και στις σκέψεις των παιδιών σχετικά με τις ιστορικές έννοιες και τα ιστορικά γεγονότα. Επιπρόσθετα, η γνώση της ιστορικής σκέψης των παιδιών είναι σημαντικότερη καθώς παρέχει μία ανεκτίμητη βάση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου με την οποία διδάσκεται η ιστορία στο σχολείο. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, να δομηθεί το μάθημα της ιστορίας πάνω σε αυτές τις ιδέες και σκέψεις των παιδιών. Η ιστορική σκέψη των παιδιών θεωρήθηκε άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι «ιστορικοί»⁵⁶ την ιστορία, δηλαδή υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά προσεγγίζουν την ιστορία όπως και οι υπόλοιποι, πιο συγκεκριμένα, μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους με τα κριτήρια, τα αποδεικτικά στοιχεία και τις μαρτυρίες στα οποία δίνουν τις δικές τους ερμηνείες⁵⁷.

Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας προωθήθηκε σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης: η μάθηση της ιστορίας μέσω της άμεσης και ενεργητικής εμπλοκής των

⁵³ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ. 6

⁵⁴ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ. 6

⁵⁵ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ. 43

⁵⁶ Ως «ιστορικοί» εδώ αναφέρονται οι ιστορικά σκεπτόμενοι άνθρωποι.

⁵⁷ Νάκου Ειρήνη, *Τα Παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*, εκδόσεις Μεταίχμιο, 2000, σελ. 17-20

παιδιών με τα ιστορικά κατάλοιπα. Στις μέρες μας, και στην ελληνική εκπαίδευση επιχειρείται η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας. Ανάλογα, βέβαια, με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ο στόχος αυτός άλλοτε επιτυγχάνεται και άλλοτε πάλι παραμένει απλή πρόθεση. Όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα, η ιστορία, λόγω της παρούσας μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος, γίνεται όλο και πιο στεγνή και άκαμπτη και θυμίζει τον τρόπο διδασκαλίας του παρελθόντος. Πρέπει, παρόλα αυτά, να δεχτούμε πως ήδη έχουν γίνει κάποιες φιλότιμες προσπάθειες αλλαγής, κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν δώσει καρπούς. Ευελπιστούμε, πάντως, πως τα Αναλυτικά Προγράμματα του μέλλοντος θα δεχτούν τέτοιες τροποποιήσεις ώστε να συμπεριλάβουν την διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών, καθώς και άλλους προοδευτικούς τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.

Η ιστορία αποτελεί, επίσης, εκτός των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, ζωτικό συστατικό και της προσχολικής αγωγής. Στην ιστορία στο χώρο του νηπιαγωγείου αναφερόμαστε όχι ως μάθημα αλλά ως **γνωστικό αντικείμενο**, όπως άλλωστε συμβαίνει και με όλους τους άλλους τομείς (ανάγνωση, μαθηματικά, φυσική αγωγή, κλπ.). Η ιστορία στο χώρο του νηπιαγωγείου αντιμετωπίζεται ισότιμα με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρά και αλληλοσυμπληρώνεται. Συνήθως, στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων περιέχεται μία φορά την εβδομάδα, χωρίς να αποκλείουμε βέβαια την συχνότερη ενασχόληση των νηπιαγωγών με αυτήν. Οι νηπιαγωγοί, επιπλέον, μπορούν και θα έπρεπε, εκτός των κλασικών δραστηριοτήτων ιστορίας να συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου συναφή projects και εξωσχολικές δραστηριότητες και επισκέψεις.

Η ιστορία στην προσχολική αγωγή έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς την υπόστασή της. Λόγω των ιδιομορφιών των παιδιών αυτής της ηλικίας, στις οποίες έχουμε αναφερθεί (1.α.), διαφοροποιούνται τόσο η μέθοδος διδασκαλίας όσο και οι στόχοι της. Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, αυτή πλέον ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις και απόψεις που διέπουν το χώρο του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, «τον 20ό αιώνα η παιδαγωγική έγινε **παιδοκεντρική**: το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας ακολούθησε αυτήν την τακτική»⁵⁸. Επίσης, αναφορικά με την ιστορία, κυρίαρχο ρόλο παίζουν πλέον και τα βιώματα των παιδιών αφού «η ιστορία στο νηπιαγωγείο είναι πλαίσιο δράσης και αλληλεπίδρασης άρρηκτα συνδεδεμένο με τα **βιώματα** των παιδιών»⁵⁹. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, προσφάτως έχει τονιστεί η ιδιαίτερη σημασία της ανακάλυψης της ιστορικής σκέψης των παιδιών και της διδασκαλίας της ιστορίας με βάση τα πορίσματα αυτής της ανακάλυψης τα οποία προωθούν την ιστορική ανάπτυξη των παιδιών αντί να την περιορίζουν. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία των παιδιών στηρίζεται στις σκέψεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μέσω των οποίων θα μάθουν να λειτουργούν σαν ιστορικοί.

⁵⁸ James Arthur and Robert Phillips (Eds), *Issues in History Teaching*, Routledge\ Falmer, London and New York, 2000, σελ. 125

⁵⁹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ό.π., σελ. 3

Οι **στόχοι** του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας μας δίδονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και είναι οι εξής⁶⁰:

- να προσεγγίζουν και αποσαφηνίζουν τα παιδιά βασικές χρονικές έννοιες,
- να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων,
- να αναπαριστούν γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τους ακολουθία,
- να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών.

Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των παραπάνω στόχων είναι το εξής:

- Να αντιληφθούν τα παιδιά τη ροή του χρόνου και τις έννοιες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.
- Να αναγνωρίζουν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας που τους αφηγούνται.
- Να αναδιηγούνται ότι έχουν ακούσει και να ακολουθούν τη χρονική αλληλουχία γεγονότων.
- Να βάζουν σε χρονική σειρά τις δικές τους αφηγήσεις (οικογενειακές, σχολικές και φανταστικές ιστορίες) και να χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη ροή του χρόνου (π.χ. μια φορά κι έναν καιρό, τα παλιά χρόνια, πριν, ύστερα, στο τέλος κ.ά.).
- Να συνεχίζουν την εξέλιξη μιας ιστορίας όταν τους δίνεται η αρχή και να την ολοκληρώνουν.
- Να χρησιμοποιούν το ημερολόγιο της τάξης και να αναγνωρίζουν έννοιες όπως χθες, σήμερα, αύριο, παλιά.
- Να ασκούνται στο να υπολογίζουν βαθμιαία το χρόνο με τις μέρες, τις εβδομάδες, τους μήνες και τα χρόνια.
- Να απαγγέλλουν και να μετρούν τις μέρες της εβδομάδας.
- Να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν συνεχείς αλλαγές στη ζωή τους, στην ιστορία του σχολείου και της κοινότητας τους.
- Να γνωρίσουν πως ζούσαν τα παλιά χρόνια οι άνθρωποι, να συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν και να διακρίνουν αλλαγές που συνδέονται με γεγονότα, καθημερινές συνήθειες, έθιμα ή άλλα πολιτιστικά στοιχεία (π.χ. εξέλιξη της κατοικίας, των οικιακών σκευών, των μεταφορικών μέσων).
- Να αναπαριστούν γεγονότα με σωστή χρονική σειρά και με πολλούς τρόπους (π.χ. εικονογραφούν μια ιστορία και βάζουν τα βασικά θεματικά της μέρη στη σωστή ακολουθία, δραματοποιούν μια ιστορία κ.ά.).
- Να δημιουργήσουν την ιστορία της ζωής τους ή της οικογένειας τους τοποθετώντας για παράδειγμα με χρονική σειρά φωτογραφίες ή ζωγραφιές σε μακριές λωρίδες χαρτιού ή στις σελίδες ενός άλμπουμ κ.ά.

⁶⁰ Οι στόχοι του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο βρίσκονται στην ενότητα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση»

- Να κατανοούν τα γεγονότα, να αναγνωρίζουν τους ήρωες της κάθε ιστορίας και τα επακόλουθα των πράξεων τους.
- Να συζητούν για τα πιθανά κίνητρα, τα διλήμματα, τις ελπίδες και τους φόβους των ηρώων. Να κάνουν υποθέσεις.
- Να αναγνωρίζουν και να σχολιάζουν ιστορικό υλικό (π.χ. φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, αγάλματα κ.ά.) και να κατανοούν ότι πρόκειται για διάφορες αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Από την παρατήρηση των παραπάνω στόχων διαπιστώνουμε πως για την επίτευξη τους τον μέγιστο ρόλο παίζουν η **εμπειρία και το περιβάλλον**. Και αυτό γιατί το χρόνο μπορούμε να τον ορίσουμε μόνο εμπειρικά. Είναι μία διάρκεια γεγονότων που συμβαίνουν γύρω από τον άνθρωπο και επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο. Παράλληλα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο μεταβαλλόμαστε και τροποποιούμαστε και εμείς. Δηλαδή, η έννοια του χρόνου είναι μία έννοια ψυχολογική που προκύπτει από τη συνολική συμπεριφορά μας στη ζωή κατά τη διαδικασία προσαρμογής μας στο περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό). Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει ένα είδος υποκειμενικού χρόνου, που εξαρτάται από τον τρόπο ζωής του καθενός, από τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του τα οποία καθορίζουν τον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται και τον χειρίζεται ο κάθε άνθρωπος χωριστά. Αλλά, παράλληλα, εξελίσσεται και ένα είδος αντικειμενικού χρόνου, αυτού που επιβάλλει η κοινωνική πραγματικότητα, ο οποίος πηγάζει από την ομαδική ζωή και ρυθμίζει τις σχέσεις, την πορεία και τις δραστηριότητες των ανθρώπων μέσα στο χρόνο⁶¹.

Μέσω της εμπειρίας, λοιπόν, του παιδιού με αυτά τα δύο είδη χρόνου και με τη βοήθεια του περιβάλλοντος μπορεί αυτό να κατανοήσει την έννοια του ιστορικού χρόνου. Γιατί μέσω της σπουδής του ιστορικού χώρου και των διαδοχικών αλλαγών που υφίσταται μπορεί να γίνει αντιληπτός ο ιστορικός χρόνος και η χρονική ακολουθία. Η μελέτη των ιστορικών μνημείων, της ιδιαίτερης πατρίδας, της παλιάς πόλης, των ιστορικών πλατειών, των προσωπικοτήτων της ιστορίας, των παλαιότερων δραστηριοτήτων και επιτηδευμάτων, της διατροφής των προγόνων, των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και ιδιαίτερα της διαπολιτισμικής προσέγγισης συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με τα τεκμήρια του παρελθόντος και την έννοια της ιστορικής εξέλιξης⁶².

Εκτός από τους παραπάνω **γνωστικούς** στόχους, το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας βοηθάει στην επίτευξη μίας ευρύτερης ομάδας στόχων, που τυπικά εντάσσονται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης γνώσεων. Καταρχήν, η ιστορία συνδέεται άμεσα με τον λόγο του παιδιού. Ο Vygotsky υπογράμμισε τον ρόλο της γλώσσας ως «μεσάζοντος» στη διαδικασία σκέψης. Πίστευε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι «τόσο κοινωνική όσο και εκπαιδευτική» και ότι «τα παιδιά υφίστανται βαθυστόχαστες αλλαγές όταν εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες και συζήτηση με άλλους». Η πρόοδος και η ανάπτυξη των μαθητών στην ιστορική γνώση, κατανόηση και δεξιότητα σχετίζεται σαφώς με

⁶¹ Κακανά Δόμνα-Μίκα, ό.π., σελ. 31

⁶² Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 3-4

την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα⁶⁵. Η ιστορία και η γλώσσα, όμως, είναι έννοιες αλληλένδετες και αμφίδρομες. Όχι μόνο ο λόγος βοηθάει την ιστορία αλλά και η ιστορία βοηθάει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (και κατά συνέπεια της ανάγνωσης και της γραφής) μέσω της παροχής των ευκαιριών που προσφέρει για διάλογο, ανάπτυξη απόψεων και επιχειρημάτων και ομαδική αναζήτηση.

Η ιστορία, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με τον λόγο οποιασδήποτε μορφής (προφορικού ή γραπτού) αφού και η ίδια έχει περάσει σε μας μέσω αυτού. Ταυτόχρονα, όμως, επηρεάζει και επηρεάζεται από άλλα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία, λόγω μορφολογίας, συνδέεται περισσότερο. Αυτά είναι, χωρίς να υποτιμάμε τη σχέση της ιστορίας και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, τα **μαθηματικά**, η **γεωγραφία** και η **μουσική**. Και αυτό γιατί όλα περιλαμβάνουν τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και της χρονικής ακολουθίας. Τα παιδιά μέσω της εμπλοκής τους με την ιστορία μπορούν να κατανοήσουν χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίσουν την έννοια της μέτρησης του χρόνου ευκολότερα (στόχοι μαθηματικών). Επίσης, αντιλαμβάνονται τον φυσικό και τεχνητό κόσμο καλύτερα και από πολλές οπτικές γωνίες, όπως ακόμη ανακαλύπτουν το πώς και το γιατί κάποιων γεγονότων και καταστάσεων του σήμερα (να γνωρίσουν το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον, να αντιληφθούν τη συμβολή των μέσων μεταφοράς και επικοινωνίας στη μετακίνηση και επικοινωνία και να αρχίσουν να αναγνωρίζουν τη σχέση της επιστήμης με την καθημερινή ζωή- στόχοι γεωγραφίας). Τέλος, η κατανόηση και η παραγωγή ενός μουσικού κομματιού γίνεται λιγότερο απαιτητική αν, συνδυαστικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, επιτευχθεί η κατάκτηση της διάρκειας και της ακολουθίας του χρόνου (τα παιδιά παίζουν μουσικά όργανα για να αναγνωρίσουν το διαρκέστερο\ το συντομότερο και συνθέτουν ένα κομμάτι που έχει αρχή- μέση- τέλος – στόχοι μουσικής).

Εκτός από τον γνωστικό, η ιστορία βοηθάει στην ανάπτυξη και άλλων τομέων της προσωπικότητας των παιδιών. Αναφερόμαστε κυρίως στους **συναισθηματικούς** και τους **κοινωνικούς** στόχους. Μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα αρχικά του τόπου τους, έπειτα της ευρύτερης κοινωνίας- χώρας στην οποία ζουν και τέλος της Ευρώπης και γενικότερα όλου του κόσμου. Επίσης, αποκτούν στάσεις και αξίες που αρμόζουν στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα αλλά και στον πολίτη του σήμερα, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με μία ποικιλία πληροφοριών, πολιτισμών και ανθρώπων. Αυτό επιτυγχάνεται εύκολα μέσα από μύθους, θρύλους, ιστορίες για ιστορικά γεγονότα, μαρτυρίες ιστορικών γεγονότων και φανταστικές ιστορίες από το παρελθόν. Επίσης, ο\η νηπιαγωγός μιας τάξης μπορεί, σε κλίμα σχετικής συγκινησιακής φόρτισης, να αναβιώσει ιστορικές στιγμές δημιουργώντας την ανάλογη συγκίνηση στα παιδιά ώστε νηπιαγωγός και μαθητές να «αναστήσουν» τα ιστορικά δράματα, να ξαναζήσουν, κατά το δυνατόν, την ιστορική στιγμή, αποφεύγοντας, όμως, σοβινιστικές εξάρσεις ή άλλες υπερβολές. Μια τέτοια προσέγγιση θα αγγίξει με ευαισθησία το παρελθόν και θα συντελέσει στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, δηλαδή της κατανόησης της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις η

⁶⁵ James Arthur and Robert Phillips (Eds), ό.π., σελ. 117

οποία θα οδηγήσει στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς σε διαχρονικό επίπεδο⁶⁴.

Τέλος, θεωρούμε ότι η διδασκαλία της ιστορίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και την κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, αφού πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο αναφέρεται σε όλους ανεξαιρέτως και μπορεί να συμπεριλάβει στα πλαίσια της διδασκαλίας του τον εποικοδομητικό διάλογο, την έκφραση διαφορετικών απόψεων και τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων οι οποίες βοηθούν τόσο στην συνεργασία ανάμεσα στα συνομήλικα παιδιά, όσο και στην συνεργασία των παιδιών με τον\ την νηπιαγωγό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Διαπιστώνουμε, εν τέλει, πως το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, μέσω της διάδρασης διαφορετικών ανθρώπων και πολιτισμών, συμβάλλει στην αναγνώριση και κατανόηση του διαφορετικού, της **ετερότητας**. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από πολυποικίλες δραστηριότητες με τις οποίες το παιδί γνωρίζει νέους και άγνωστους προς αυτό πολιτισμούς, συνήθειες, τρόπους ζωής. Και, αν μη τι άλλο, γνωρίζουμε πως σήμερα, όπου όλοι είμαστε πολίτες ενός «μεγάλου χωριού», μία τέτοια προσέγγιση θα ήταν άκρως εποικοδομητική και θα είχε ως αποτέλεσμα την εξάλειψη τυχόν διακρίσεων και ρατσιστικών απόψεων που, δυστυχώς, υπάρχουν.

Οι **δραστηριότητες** τις οποίες περιλαμβάνει το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας μπορούν ουσιαστικά να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που σχετίζονται με την κατανόηση του χρόνου, της διάρκειας και της χρονικής ακολουθίας και σε αυτές που έχουν να κάνουν με την οικογενειακή, τοπική, εθνική και παγκόσμια ιστορία. Δεν χρειάζεται να αναφέρουμε πως μεταξύ τους αλληλεπιδρούν και γενικά αλληλοσυμπληρώνονται.

Οι μεν πρώτες, ξεκινούν με την κατανόηση ορισμένων οικείων χρονικών σημείων αναφοράς (εναλλαγή μέρας- νύχτας) και τη συνειδητοποίηση απλών χρονικών εννοιών, όπως τη διαδοχή γεγονότων (τώρα, πριν, μετά, κτλ), τη διάρκεια γεγονότων (μεγάλη διάρκεια, μικρή διάρκεια), την κυκλική επανάληψη χρονικών περιόδων (ημέρες της εβδομάδας, μήνες, εποχές, κτλ) και καταλήγει σε έννοιες πιο δύσκολες και αφηρημένες, όπως παρελθόν, μέλλον, χρονολογίες, κτλ, που ξεφεύγουν από τον άμεσα αντιληπτό, βιωμένο χρόνο. Έτσι, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, το παιδί αντιλαμβάνεται έναν πραγματικό, βιωμένο, κοντινό, υποκειμενικό χρόνο. Στόχος μας είναι να διευρύνουμε αυτούς τους χρονικούς ορίζοντες του παιδιού και να το οδηγήσουμε στην κατανόηση ενός χρόνου αντικειμενικού, μακρινού και μη βιωμένου.

Κάποια κριτήρια τα οποία θα βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη κατανόηση, αντίληψη και δόμηση του χρόνου και πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι τα εξής: α) Η καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι χρονικά οργανωμένη. Μια τέτοια οργάνωση του χρόνου επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν σταθερά χρονικά σημεία αναφοράς. β) Σημαντικό ρόλο παίζουν και τα πλάνα εργασίας (ένα ημερήσιο και ένα εβδομαδιαίο πλάνο εργασίας) καθώς και τα διάφορα ταμπλό (ταμπλό γενεθλίων, εποχών, μηνών, καιρού, παρουσιολόγιο, κτλ) τα οποία οργανώνουν τη ζωή του νηπιαγωγείου, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και να οριοθετήσουν

⁶⁴ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 8-9

καλύτερα τη ζωή τους σε σχέση με αυτόν. γ) Η διάρκεια και η εναλλαγή των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι οργανωμένες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. δ) Η προσπάθεια συνειδητοποίησης των εννοιών χρόνου, διάρκειας, χρονικής διαδοχής και διάταξης, χρονικών συγκρίσεων, χρονικού προσδιορισμού των γεγονότων καθώς και των σταθερών σημείων αναφοράς πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μέσα από όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος. ε) Πρέπει να δοθεί, επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση της χρονικής διαδοχής μέσω καρτών τις οποίες τα παιδιά βάζουν στη σωστή χρονική σειρά⁶⁵.

Σχετικά με την δεύτερη κατηγορία δραστηριοτήτων, σε αυτήν ανήκουν όλες εκείνες οι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την παρατήρηση και ανάγνωση ιστορικών χαρτών, χρονολογικών πινάκων και διαγραμμάτων, καταγραφή και ταξινόμηση στοιχείων ενός πολιτισμού, καταγραφή και επιλογή κριτηρίων για την αξιολόγηση ενός ιστορικού γεγονότος, ανάληψη ρόλων σχετικών με ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις, δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους ή μουσεία, κ.ά. Σε αυτό το συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να τονίσουμε τον ρόλο των **ιστορικών πηγών**, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά, μέσω της άμεσης επαφής με αυτές, να προσεγγίσουν με όλες τις αισθήσεις τους το παρελθόν και να το συγκρίνουν με το παρόν.

2.β.

Οι αντιμαχόμενες θεωρίες του Piaget και του Bruner σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Προσχολική Ηλικία. Ο προβληματισμός αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας σε αυτήν την ηλικία

Η γενική κρίση των παραδοσιακών και νεωτερικών φιλοσοφικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών θεωριών του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου} έχουν δημιουργήσει ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας σε σχέση με πολλά βασικά ιστορικά ερωτήματα, όπως: Τι είναι η ιστορία; Γιατί να διδάσκεται και πώς; Επιπλέον, το εύρος και ο τύπος της σύγχρονης πληροφόρησης και γνώσης, η ανεργία και οι ποικίλες δυσκολίες που οι νέοι αντιμετωπίζουν προκειμένου να βρουν το δρόμο τους στη ζωή, όταν τελειώσουν το σχολείο, σε συνδυασμό με τα μεγάλα προβλήματα και τις πολύπλευρες ανακατατάξεις που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες κοινωνίες σήμερα, έχουν θέσει το ερώτημα γιατί να διδάσκεται η ιστορία αντί γνωστικών αντικειμένων που έχουν άμεση σχέση με το παρόν και το μέλλον των νέων. Παρόλο που υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης που αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο της ιστορίας και της εκπαίδευσης μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι περισσότεροι, όπως και εμείς, θα συμφωνούσαν ότι η ιστορική εκπαίδευση είναι **σημαντική, χρήσιμη και απαραίτητη** για τα άτομα και την κοινωνία⁶⁶.

⁶⁵ Κακανά Δόμνα-Μίκα, ό.π., σελ. 31-34

⁶⁶ Νάκου Ειρήνη, ό.π., σελ. 11-12

Μεταφερόμαστε τώρα από το κοινωνικό γίνεσθαι στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας. Πλήθος ερευνητών για χρόνια υποστήριξε, και μερικοί το υποστηρίζουν ακόμη και τώρα, πως το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει το θέμα, δεν θα έπρεπε να απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, πόσο μάλλον προσχολικής. Πρόκειται για επιστήμονες της πιαζετιανής παράδοσης, οι οποίοι συμμαρμίζονται τις απόψεις του J. Piaget σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον **Piaget**, η κατανόηση της ιστορίας προϋποθέτει υψηλές πνευματικές ικανότητες και ιδιαίτερα η κατανόηση των αιτιακών σχέσεων και της ιστορικής ανάλυσης, όπου και παρεισφρέουν υποθέσεις, ταξινομούνται γεγονότα, συγκρίνονται καταστάσεις και αναζητούνται βαθύτερες και αιτιώδεις σχέσεις, οι οποίες συναντώνται μόνο όταν το παιδί βρίσκεται στο στάδιο των **τυπικών ή αφηρημένων νοητικών λειτουργιών**. Όταν το παιδί φτάνει στο στάδιο των τυπικών ή αφηρημένων νοητικών λειτουργιών, υποστηρίζεται ότι η σκέψη του κατέχει αντιστρεψιμότητα και ευστροφία και ότι γενικά το παιδί είναι έτοιμο να αντιληφθεί αφηρημένες έννοιες και συγκεκριμένες πληροφορίες χωρίς πλέον την εξάρτηση του από την άμεση εμπειρία. Εξετάζοντας την εξέλιξη του παιδιού στο χρόνο και στη φυσική του κατάσταση, ο Piaget διαπίστωσε ότι το παιδί φτάνει σε αυτό το στάδιο, το οποίο θεωρείται προϋπόθεση για την εκμάθηση της ιστορίας, μετά το ενδέκατο έτος της ηλικίας του. Υπάρχουν, δε, συναφείς δημοσιεύσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι το στάδιο της φυσιολογικής ωρίμασης του παιδιού έρχεται μετά το δέκατο πέμπτο έτος.

Σύμφωνα, πάλι, με τα στάδια διανοητικής ανάπτυξης, το παιδί σχολικής ηλικίας κατατάσσεται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών ενώ το παιδί προσχολικής ηλικίας στο **προ-χειρισμικό στάδιο**⁶⁷. Οι παρατηρήσεις του Piaget σχετικά με το προ-χειρισμικό στάδιο, στο οποίο κατατάσσεται η ηλικιακή ομάδα με την οποία ασχολούμαστε, είναι οι εξής: Τα κύρια χαρακτηριστικά της διανοητικής δραστηριότητας του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι η έλλειψη σταθερότητας, η έλλειψη αντιστρεψιμότητας, με αποτέλεσμα να βασίζεται περισσότερο στις πληροφορίες που παίρνει από τις αισθήσεις του και όχι από τη λογική, ο εγωκεντρισμός, ο οποίος δεν του επιτρέπει να θέσει τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου, η αντίφαση και τέλος η έλλειψη αντιστροφής, δηλαδή η αδυναμία να μεταφέρει στο μυαλό του ότι συμβαίνει μπροστά στα μάτια του⁶⁸.

Οι υπέρμαχοι της θεωρίας του Piaget υποστήριζαν, επίσης, πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να επεξεργαστούν τα ιστορικά τεκμήρια (στο ρόλο και τη σπουδαιότητα των οποίων αναφερθήκαμε στο 2.α.), επειδή η αποτελεσματική ενασχόληση με αυτά προϋποθέτει την ικανότητα για τυπική λειτουργική σκέψη, την οποία λίγοι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να επιδείξουν και αυτό σε μεγαλύτερη ηλικία. Αν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας είχαν κάποια ικανότητα για ιστορική μάθηση, αυτή θα μπορούσε στην καλύτερη περίπτωση να προσδιοριστεί ως η ικανότητα να

⁶⁷ Για περισσότερες πληροφορίες για τα στάδια διανοητικής ανάπτυξης του Piaget, βλ. Piaget J., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα

⁶⁸ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 24 -27

συγκεντρώσουν «δεδομένα» για το παρελθόν, εφόσον οι πιο περίπλοκες, αφηρημένες σχέσεις απλώς υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους⁶⁹.

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως, τουλάχιστον μέχρι την δεκαετία του '70, η ιστορία θεωρούνταν σαν μία ακαδημαϊκή επιβολή που παρουσίαζε απροσπέλαστες δυσκολίες για τους μαθητές σε σχέση με τις ιστορικές ιδέες, τις ιστορικές αποδείξεις και τα κίνητρα. Συγκεκριμένα, το 1967 η αναφορά του Plowden⁷⁰ δήλωνε ότι «Η ιστορία...είναι ένα θέμα για ενήλικες. Πώς μπορεί τότε να μελετηθεί από παιδιά χωρίς να έχει απλοποιηθεί τόσο ώστε να καταντήσει λανθασμένη;». Σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις, τη δεκαετία του '70 άρχισαν να κάνουν την εμφάνιση τους νέες θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία και την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά, οι οποίες συνέδεσαν πολλά από τα προβλήματα της ιστορίας με τον τύπο περιεκτικής μάθησης και την διδακτική της «αποστήθισης γεγονότων», έναν από τους επικρατέστερους τύπους διδασκαλίας και μάθησης. Το 1972 υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές «μαθαίνουν» ιστορία με τον ίδιο τρόπο όπως οι ιστορικοί παρά τη λαμβάνουν σαν ένα πακέτο γνώσεων. Έτσι υιοθετήθηκε μία μπρουνεριανή προσέγγιση ως προς την εκμάθηση της ιστορίας που έδινε έμφαση στο ότι «οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποιον πνευματικά έντιμο τρόπο σε οποιοδήποτε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο εξέλιξης κι αν βρίσκεται»⁷¹.

Η βασισμένη στη σκέψη του Piaget άποψη η οποία θεωρούσε μερικούς μικρούς μαθητές ως ανίκανους για τυπική λειτουργική σκέψη είχε αρχίσει να αμφισβητείται. Και αυτό γιατί, η πιαζετιανή σκέψη, ή μάλλον ο τρόπος με τον οποίο είχε εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, υποτίμησε σοβαρά τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών και των κοινωνικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ασχολούμενη μόνο με το πως το άτομο αντιλαμβάνεται την ιστομμία και τις μεθοδικές σχέσεις στον κόσμο, και με την ανάδυση παγκόσμιων νόμων, και με τη λογική και καθώς παίρνει πρώτα την ιδέα του ενήλικα και μετά ανιχνεύει τον τρόπο με τον οποίο τη φτάνει το μικρό παιδί. Ένα μεγάλο μειονέκτημα της θεωρίας του Piaget είναι ότι δεν ασχολείται με το πως σκέφτεται το παιδί σε καθημερινές καταστάσεις, όπως αυτές αναφύονται στη ζωή.

Στον αντίποδα της θεωρίας των σταδίων του Piaget βρίσκεται ο **Bruner** και γενικότερα οι υποστηρικτές του. Ο Bruner αμφισβήτησε τη χρήση της γνωστικής διαδικασίας του Piaget που στηρίζεται σε στάδια και μίλησε για συγκεκριμένη «δομή» του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας η οποία αναλύεται σε ορισμένες «θεμελιώδεις ιδέες». Αν αυτές οι ιδέες δοθούν στα παιδιά με κατάλληλο τρόπο, εάν δηλαδή κατανοηθούν οι χαρακτηριστικές έννοιές του, οι δεξιότητες και οι μέθοδοι έρευνας του, τότε είναι σίγουρο πως αυτά θα μάθουν ιστορία από πολύ νωρίς.

Σε αντίθεση με τους πιαζετιανούς υποστηρικτές, οι οποίοι θεωρούσαν το γενικότερο περιβαλλοντικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μικρής σημασίας για

⁶⁹ Husbands C., *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σελ. 33-34

⁷⁰ Central Advisory Council for Education 1967: 25-6, cited in Sylvester 1994: 14

⁷¹ James Arthur and Robert Phillips (Eds), *ό.π.*, σελ. 113-114

την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης, το μπρουνεριανό μοντέλο του έδωσε μεγάλη βαρύτητα. Σύμφωνα με αυτό, το να διευκολύνει κανείς την εξέλιξη ενός παιδιού μέσω της χρήσης των κατάλληλων υλικών υποστήριξης και επέμβασης θα το εφοδιάσει με υλικά, πάνω στα οποία θα μπορεί να διαμορφώσει προηγμένους τρόπους σκέψης.

Άλλωστε, επιπρόσθετα στην αισιόδοξη θεωρία του Bruner, μπορούμε να παραθέσουμε τη ρήση του δασκάλου Mark Roberts που διδάσκει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ασχολείται με το ρόλο του δημιουργικού στοιχείου στην ιστορική κατανόηση: «Μια τέχνη μπορεί να έχει την επιρροή της σε όλους τους ανθρώπους σε οποιοδήποτε συνθήκες κι αν ζουν και σε πολλά επίπεδα κατανόησης, με τρόπους οι οποίοι είναι ακαθόριστοι αλλά εξίσου ισχυροί. Έτσι μπορεί να γίνει και με την ιστορία»⁷². Άλλωστε, θα ήταν κάπως οξύμωρο να περιμένουμε πρώτα από τα παιδιά να μπορέσουν να μάθουν και μετά να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία τους. Αν κάτι τέτοιο γινόταν, το πιθανότερο είναι πως θα ήταν πλέον αργά.

Στην ελληνική πραγματικότητα, λόγω των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων και άλλων πτυχών του πολιτισμού μας, το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας δεν εγκαταλείφθηκε ποτέ. Συνέχισε και συνεχίζει ακόμη να διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με την Ελλάδα, στην Μ. Βρετανία έως το 1990 η ιδιαίτερα αποκεντρωμένη δομή της εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να μη διδάσκεται στο δημοτικό η ιστορία ως αυτοτελές μάθημα. Όταν, όμως, αποφασίστηκε η εισαγωγή ενός Αναλυτικού Προγράμματος και προκρίθηκε η διδασκαλία της ιστορίας σε όλη τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άρχισαν να ξεσπούν οι πρώτες αντιδράσεις και να δημιουργούνται τα πρώτα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε να διδαχθεί στα μικρά παιδιά. Οι αντιδράσεις αυτές προέρχονταν από τους επηρεασμένους από την θεωρία του Piaget δασκάλους, και κυρίως από αυτούς που εργάζονταν σε δημοτικά και ειδικά σχολεία καθώς επίσης και από αυτούς των γυμνασίων στα οποία φοιτούσαν παιδιά με σημαντικά μαθησιακά προβλήματα. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δήλωναν πως είχαν καταβληθεί από τις απαιτήσεις σε διδακτέα ύλη, είχαν χάσει τον προσανατολισμό τους από τις απαιτήσεις για ανάπτυξη δεξιοτήτων, είχαν αποθαρρυνθεί από την έλλειψη κατάλληλων διαθέσιμων πηγών και είχαν απογοητευτεί από την περιορισμένη πρόσβαση στη διαδικασία επιμόρφωσης του προσωπικού⁷³. Τέλος, πολλοί δάσκαλοι βρήκαν το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα πιο κατάλληλο για τους ικανούς μαθητές και σχετικά ακατάλληλο για τη διδασκαλία των λιγότερο ικανών⁷⁴.

Ο παραπάνω διάλογος που δημιουργήθηκε, όμως, αποδείχθηκε ιδιαίτερα εποικοδομητικός σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας αναφορικά κυρίως με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Και αυτό γιατί, οι δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί επιστήμονες, έχοντας να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της διδασκαλίας αυτού του γνωστικού αντικειμένου, κινητοποιήθηκαν στο να ανακαλύψουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και νέους τρόπους διδασκαλίας αυτού του μαθήματος, οι οποίοι αν και βρίσκονται στα πρώτα χρόνια ζωής τους, μέχρι στιγμής μας

⁷² Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π.,σελ 27-30

⁷³ Sebba J., *Ιστορία για Όλους*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σελ. 9 και 39-40

⁷⁴ James Arthur and Robert Phillips (Eds), ό.π., σελ. 115

προσφέρουν θεαματικά αποτελέσματα. Επιστρέφοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, οι νέες αυτές τάσεις έχουν αρχίσει να αντικαθιστούν την παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας, η οποία περιόριζε την πρόσβαση των παιδιών στο αντικείμενο. Αναφερόμαστε κυρίως στην προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία (σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης έχουμε αναφερθεί συνοπτικά στο 2.α.).

Έχουμε ήδη αναφερθεί στους στόχους της ιστορίας στην προσχολική αγωγή καθώς και στην θετική επιρροή της σε πολλούς τομείς του παιδιού (γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, πολιτιστικός). Αναφορικά με το συναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον πολιτιστικό τομέα, είναι αδύνατο να καταγράψουμε όλες τις δυνατότητες που παρέχονται μέσα από τη διδασκαλία της. Αρκεί να αναφέρουμε πως κατά κύριο λόγο η ιστορία ασχολείται με τα **ανθρώπινα κίνητρα**. Ανακαλύπτοντας τα κίνητρα ανθρώπινων πράξεων άλλων εποχών, καταλήγουμε στην ουσία, εκτός από το να πλησιάσουμε περισσότερο το ιστορικό παρελθόν, να φτάσουμε σε ένα υψηλότερο επίπεδο αυτογνωσίας. Επιπλέον, μέσω της μελέτης διαφορετικών χρονικά και γεωγραφικά πολιτισμών, αναπτύσσουμε δεξιότητες κατανόησης του δικού μας πολιτισμού⁷⁵, οι οποίες πιθανόν να μας φανούν χρήσιμες και στο μέλλον. Δεν συμμεριζόμαστε την άποψη ότι η γνώση της ιστορίας αποτελεί ένα χρήσιμο βοήθημα αντιμετώπισης καταστάσεων και προβληματισμών της σημερινής εποχής ή του μέλλοντος μέσω της μελέτης της αντίδρασης σε συναφείς καταστάσεις του παρελθόντος, αλλά πιστεύουμε πως η ιστορία θα εφοδιάσει τα παιδιά με κριτική σκέψη τέτοια η οποία θα τα βοηθήσει στην αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων του παρόντος και του μέλλοντος.

Στον γνωστικό τομέα, οι επιδιώξεις της ιστορίας συνοψίζονται σε **τρία πεδία ιστορικής σκέψης**: στην γνώση και κατανόηση της ιστορίας, στις ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων και στη χρήση των ιστορικών πηγών. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για την κατανόηση των χρονολογικών όρων, τον προσδιορισμό των αιτιών και των συνεπειών, την αντίληψη της ομοιότητας και της διαφοράς, τη διάκριση του πραγματικού από το φανταστικό, την ανάπτυξη υποθέσεων και την ικανότητα παρατήρησης⁷⁶.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι όλων των τομέων, έχει αποδειχθεί ότι επιτυγχάνονται καλύτερα μέσα από τις νέες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε πως τόσο η ελληνική έρευνα όσο και η ελληνική βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά ελλειμματικές στον τομέα αυτό. Έτσι, οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί που επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτό το ζήτημα είναι αναγκασμένοι να ανατρέξουν σε ξένες πηγές τις οποίες έπειτα θα προσαρμόσουν στα ελληνικά σχολεία. Αν αναλογιστούμε επιπλέον την παντελή έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού, το οποίο υπάρχει σε χώρες του εξωτερικού, συνειδητοποιούμε πως το βάρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο πέφτει στα χέρια του δασκάλου και του νηπιαγωγού.

⁷⁵ Sebba J., ό.π., σελ. 57

⁷⁶ Sebba J., ό.π., σελ 50-54

2.γ.

Οι προϋποθέσεις που πρέπει να εκπληρωθούν από τον\ την νηπιαγωγό πριν από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας

Στην προηγούμενη υποενότητα αναφερθήκαμε στις νέες διδακτικές τάσεις οι οποίες έχουν αρχίσει να κυριαρχούν σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι νέες, προοδευτικές αυτές τάσεις έχουν προκύψει μέσα από πλήθος πειραματισμών και ερευνών, μέσα από την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Αυτοί που σύμπραξαν τόσο για τον έλεγχο όσο και για την καθιέρωση αυτών των νέων τρόπων διδασκαλίας είναι οι διάφορες επιστημονικές ερευνητικές ομάδες και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι άμεσα ενδιαφερόμενοι του ζητήματος. Σκοπός της όλης αναζήτησης είναι να απομακρυνθεί η ιστορία από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να επιτευχθούν οι στόχοι της όσο το δυνατόν πληρέστερα από όλο και περισσότερες ομάδες παιδιών διαφορετικών εθνοτήτων και ικανοτήτων.

Τα **ερωτήματα**, λοιπόν, που τέθηκαν ήταν τα εξής: Ποιοι είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας; Πώς μπορούμε να κάνουμε το μάθημα της ιστορίας όσο πιο ελκυστικό γίνεται για τα παιδιά αυτής της ηλικίας;

Αρχικά, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε πως επειδή απευθυνόμαστε σε παιδιά αυτό δεν σημαίνει πως ο μόνος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας είναι η παντελής απλοποίηση της. Και αυτό γιατί υπολογίζουμε σε μία σοβαρή προσέγγιση της ιστορίας η οποία θα έχει ουσιαστικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης των παιδιών. Και αυτό δεν μπορούμε να το επιτύχουμε μέσω της υπεραπλούστευσης. Αντικειμενικά, το «κλειδί» της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ιστορίας είναι **ο\ η νηπιαγωγός της τάξης**. Από αυτόν\ αυτήν εξαρτάται τόσο η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων όσο και η ορθή εφαρμογή τους. Για να γίνει, λοιπόν, ένας\ μία νηπιαγωγός όσο πιο αποτελεσματικός\ ή γίνεται πρέπει αρχικά να μην υιοθετεί μεθόδους διδασκαλίας ή δραστηριότητες προτού τις κριτικάρει και τις τροποποιήσει έτσι ώστε να αρμόζουν στις ιδιαιτερότητες της δικιάς του\ της τάξης. Δεύτερον, εφόσον αυτός\ αυτή επωμίζεται το βάρος της διδασκαλίας, πρέπει, προτού προβεί στην εφαρμογή μίας δραστηριότητας ή ενός project, να εξασφαλίσει αρχικά την πλήρη γνώση του θέματος που θα εξετάσει και έπειτα το πως θα παρουσιάσει αυτό το θέμα στα παιδιά της τάξης, σκεπτόμενος\ η τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά. Όταν υπάρχει σφαιρική εικόνα τόσο του αντικειμένου της ιστορίας όσο και της τάξης τα περισσότερα εμπόδια υπερνικούνται. Άλλωστε, έρευνες έχουν δείξει πως όταν πληρούνται οι δύο παραπάνω προϋποθέσεις, οποιοδήποτε θέμα φαντάζει πολύ πιο ευχάριστο και προσιτό στα παιδιά.

Κάποιες από τις πιο εύχρηστες αλλά ταυτόχρονα πολύ αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας τις οποίες ακολουθούν οι ενημερωμένοι\ es και ευαισθητοποιημένοι\ es νηπιαγωγοί είναι οι εξής: η χρήση του προφορικού λόγου και του διαλόγου, η διδασκαλία μέσω της αφήγησης και της θεατρικής αγωγής, οι εξωσχολικές δραστηριότητες και επισκέψεις (π.χ. σε αρχαιολογικούς

χώρους, μουσεία, κ.ά.), η μέθοδος της έναρξης της ιστορίας αντίστροφα, δηλαδή από μπροστά προς τα πίσω, η ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην οικογενειακή όσο και στην τοπική ιστορία, η χρήση μεγάλης ποικιλίας υλικών καθώς και ιστορικών τεκμηρίων, η εστίαση όχι μόνο σε επώνυμους ανθρώπους και γεγονότα αλλά και σε ανθρώπους και πράξεις της καθημερινής ζωής του παρελθόντος, οι οποίες είναι πιο κοντά στα βιώματα των παιδιών, και γενικά η ομαδική εργασία.

Σε αυτήν την υποενότητα αναφερθήκαμε μόνο συνοπτικά σε κάποιες από τις δημοφιλέστερες και πιο εποικοδομητικές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας. Σε επόμενη υποενότητα (2.ε.), θα δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση τόσο στην αναλυτικότερη περιγραφή τους όσο και στις ευεργετικές συνέπειες της κάθε μιας στην ιστορική κατανόηση, και όχι μόνο, όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες που έχει το κάθε ένα ξεχωριστά.

2.δ.

Είναι εφικτή η διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών; Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Στις υποενότητες 1.γ. και 1.δ. του πρώτου κεφαλαίου αναφερθήκαμε αναλυτικά τόσο στον ορισμό των **μαθησιακών δυσκολιών** όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας παιδιών, τα οποία απορρέουν από την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών. Υπενθυμίζουμε τους όρους φωνολογική επεξεργασία, μεταγνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, αυτορρύθμιση και κίνητρα, οι οποίοι αναφέρονται, στη συγκεκριμένη περίπτωση, σε περιοχές στις οποίες τα παιδιά **σε επικινδυνότητα** συναντούν προβλήματα. Αν ανατρέξουμε στις σελίδες 18-19 όπου και υπάρχει ένας ευρύς κατάλογος με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, θα αντιληφθούμε πως, αν όχι όλες, ένα μεγάλο ποσοστό από αυτές είναι εν δυνάμει αρνητικοί παράγοντες για την επίτευξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας. Αυτές με την μεγαλύτερη πιθανότητα επιρροή είναι οι εξής: 1) Έλλειψη ενδιαφέροντος για διήγηση ιστοριών, 2) Δυσκολία στην απομνημόνευση (αλφάβητο, ημέρες της εβδομάδας), 3) Δυσκολία στην απομνημόνευση καθημερινής ρουτίνας, 4) Δυσκολία στην αρίθμηση, σειροθέτηση και αιτιακή σχέση, 5) Διαταραχές προσοχής, 6) Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης και 7) Δυσκολία στην οργάνωση της συμπεριφοράς.

Επιπλέον έρευνες, συναφείς με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, έχουν δείξει πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά, εκτός από άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, επηρεάζουν και την ικανότητα του παιδιού να χειριστεί το χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά συναντούν δυσκολία στο να μάθουν την ώρα, δείχνουν φτωχή αίσθηση του χρόνου και γενικά ενημερότητας, συναντούν προβλήματα, για παράδειγμα, να θυμηθούν μέρες της εβδομάδας, γενέθλια, χρονολογίες και τέλος συναντούν

προβλήματα με έννοιες όπως χθες, σήμερα και αύριο⁷⁷. Σκεπτόμενοι όλα τα παραπάνω πορίσματα ερευνών, μοιραία μας δημιουργούνται τα εξής ερωτήματα: Τελικά τα παιδιά σε επικινδυνότητα μπορούν, παρά τις όποιες ιδιαιτερότητες τους, να μάθουν ιστορία; Ποιοι τρόποι αποτελούν τους κατάλληλους ώστε να ξεπεραστούν τα παραπάνω εμπόδια σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό;

Ως επί το πλείστον, σε προηγούμενη υποενότητα (2.β.), έχουμε αναφέρει τις **δυσκολίες** του εκ φύσεως απαιτητικού γνωστικού αντικειμένου **της ιστορίας**, τις διαμάχες σχετικά με την ύπαρξη και τη διδασκαλία της ιστορίας στην εκπαίδευση, λόγω των παραπάνω δυσκολιών, και τέλος, την έλλειψη γνώσεων και αυτοπεποίθησης που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, αναφορικά με την προσέγγιση του θέματος. Εκτός από τη θεωρία του Piaget, στην οποία έχουμε αναφερθεί και η οποία υποστηρίζει πως η ιστορία δεν είναι εφικτό να κατανοηθεί από τα παιδιά αυτής της ηλικίας (υποθέτουμε πως πόσο μάλλον από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες!), και ο Wilson πρότεινε ότι «Η ιστορία...δεν μπορεί να διδαχθεί σ' αυτά (στα παιδιά με E.E.A.) [εκπαιδευτικά μη ομαλά παιδιά] επειδή λειτουργούν σε ένα πρόωρο επίπεδο ανάπτυξης⁷⁸. Αναλογιζόμενοι, οπότε, πως ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να συναντήσουν προβλήματα στην ενασχόληση τους με την ιστορία, πραγματικά μπορεί να αναρωτηθούμε πώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορέσουν να κατακτήσουν τις δυσνόητες έννοιες του χρόνου. Γιατί, το ζητούμενο δεν είναι απλά να προβούμε στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά, αυτό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει νόημα και επίδραση σε όλα τα παιδιά.

Για να αποκτήσουμε, όμως, μία σφαιρική και αντικειμενική εικόνα του ζητήματος, πρέπει, εκτός από τα παραπάνω, να υπενθυμίσουμε τις θεωρίες του Adler και του Vygotsky- αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες- και την θεωρία του Bruner- αναφορικά με την ιστορία. Σύμφωνα με τον Adler κάθε ανεπάρκεια εμπεριέχει δυναμικό για ψυχολογική αντιστάθμιση, ενώ σύμφωνα με την θεωρία του Vygotsky, η διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν στηρίζεται στις ικανότητες και όχι στις ανεπάρκειες του παιδιού όπως επίσης στη δύναμη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την οποία θεωρούσε μέγιστο παράγοντα. Επίσης, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη βοήθεια του παιδιού από τον\ την παιδαγωγό, την οποία βοήθεια θεωρούσε μέγιστης σημασίας για την ανάπτυξη του σε όλους τους τομείς.

Αν και οι παραπάνω θεωρίες προσφέρουν ένα θετικό υπόβαθρο για την διδασκαλία της ιστορίας, τόσο στα παιδιά σε επικινδυνότητα, όσο και σε αυτά που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, για να επιτύχουμε τον όσο το δυνατόν πιο σίγουρο και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, οφείλουμε να στηριχθούμε σε εμπειριστατώμενα και σύγχρονα **ερευνητικά δεδομένα**.

Αναφορικά, λοιπόν, με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, αξίζει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στο βιβλίο της κ. Σ. Παντελιάδου (βλ. βιβλιογραφία), το οποίο αναφέρει συνοπτικά ένα μεγάλο πλήθος ερευνών οι οποίες ασχολήθηκαν και με την ανακάλυψη των αιτιών των

⁷⁷ O' Hara Lucy and Mark O' Hara, *Teaching History 3-11*, The Essential Guide, Continuum, London and New York, 2001, σελ. 168

⁷⁸ James Arthur and Robert Phillips (Eds), *ό.π.*, σελ. 114

ιδιαίτερων δυσκολιών αυτών των παιδιών, αλλά, κυρίως, και με τους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης τους. Οι τομείς, που ως επί το πλείστον, αναφέρονται είναι η γραφή, η ανάγνωση, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένου και η δημιουργική γραφή. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ότι «Τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των «φτωχών» αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά από τη διδασκαλία στρατηγικών... Ένας σημαντικός αριθμός από τις διδασκόμενες στρατηγικές σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φάνηκε από τις έρευνες παρέμβασης, αφορά τη δομή του κειμένου. Οι έρευνες αυτές κατέδειξαν ότι σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών μετά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών... Ειδικότερα, όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διδάχθηκαν το πώς να βρίσκουν τα μέρη μιας ιστορίας, να τα καταγράφουν σε ένα χαρτί και μετά να ξαναλένε τα σημαντικά μέρη χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους, η αναγνωστική τους κατανόηση βελτιώθηκε σημαντικά. Μια άλλη έρευνα έδειξε ότι η ανάκληση των πληροφοριών μιας ιστορίας από παιδιά της τετάρτης δημοτικού βελτιώθηκε μετά από διδασκαλία, όπου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τα παιδιά έθεταν και απαντούσαν σε πέντε ερωτήσεις σχετικά με στοιχεία αυτής της ιστορίας.⁷⁹». Ακόμη, «Η διδασκαλία στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου και στην ποιότητα της γραφής τους.⁸⁰».

Αν και στο χώρο του νηπιαγωγείου δεν τίθεται θέμα «τυπικής», τουλάχιστον, διδασκαλίας των παραπάνω δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα των ερευνών, τα οποία είναι κατεξοχήν θετικά, φαίνονται στους\| στις νηπιαγωγούς ιδιαίτερα χρήσιμα και ενθαρρυντικά αφού αποδεικνύουν περίτρανα πως αν εφαρμοστούν **κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας** σε αυτά τα παιδιά, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα είναι άκρως αισιόδοξα και ελπιδοφόρα. Ακόμη, τα παραπάνω παραδείγματα, καθώς και πολλά άλλα, μας δείχνουν πως οι τρόποι που φαίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για αυτά τα παιδιά δεν είναι κάτι το οποίο ο\| η παιδαγωγός δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ή να χειριστεί, ούτε βρίσκονται πάνω από το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων τους. Τις περισσότερες φορές, πρόκειται απλά για κάποιες πολύ απλές τεχνικές οι οποίες, όμως, έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν πολύ, όχι μόνο τα παιδιά σε επικινδυνότητα, αλλά **όλο το μαθητικό πληθυσμό**.

Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων που αφορούν στη διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εξίσου ενθαρρυντικές. Η σύγχρονη έρευνα σχετικά με την εκμάθηση της ιστορίας απέδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν αφηρημένες έννοιες όπως ανεξαρτησία, άλωση, αποικιοκρατία και καπιταλισμός. Επίσης, οι μαθητές που μαθαίνουν διαφορετικά την ιστορία μπορούν επίσης να σημειώσουν πρόοδο πολύ διαφορετικά. Αυτές οι σύγχρονες έρευνες προτείνουν ότι ο τύπος σκέψης που απαιτείται για τη μελέτη της ιστορίας είναι πιθανόν να επιτευχθεί εάν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας τεθούν σε εφαρμογή, και ότι αυτό που περιορίζει την πρόοδο στη σχολική ιστορία είναι συχνά η αποτυχία των δασκάλων να αναγνωρίσουν τις

⁷⁹ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 231

⁸⁰ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 278

προκλήσεις τις σχετικές με τη μελέτη της, παρά τα όρια της μαθητικής σκέψης. Συμπερασματικά, το ερώτημα που προκύπτει δεν είναι «πρέπει να διδάξουμε ιστορία;» αλλά «πώς πρέπει να διδάξουμε ιστορία;⁸¹».

Όλες οι παραπάνω έρευνες μπορεί να μην έχουν ασχοληθεί άμεσα με την ιστορία, αποδεικνύουν, όμως, πως οι δυνατότητες των παιδιών σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο έχουν υποτιμηθεί. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί πως, ιδιαίτερα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, τόσο το ερευνητικό πεδίο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, όσο και η ενημέρωση των νηπιαγωγών μέσω μετεκπαίδευσης ή διάφορων συνεδρίων και σεμιναρίων, είναι ελλιπείς. Ευελπιστούμε πως η ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία θα ακολουθήσουν σύντομα τις σύγχρονες τάσεις των άλλων ευρωπαϊκών χωρών αναφορικά με τη διδασκαλία της ιστορίας και τον βαθμό κατανόησης της από τα παιδιά.

Το παρόν κεφάλαιο έχει αποδείξει με επιχειρήματα ότι τελικά η διδασκαλία των παιδιών γενικότερα, συμπεριλαμβανομένων αυτών σε επικινδυνότητα, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας δεν είναι κάτι το υπεράνθρωπο αλλά αντιθέτως μπορεί να πραγματοποιηθεί και μάλιστα με πολύ καλά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Αυτό που προτείνεται είναι οι νηπιαγωγοί να δουν με άλλο μάτι τόσο την ιστορία όσο και τις δυνατότητες των παιδιών σε επικινδυνότητα. Άλλωστε, οι προαναφερόμενοι στόχοι, η επίτευξη των οποίων αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τα παιδιά, αποτελούν από μόνοι τους ισχυρό κίνητρο.

2.ε.

Προτεινόμενοι τρόποι διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας που απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό

Διάσπαρτες σε όλο το κεφάλαιο αλλά και πιο συνοπτικά στην υποενότητα 2.γ., αναφέρθηκαν κάποιες από τις πιο αποτελεσματικές **μεθόδους διδασκαλίας** του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας, οι οποίες ισχύουν τόσο για τη διδασκαλία των παιδιών σε επικινδυνότητα όσο και των υπολοίπων. Σε αυτήν την υποενότητα θα ασχοληθούμε πιο αναλυτικά με αυτές.

Μία από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους για την κατανόηση της ιστορίας είναι οι **θεατρικές παραστάσεις** με θέματα από το παρελθόν που αναλαμβάνουν τα παιδιά σε συνεργασία με τον/την παιδαγωγό. Μέσα από την αναβίωση γεγονότων και προσώπων του παρελθόντος οι μαθητές αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση, καλλιεργούν την κατανόηση, αντιλαμβάνονται καλύτερα την ιστορική διαδικασία, θυμούνται καλύτερα το θέμα που εξετάζουν και επιπλέον αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες⁸². Η σπουδαιότητα της θεατρικής πράξης για τη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

⁸¹ James Arthur and Robert Phillips (Eds), ό.π., σελ. 115

⁸² Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π.,σελ 45-46

- Μεταφέρει στο «εδώ και τώρα» τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν άνθρωποι στο παρελθόν, όταν βρέθηκαν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, και αναγκάζει τα παιδιά να προβληματιστούν για το εάν αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σήμερα παρόμοια προβλήματα.
- Με πλαίσιο μια πληθώρα γεγονότων και τη φανταστική βίωση της καθημερινής ζωής περασμένων εποχών, εθίζει τα παιδιά σε μαθησιακές πρακτικές διάκρισης παρελθόντος- παρόντος και παρέχει με τον τρόπο αυτό ενεργητική πρόσβαση στην ιστορική γνώση.
- Προσφέρει ευκαιρίες να ενταχθούν στο ιστορικό τους πλαίσιο τα αντικείμενα (ομοιώματα) και οι ιστορικές πηγές που χρησιμοποιούνται στο έργο (π.χ. ακόμα και οι στολές).
- Παρέχει ευκαιρίες για διερεύνηση των «ιστοριών» που υπάρχουν πίσω από τα γεγονότα, την επέτειο των οποίων γιορτάζουμε σήμερα.
- Δραματοποιεί ιστορίες του παρελθόντος, με σκοπό να «ζωντανέψουν» θέματα και προβλήματα- ακόμα και ξεφεύγοντας από το γνωστό μύθο, αν πρόκειται να μελετηθεί η ίδια ιστορία από άλλη προοπτική (π.χ. εκείνη της μητέρας του Jack στο «Ο Jack και η φασολιά», επαναλαμβανόμενα θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης, προβλήματα φτώχειας, απείθαρχα και περιπλανώμενα παιδιά, κτλ.).
- Παρέχει την ευκαιρία να «βρεθούμε εκεί τη συγκεκριμένη εποχή», π.χ. να συναντήσουμε κάποια ιστορικά πρόσωπα (ο δάσκαλος στο ρόλο) και να μάθουμε για αυτά άμεσα στην απλή καθημερινή γλώσσα.
- Παρέχει την ευκαιρία για χρήση ορολογίας σχετικής με το πέρασμα του χρόνου.
- Παρέχει την ευκαιρία για διερεύνηση των διαφορετικών εκδοχών του ίδιου γεγονότος, καθώς και των αιτιών που προκαλούν αυτές τις διαφορές.
- Δίνει τη δυνατότητα για ενεργητική σύνδεση των πεποιθήσεων και στάσεων των ανθρώπων με τις παρούσες συνθήκες.
- Επιτρέπει τη μελέτη της Ιστορίας από διαφορετικές οπτικές, π.χ. πολιτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, μέσα από εμπειρίες κατανοητές και άμεσες.
- Βοηθά στην ενεργητική ανακάλυψη των πιθανών αιτιών και κινήτρων που κρύβονται πίσω από τα ιστορικά γεγονότα και τις συνέπειες τους.
- Παρέχει ευκαιρίες να ακούσουν τα παιδιά και να ανακαλέσουν μία αφήγηση, δηλαδή τα γεγονότα που συνέβησαν διαδοχικά.
- Προσφέρει μια «χειροπιαστή» εμπειρία, η οποία θα χρησιμοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω συζήτηση και μελέτη που σχετίζεται με ιστορικά θέματα⁸³.

Ιδιαίτερα για τους\τις νηπιαγωγούς οι οποίοι\ες έχουν να κάνουν με μαθητές σε επικινδυνότητα, η εκπαιδευτική θεατρική πράξη μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν την κατανόηση, για παράδειγμα, των αιτιών που οδήγησαν σε ένα ιστορικό γεγονός ή σε μια ιστορική εξέλιξη, κάτι το οποίο γίνεται δύσκολα αντιληπτό από τους μαθητές. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία ενός γεγονότος, θα πρέπει να είναι ικανοί να εμπλακούν συναισθηματικά, να βιώσουν την εμπειρία και να ενσαρκώσουν τη στιγμή. Αυτό

⁸³ Sebba J., ό.π., σελ. 140-141

δε σημαίνει ότι εξαπατώνται από την όλη κατάσταση, αλλά ότι εμπλέκονται συνειδητά στην κατασκευή του θεατρικού δρώμενου. Και η εκπαιδευτική θεατρική πράξη παρέχει παραδείγματα «ενεργητικής μάθησης», προσφέροντας τη δυνατότητα για έντονες και αλησμόνητες εμπειρίες μέσα από υψηλά επίπεδα εμπλοκής⁸⁴.

Ένας εξίσου αποτελεσματικός, καθώς και εύχρηστος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας, είναι και η **αφήγηση**. Και αυτό γιατί ο χρόνος αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη δομή και την εξέλιξη της. Σύμφωνα με τον G. Genette, η αφηγηματική οργάνωση του χρόνου διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) την τάξη ή τη σειρά, δηλαδή τη διαδοχή των γεγονότων και πως αυτά κατατάσσονται, β) τη διάρκεια, τη σχέση ανάμεσα στη χρονική διάρκεια των γεγονότων της ιστορίας δηλαδή την έκταση της αφήγησης, γ) τη συχνότητα που ένα γεγονός συμβαίνει και αναφέρεται στην αφήγηση⁸⁵. Επιπλέον, οι Alan Farmer και Anne Heeley έδειξαν ότι οι ιστορίες βοηθούν τα παιδιά στη μάθηση και την κατανόηση, στην απόκτηση πρόωρων «χρονικών δεικτών», υποκινούν τη φαντασία και την περιέργεια, ενεργούν ως όχημα για το ιστορικό λεξιλόγιο, διαβιβάζουν σημαντικές πληροφορίες, οδηγούν σε εκτιμήσεις, σχετικές με το συναισθηματικό κόσμο και τα κίνητρα, γιατί παρουσιάζουν τον τρόπο ενέργειας συγκεκριμένων χαρακτήρων. Ακόμη, έχουν την άποψη ότι οι αφηγήσεις ιστοριών είναι ένα ουσιαστικό συστατικό στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του παρελθόντος⁸⁶.

Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πως η διδασκαλία της ιστορίας μέσω της αφήγησης επιφέρει στα παιδιά πολλά θετικά αποτελέσματα. Αν αναλογιστούμε, επίσης, το πόσο έλκει τα παιδιά η αφήγηση, είτε να αφηγούνται τα ίδια είτε να ακούνε άλλους να αφηγούνται, θα διαπιστώσουμε πως υπάρχουν άπειρες δυνατότητες εκμετάλλευσης της. Ο\Η νηπιαγωγός μιας τάξης που επιθυμεί να ασχοληθεί περαιτέρω με αυτήν, θα ανακαλύψει πολλές «τεχνικές» οι οποίες κάνουν την αφήγηση, είτε των παιδιών είτε την δική του\της, πολύ πιο ενδιαφέρουσα και προσιτή, ανάλογα με το σημείο στο οποίο θα επιλέξει να εστιάσει. Η **εικονογραφία**, για παράδειγμα, είναι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ένας αναπαραστατικός κώδικας ερμηνείας του κόσμου. Η εικόνα έλκει με μοναδικό τρόπο το παιδί. Το εντυπωσιάζει, το διεγείρει, το πληροφορεί και προκαλεί το λόγο του. Σε αυτή τη δύναμη μπορεί να στηριχτεί ο\η νηπιαγωγός για να οργανώσει δραστηριότητες και να προκαλέσει το λόγο αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Βέβαια, ιδιαίτερα στις πρώτες επαφές του παιδιού με τις εικόνες, αυτές πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένες, αναφορικά με την αισθητική τους και το μέγεθος τους.

Ένας επιπλέον τρόπος για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αφηγηθούν είναι η **αναδιήγηση**. Τα σημεία που πρέπει να προσέξει ο\η νηπιαγωγός κατά την επιλογή του κατάλληλου κειμένου για την αναδιήγηση είναι: 1) Ο τύπος και η ποιότητα (να έχει ακολουθία και σειρά διήγησης). 2) Ο ειρμός του κειμένου. 3) Το πόσο ενδιαφέρον είναι το κείμενο. 4) Το κατά πόσο το κείμενο βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού⁸⁷. Η εικονογραφία, η αναδιήγηση και

⁸⁴ Sebba J., ό.π., σελ. 137-138

⁸⁵ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Μυθοπλασία μικρών ιστοριών- Δημιουργική γραφή», διδάσκουσα κ. Τ. Τσιλιμένη, σελ. 9

⁸⁶ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 16

⁸⁷ Παντελιάδου Σουζάνα, ό.π., σελ. 99

άπειροι άλλοι τρόποι βοηθούν τα παιδιά, ιδιαίτερα αυτά σε επικινδυνότητα, τα οποία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει συναντούν πολλές δυσκολίες στο να εκφραστούν, να κατανοήσουν χρονικές έννοιες και να ανακαλύψουν χρονικές και αιτιακές σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα και πράξεις, να αναπτύξουν την αφηγηματική τους δεινότητα πολύπλευρα και σε σχέση με το χρόνο. Σχετική έρευνα κατά την οποία τα παιδιά αναδιηγήθηκαν μία ιστορία με τη βοήθεια και των εικόνων και του\ της νηπιαγωγού, ο\ η οποίος\ α διηγήθηκε την ιστορία αρχικά, έδειξε πως η δομή των ιστοριών των παιδιών βελτιώνεται σημαντικά με την εφαρμογή ανάλογων τεχνικών⁸⁸. Ας σημειώσουμε σε αυτό το σημείο, πως αν και η αφήγηση βοηθάει εξαιρετικά τα παιδιά να αποκτήσουν ενημερότητα άλλων χρόνων, οι νηπιαγωγοί δεν θα έπρεπε να ξαφνιαστούν όταν ανακαλύψουν ότι, για παράδειγμα, ο παππούς τους και οι δεινόσαυροι κατά περιπτώσεις συνυπάρχουν⁸⁹!

Εκτός από την θεατρική αγωγή και την αφήγηση, υπάρχουν κι άλλοι τρόποι για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αντιληφθούν πληρέστερα και ταχύτερα όλες τις πτυχές του χρόνου. Ένα έξυπνο «τρικ» είναι αυτό που προτείνει ο Wilson. Ο Wilson, λοιπόν, έχει εκφράσει κατ' επανάληψη την άποψη ότι η ιστορία γίνεται πιο προσιτή όταν διδάσκεται **προς τα πίσω**, ξεκινώντας δηλαδή από τη σημερινή εποχή⁹⁰. Και αυτό είναι πολύ λογικό, ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν πλήρη ενημερότητα για το παρόν, εφόσον για την κατάκτηση του παρελθόντος πρέπει πρώτα να αντιληφθούν καταστάσεις του παρόντος, έπειτα του κοντινού παρελθόντος, το οποίο βρίσκεται πιο κοντά στο παρόν και στα βιώματα τους και, τέλος στο μακρινό παρελθόν, το οποίο πρέπει να έπεται εφόσον όσο πιο πολύ απομακρυνόμαστε χρονικά τόσο μειώνεται η συσχέτιση των εμπειριών μας με αυτό.

Η χρήση **προσωπικών ιστοριών ζωής** αποτελεί, επίσης, έναν τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εισάγουμε την έννοια του χρόνου⁹¹. Οι προσωπικές ιστορίες ζωής βοηθούν πολύ ειδικά τα παιδιά σε επικινδυνότητα να αντιληφθούν το χρόνο, εφόσον τα τροφοδοτεί με κίνητρα καθώς και πλούσιο και προσιτό υλικό για ανακάλυψη και επεξεργασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των δραστηριοτήτων κατά τις οποίες τα παιδιά καλούνται να διακρίνουν το παρόν από το παρελθόν στο πλαίσιο της ζωής των ανθρώπων της οικογένειάς τους με την εξέταση οικογενειακών φωτογραφιών, την κατασκευή χρονικών γραμμών, την αναφορά, από μέρους των γονέων και ιδιαίτερα του\ της νηπιαγωγού, γεγονότων που έλαβαν χώρα πριν από τη γέννηση τους, κ.ά⁹².

Μετά από τη μελέτη των προσωπικών ιστοριών ζωής των παιδιών μπορεί να ακολουθήσει η μελέτη της ιστορίας του τόπου τους. Για την **τοπική ιστορία** ισχύουν τα όσα προαναφέρθηκαν και για την οικογενειακή- η μία αλληλοσυμπληρώνει την άλλη. Ενώ από τη μία είναι βέβαιο ότι η σφαιρική εκπαίδευση των μαθητών απαιτεί να μην στερηθούν τη μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας ή τη μελέτη διαφορετικών πολιτισμών, εντούτοις, για το νηπιαγωγείο

⁸⁸ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Μυθοπλασία μικρών ιστοριών- Δημιουργική γραφή», ό.π., σελ. 63-74

⁸⁹ O' Hara Lucy and Mark O' Hara, ό.π., σελ. 170

⁹⁰ Sebba J., ό.π., σελ. 47

⁹¹ O' Hara Lucy and Mark O' Hara, ό.π., σελ. 170

⁹² Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 18-19

όπου η διδασκαλία της ιστορίας βρίσκεται στα πρώτα στάδια, το βασικό μέλημα μας θα πρέπει να είναι οι ανάγκες και οι δυνατότητες των μαθητών⁹³. Αναφορικά με τη μελέτη της τοπικής ιστορίας, τα θέματα που πρόσκεινται προς εξερεύνηση είναι άπλετα: Οικονομία, βιομηχανία, αγωγή υγείας, επαγγελματικός προσανατολισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή του πολίτη, κ.ά.⁹⁴. Και όλα αυτά μέσω της ενασχόλησης των παιδιών με ιστορίες, αντικείμενα, προφορικό, γραπτό, φωτογραφικό και αν υπάρχει, και κινηματογραφικό υλικό του τόπου τους, που μπορούν εύκολα νηπιαγωγός και παιδιά να ανακαλύψουν.

Ιδιαίτερα για τα παιδιά σε επικινδυνότητα τα οποία συναντούν προβλήματα ενσυναίσθησης, δυσκολεύονται δηλαδή να μπουν στη θέση του άλλου, ένα πολύ προσιτό θέμα είναι **η μελέτη της καθημερινής ζωής και των καθημερινών ανθρώπων του παρελθόντος**. Συνηθίζεται όταν μελετούμε ιστορία να εστιάζουμε την προσοχή μας σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως μάχες, καθώς και στη ζωή ανθρώπων που κατείχαν μία ιδιαίτερη θέση, όπως βασιλείς, μονάρχες, πολεμιστές, κ.ά. Αυτό που δεν έχουμε αντιληφθεί, όμως, είναι ότι η μελέτη της ζωής των απλών, καθημερινών ανθρώπων μπορεί να αποδειχθεί εξίσου εποικοδομητική για την κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης. Και ιδιαίτερα για τα παιδιά, τα οποία εκ φύσεως διακατέχονται από έντονο εγωκεντρισμό, αυτό είναι ένα προσφιλέθ θέμα.

Μία από τις πιο «κερδοφόρες» δραστηριότητες για τα παιδιά είναι η μελέτη του διαφορετικού σύγχρονου τρόπου ζωής των νηπιών, συγκρινόμενος από τον νηπιαγωγό με τον τρόπο διαβίωσης ενός παιδιού της περιόδου του μεσοπολέμου ή των αρχών του 20ού αιώνα⁹⁵. Το ότι τα παιδιά, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, παίζουν τον κεντρικό ρόλο φέρνει την εποχή στην οποία αναφερόμαστε πολύ πιο κοντά σε αυτά. Σε ένα επόμενο στάδιο, το ίδιο μπορεί να πραγματοποιηθεί και για άλλες χρονικές περιόδους, ακόμη και για άλλους πολιτισμούς.

Έχουμε ήδη αναφέρει πως η κατανόηση της ιστορίας βασίζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στο περιβάλλον. Επιπρόσθετα, λοιπόν, στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, προτείνεται τα παιδιά να έρχονται σε άμεση επαφή με τους **ιστορικούς χώρους** έξω από το νηπιαγωγείο. Η επίσκεψη των παιδιών σε ένα μουσείο, σε έναν αρχαιολογικό χώρο, σε ένα παλαιό εργοστάσιο ή κατάσταση, σε ένα τοπικό ηρώο ή σε μία εκκλησία μπορεί να προσφέρει πλήθος πληροφοριών καθώς και να «δέσει» συναισθηματικά τα παιδιά με τους χώρους αυτούς, χαράσσοντας τους ταυτόχρονα μέσα στη μνήμη τους.

Αναπόσπαστο μέρος σχεδόν της κάθε δραστηριότητας θα πρέπει να αποτελούν **οι πηγές και τα αντικείμενα**. Το πλήθος με το οποίο μπορούμε να ασχοληθούμε είναι απεριόριστο. Μπορεί να είναι από μία παλιά φωτογραφία του προπάππου ενός παιδιού μέχρι ένας παλιός αργαλειός της γιαγιάς, κ.ά. Οι πηγές πρέπει να χρησιμοποιούνται στο μάθημα της ιστορίας για να βοηθήσουν τους μαθητές να ανακαλύψουν κάποια πράγματα για το παρελθόν, που είτε θα κάνουν ανάγλυφη την αλλαγή, που συνεπάγεται το πέρασμα του χρόνου, είτε θα

⁹³ Sebba J., ό.π., σελ. 47

⁹⁴ Sebba J., ό.π., σελ. 55-56

⁹⁵ Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον», ό.π., σελ 19

τους οδηγήσουν σε μία πιο διεξοδική διερεύνηση μιας ιστορικής περιόδου. Η σωστή χρήση των πηγών είναι μία ιστορική δεξιότητα. Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες που απαιτούνται, για να μπορέσει κανείς να χρησιμοποιήσει τις πηγές, περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του, τη σύγκριση, την ικανότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων, την ερμηνεία και την ικανότητα να επικοινωνεί κανείς με άλλους μεταφέροντας σκέψεις και συμπεράσματα. Αυτές είναι μαθησιακές δεξιότητες, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Κατά συνέπεια, οι δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν χρήση πηγών, είναι πιθανόν να βελτιώνουν συγχρόνως και τις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Ακόμη, η χρήση αντικειμένων επιτρέπει σε ομάδες μαθητών με ετερογενή σύνθεση να εργαστούν ταυτόχρονα, επειδή τα ίδια αντικείμενα μπορούν να μελετηθούν από μία ιστορική προοπτική, αλλά, ταυτόχρονα να είναι η βάση για μία πρώτη μελέτη στο μάθημα της τεχνολογίας. Μπορεί κανείς να επιλέξει αντικείμενα που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, δηλαδή να περιλαμβάνονται σε αυτά κάποια, των οποίων η χρήση είναι περισσότερο εμφανής, όπως για παράδειγμα ένα σίδερο για σιδέρωμα, καθώς επίσης και άλλα που απαιτούν μεγαλύτερη ικανότητα παρατήρησης και ερμηνείας, όπως μια πέτρινη θερμοφόρα⁹⁶.

Ακόμη, δεν πρέπει να υποτιμήσουμε το ρόλο που παίζουν ο **διάλογος** και η **ομαδική εργασία** στην επίτευξη των στόχων της ιστορίας. Μέσω αυτών, τα παιδιά όχι απλά βοηθούνται στην κατανόηση της ιστορικής σκέψης, αλλά, ταυτόχρονα αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση και των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο διάλογος και η συνεργασία, αν διευθετηθούν σωστά, μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν ιδιαίτερα τα παιδιά σε επικινδυνότητα, τα οποία όπως ξέρουμε αντιμετωπίζουν προβλήματα σε αυτούς τους δύο τομείς. Η ιστορία, όμως, είναι αυτή που θα τους προσφέρει κίνητρα και το κατάλληλο υλικό για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Η συζήτηση στην τάξη, όσο εποικοδομητική και ευχάριστη κι αν είναι, δεν μπορεί να παραταθεί για πολύ, ιδιαίτερα με τα παιδιά σε επικινδυνότητα. Για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους πρέπει οι νηπιαγωγοί να μην αποκλείουν αμέσως τις λανθασμένες ή τις μισοτελειωμένες απαντήσεις αλλά να τις διαπραγματεύονται. Επίσης οι νηπιαγωγοί μπορούν να υιοθετήσουν συζητήσεις με τα λεγόμενα των άλλων παιδιών με σκοπό να αναπτυχθούν οι μισοτελειωμένες απαντήσεις σε ολοκληρωμένες⁹⁷. Μόλις εξαντλήσουν και αυτές τις τεχνικές, τότε είναι η ώρα να προχωρήσουν σε άλλου είδους δραστηριότητες.

Τέλος, δεν πρέπει να υποτιμήσουμε το ρόλο που παίζουν κάποιες παρεμφερείς δραστηριότητες στην κατανόηση των χρονικών εννοιών. Για παράδειγμα, κάθε πρωί γίνεται συζήτηση γύρω από την ημερομηνία και τον καιρό. Αυτή είναι μία πολύ καλή ευκαιρία να πλησιάσουμε περισσότερο την επίτευξη των στόχων της ιστορίας. Πρόσφατα, παρακολούθησα ένα σεμινάριο⁹⁸ το οποίο πρότεινε στους νηπιαγωγούς έναν εναλλακτικό τρόπο διευθέτησης

⁹⁶ Sebba J., ό.π., σελ. 112-114

⁹⁷ O' Hara Lucy and Mark O' Hara, ό.π., σελ. 170

⁹⁸ Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 9/09/2005, εισηγήτρια κ. Τ. Μωραΐτη

του ταμπλό στο οποίο αναγράφεται η ημερομηνία, με στόχο την ταχύτερη και ευκολότερη διαχείριση και κατανόηση της από τα παιδιά. Το σχεδιάγραμμα αυτού του ταμπλό είναι το εξής:

2005
Φθινόπωρο
Σεπτέμβριος

Πέμπτη	Πέμπτη	Πέμπτη	Πέμπτη	Πέμπτη		
Παρασκευή	Παρασκευή	Παρασκευή	Παρασκευή	Παρασκευή		
Σάββατο	Σάββατο	Σάββατο	Σάββατο			
Κυριακή	Κυριακή	Κυριακή	Κυριακή			
Δευτέρα	Δευτέρα	Δευτέρα	Δευτέρα			
Τρίτη	Τρίτη	Τρίτη	Τρίτη			
Τετάρτη	Τετάρτη	Τετάρτη	Τετάρτη			

Εποχές του χρόνου
Χειμώνας
Ανοιξη
Καλοκαίρι

Μήνες που πέρασαν	Μήνες που θα έρθουν
Ιανουάριος	Οκτώβριος
Φεβρουάριος	Νοέμβριος
Μάρτιος	Δεκέμβριος
Απρίλιος	
Μάιος	
Ιούνιος	
Ιούλιος	
Αύγουστος	

Στο συγκεκριμένο ταμπλό, η ημερομηνία παρουσιάζεται έτσι ώστε τα παιδιά να την εντοπίζουν ευκολότερα. Πιστεύεται ότι με αυτήν την διευθέτηση τα παιδιά κατανοούν τόσο τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές, όσο και τον τρόπο εναλλαγής τους. Θεωρείται πως αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό βοήθημα κυρίως για τους πρώτους μήνες φοίτησης ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο. Επίσης, αυτό το ταμπλό προτείνει να μην συνδέονται οι διαφορετικές μέρες, μήνες και εποχές με συγκεκριμένα χρώματα ή συναφείς εικόνες, οι οποίες εμποδίζουν στην ουσία τα παιδιά να τις κατανοήσουν, αφού αρκούνται απλώς στην ταύτιση π.χ. μιας εποχής με ένα συγκεκριμένο χρώμα. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα την εναλλαγή των μηνών και επίσης συνειδητοποιούν πως ο κάθε μήνας δεν ξεκινάει από τη Δευτέρα, επειδή είναι και η πρώτη μέρα της εβδομάδας. Χρηστικά το παραπάνω ταμπλό είναι πολύ εύχρηστο, αφού αποτελείται από αυτοκόλλητα, τα οποία τα παιδιά τα ξεκολλούν και τα κολλούν όπου αυτά πιστεύουν πως είναι η θέση τους. Αυτό το παράδειγμα μας δείχνει τη σπουδαιότητα της παραμικρής «λεπτομέρειας» αναφορικά με την κατανόηση του χρόνου στο νηπιαγωγείο και ακόμη πως, αν υπάρχει η θέληση, μπορούμε να επωφεληθούμε από αυτές τις «λεπτομέρειες» και μάλιστα με ιδιαίτερα απλούς τρόπους.

Αυτοί ήταν κάποιοι από τους πολλούς εποικοδομητικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διδάξουμε ιστορία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γνωρίζουμε, βέβαια, πως η ιστορία αποτελεί ένα «δύσκολο» γνωστικό αντικείμενο για τα παιδιά, ιδιαίτερα για αυτά σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλα αυτά, είδαμε πως αν εφαρμόσουμε κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, μπορούμε να επιτύχουμε σημαντικά αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά. Άλλωστε, εάν γνωρίζουμε, σαν νηπιαγωγοί, τόσο τις δυσκολίες της ιστορίας όσο και τα προβλήματα των παιδιών σε επικινδυνότητα σίγουρα έχουμε ήδη επιτύχει ένα μέρος των στόχων μας.

Κεφάλαιο Τρίτο

Μπορούν τα παιδιά σε Επικινδυνότητα να ανταποκριθούν στους στόχους του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας;
Έρευνα. Αποτελέσματα

3.α.

Σκοπός της έρευνας- Επιλογή δείγματος

Στα πλαίσια του δευτέρου κεφαλαίου αναφερθήκαμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τόσο τα παιδιά σε επικινδυνότητα όσο και αυτά που δεν εμφανίζουν πρώιμες ενδείξεις για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, κατά τη διάρκεια ενασχόλησης τους με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Υποστηρίξαμε, επίσης, βάσει ερευνητικών δεδομένων, πως αν εφαρμοστούν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας θα επωφεληθούν από αυτές όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ικανότητες, δυνατότητες, ανάγκες και δυσκολίες του καθενός.

Θέλοντας να βγάλουμε πιο σαφή συμπεράσματα σχετικά με την παραπάνω υπόθεση, πραγματοποιήσαμε την ακόλουθη έρευνα. Η έρευνα αυτή χωρίζεται, ουσιαστικά, σε τρία μέρη, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Πριν προβούμε στη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε τα παιδιά που θα λάμβαναν μέρος σε αυτήν, το **δείγμα**. Έχοντας υπόψη μας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (τα οποία χαρακτηριστικά αναφέρονται λεπτομερώς στο Πρώτο Κεφάλαιο), προχωρήσαμε στην επιλογή τους, πολύ προσεκτικά, βέβαια, για να μην προβούμε σε τυχόν αυθαίρετα συμπεράσματα, αλλά και για να μην πέσουμε στην παγίδα της λεγόμενης «ετικετοποίησης». Η επιλογή αυτή έγινε μετά από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς. Καλό θα ήταν βέβαια, για μεγαλύτερη σιγουριά, οι νηπιαγωγοί να είχαν συμπληρώσει επίσης και ένα ειδικευμένο στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών διαγνωστικό τεστ, αλλά, όπως έχουμε προαναφέρει, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν ειδικά σταθμισμένα τεστ, ιδιαίτερα δε για την προσχολική ηλικία.

Αρχικά, προηγήθηκε πλήρης ενημέρωση των νηπιαγωγών τόσο για τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και για τις επιδιώξεις της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Μετά από τη συζήτηση, οι νηπιαγωγοί μου πρότειναν έναν αριθμό παιδιών η καθεμία για τα οποία ανέφεραν, κυρίως, δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σχετικά με τη χρήση του λόγου καθώς και αδυναμίες στην επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για να είμαστε πιο ακριβείς, σε ένα επόμενο στάδιο, επικεντρωθήκαμε περισσότερο στα παραπάνω χαρακτηριστικά, εξετάζοντας τα ένα-ένα και συζητώντας για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Στο τέλος, καταλήξαμε στα παιδιά τα οποία πληρούσαν τις περισσότερες προϋποθέσεις. Επειδή η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο, δηλαδή στις αρχές της σχολικής χρονιάς, γνωρίζοντας ότι τα παιδιά δεν θα έχουν προλάβει ακόμη να εξοικειωθούν με το χώρο του νηπιαγωγείου και γενικότερα με τον τρόπο λειτουργίας του, απορρίψαμε εξ αρχής τα παιδιά που φοιτούσαν για πρώτη χρονιά στο νηπιαγωγείο. Επιλέξαμε, δηλαδή, μόνο παιδιά τα οποία φοιτούσαν για δεύτερη χρονιά στο νηπιαγωγείο και για να έχουν προσαρμοστεί σε αυτό και για έχουμε εξασφαλίσει ότι έχουν ήδη κάποιες βάσεις πάνω στα ζητήματα που θα εξετάζαμε, και, τέλος, κυρίως για τον λόγο ότι για αυτά τα παιδιά οι νηπιαγωγοί είχαν πλήρη εικόνα των ικανοτήτων τους και γενικά η αξιολόγηση τους θα ήταν όσο το δυνατόν πιο έγκυρη.

Ακόμη, επειδή, όπως προαναφέραμε, τυχόν άλλες προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει το παιδί μπορούν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν αποτελούν, όμως, το αίτιο τους, δεν επιλέχθηκαν αλλοδαπά παιδιά με το φόβο μην υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη διαφορά γλώσσας. Δεν θέλαμε δηλαδή να κατατάξουμε ένα παιδί στην κατηγορία «μαθησιακές δυσκολίες» αν και πληρούσε τις προδιαγραφές, επειδή οι τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζε πιθανόν να ήταν απόρροια αποκλειστικά και μόνο της διαφορετικότητας του και όχι λόγω των αιτιών που προκαλούν την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Δεν αποκλείεται, βέβαια, τα παιδιά αυτά όντως να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον όμως υπήρχε η δυνατότητα επιλογής, δεν θελήσαμε, με απλά λόγια, να ρισκάρουμε μία λανθασμένη ετικετοποίηση.

Εκτός από την ομάδα των παιδιών σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών ορίσαμε και μια **ομάδα ελέγχου**. Αυτή αποτελούνταν από τον ίδιο αριθμό παιδιών (τέσσερα) τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία-μόνη προϋπόθεση να μην εμφανίζουν πολλά από τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες.

3.β.

Το πρώτο μέρος της έρευνας: Τα παιδιά με και χωρίς πρώιμες ενδείξεις για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών έχουν διαφορετικές ικανότητες ως προς την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας γεγονότων; Αποτελέσματα

Πριν προχωρήσουμε στη διερεύνηση του ερωτήματος που θέσαμε στην αρχή του κεφαλαίου, αν δηλαδή ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί και να διαχειριστεί το χρόνο, θελήσαμε να ερευνήσουμε το κατά πόσο όντως συναντάμε διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Προχωρήσαμε, έτσι, στο πρώτο μέρος της έρευνας μας.

Σε αυτό έλαβαν μέρος και οι δύο ομάδες παιδιών- και αυτά που βρίσκονταν σε επικινδυνότητα και η ομάδα ελέγχου. Γνωρίζοντας τις δυνατότητες που κατέχει η **αφήγηση** στη διδασκαλία της ιστορίας, και κατά συνέπεια, και στην αξιολόγηση των παιδιών σχετικά με αυτήν, χρησιμοποιήσαμε σε αυτό το μέρος της έρευνας μας την αφήγηση για να ελέγξουμε τις τυχόν διαφορές των δύο ομάδων παιδιών. Συνδυάσαμε την αφήγηση με τη χρήση **εικόνων**, οι οποίες και βοηθούν τα παιδιά να αφηγηθούν με περισσότερη ευκολία αλλά και εξυπηρετούσαν εμάς στην έρευνα μας. Άλλωστε, έχει τονιστεί η ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της χρονικής διαδοχής η μέθοδος των καρτών τις οποίες τα παιδιά βάζουν στη σωστή χρονική σειρά.

Αυτήν τη μέθοδο χρησιμοποιήσαμε και εμείς, εστιάζοντας κυρίως στην ανακάλυψη της κατανόησης της χρονικής ακολουθίας γεγονότων από τα παιδιά: Δόθηκε στα παιδιά και των δύο ομάδων ίσος αριθμός καρτών (έξι) από την ίδια ιστορία⁹⁹. Αρχικά, οι εικόνες ήταν καλυμμένες. Αφού αφαιρούσαν το χαρτόνι που κάλυπτε την κάθε εικόνα, μετά από παραίνεση μας, βάζανε αυτές τις εικόνες σε μία λογική σειρά (δεν εστιάζαμε στη «σωστή» σειρά) και έπειτα ή ταυτόχρονα ανάλογα, όπως προτιμούσε το παιδί, αφηγούνταν την ιστορία η οποία προέκυπτε¹⁰⁰.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα είναι τα εξής:

Αναφορικά με τη «λογική» σειρά, από τα τέσσερα παιδιά της πρώτης ομάδας:

- Το ένα παιδί βρήκε τη «σωστή» σειρά των γεγονότων.
- Ένα άλλο παιδί έκανε μόνο ένα λάθος.
- Τα υπόλοιπα δύο ξεκίνησαν την ιστορία τους από την τελευταία εικόνα και γενικά ακολούθησαν διαφορετική σειρά γεγονότων.

Όμως, ακόμη και στις περιπτώσεις αυτών των δύο παιδιών, η ιστορία ακολουθεί μία λογική χρονική σειρά, αν εξαιρέσουμε το γεγονός ότι ξεκινούν από την τελευταία εικόνα. Απλά, στην ουσία, προσθέτουν το ίδιο γεγονός δύο φορές (το σπάσιμο της γυάλας) στην αφήγηση τους.

Αναφορικά με τη «λογική» σειρά, από τα τέσσερα παιδιά της δεύτερης ομάδας:

- Κανένα παιδί δεν βρήκε τη «σωστή» χρονική σειρά.
- Σε αντίθεση με την προηγούμενη ομάδα, στην οποία υπήρχαν σε όλα τα παιδιά τουλάχιστον τρεις συνεχόμενες εικόνες, σε αυτήν την ομάδα δεν υπήρχαν πάνω από δύο.

Από τα παραπάνω παιδιά:

- Το ένα εξ' αρχής δεν έδειξε σχεδόν καθόλου ενδιαφέρον να ακούσει ή να αφηγηθεί. Ήταν μεν πρόθυμη να συμμετάσχει αλλά ταυτόχρονα δεν έκανε καμία προσπάθεια. Σε κάποιο σημείο, αφαιρέθηκε τελείως και έτσι, μη θέλοντας να πιάσει άλλο, σταμάτησα να την ρωτάω.
- Μόνο η ιστορία του ενός παιδιού βγάζει κάποιο ουσιαστικό νόημα.

⁹⁹ Στο πρώτο μέρος της έρευνας το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν από τα «Παραμύθια σε εικόνες», της κ. Τ. Τσιλιμένη, «Το ψαράκι»

¹⁰⁰ Η απομαγνητοφώνηση της έρευνας βρίσκεται στο Παράρτημα.

- Η ιστορία των άλλων δύο παιδιών βγάζουν μόνο εν μέρει νόημα.

Σε σχέση με τον τρόπο διαχείρισης του λόγου, τα παιδιά της πρώτης ομάδας:

- Όλα είχαν ευφράδεια λόγου, ξεκάθαρο και κατανοητό λόγο, καταλάβαιναν αμέσως τι τους ζητούνταν να κάνουν και έδιναν άμεσες και ολοκληρωμένες απαντήσεις.
- Μόνο το ένα παιδί αντιμετώπιζε προβλήματα άρθρωσης. Επίσης, δεν αντιλήφθηκε από την αρχή τι επρόκειτο να κάνει («σε τι σειρά;»).
- Ακόμη, αρχικά, δυσκολευόταν να εκφραστεί αλλά μετά από δική μου παραίνεση, άρχισε να αφηγείται και μάλιστα μου διόρθωσε και ένα παράδειγμα που του είχα δώσει («και μετά το έβαλε εδώ, μετά πιο μετά πήγε να το φάει η γάτα»).
- Τρία στα τέσσερα παιδιά αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων χρησιμοποιώντας στην αφήγηση τους το χρονικό επίρρημα «μετά» όταν προχωρούσαν από την μία εικόνα στην άλλη (το «μετά» αναφέρεται 19 φορές).
- Αναφέρεται μία φορά το «πρώτα» για να δηλώσει την αρχή της ιστορίας.
- Ένα παιδί ανέφερε αιτιακή σχέση στην ιστορία («δεν μπορούσε να το φάει και το έβαλε σε ένα βάζο»).
- Ένα παιδί στην πορεία της αφήγησης του αλλάζει τρεις φορές τη σειρά των εικόνων για να τη διορθώσει.

Σε σχέση με τον τρόπο διαχείρισης του λόγου, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας:

- Όλα είχαν κάποιες δυσκολίες στο λόγο, όχι βέβαια ιδιαίτερες, αλλά υπαρκτές. Δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν τι τους ζητείται, όπως επίσης, στο να απαντήσουν. Κυρίως, όμως, δυσκολεύονται στο να συσχετίσουν τις εικόνες μεταξύ τους, δηλαδή στο να αντιληφθούν ότι οι εικόνες αλληλεξαρτώνται.
- Γενικά τα τρία από τα τέσσερα παιδιά απλά παραθέτουν τα γεγονότα χωρίς να τα συνδέουν χρονικά, κάνουν δηλαδή μία περιγραφή εικόνων.
- Το χρονικό επίρρημα «μετά» αναφέρεται μόνο από ένα παιδί (δέκα φορές).
- Εξίσου χαρακτηριστικές δυσκολίες συναντούμε και στην αιτιακή σχέση («Ο άνθρωπος γέμισε μια κούπα με νερό και μετά είδε ότι αυτή η κούπα η γυάλινη ήταν σπασμένη», η κούπα έσπασε αλλά όχι από τη γάτα).
- Ένα παιδί ρωτάει τρεις φορές από που πρέπει να αρχίσει.
- Ένα παιδί, συγκεκριμένα, δυσκολεύεται ακόμη και στο αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά των εικόνων. Στις ερωτήσεις μου, που έβλεπε π.χ. το ψάρι, τον ψαρά και τη γάτα έπρεπε να την ρωτάω για την κάθε εικόνα ξεχωριστά- δυσκολευόταν να επικεντρωθεί σε όλες ταυτόχρονα.
- Το ίδιο παιδί δεν κατανοεί πως όλες οι εικόνες αποτελούν μία ιστορία, αν και δηλώθηκε εξ' αρχής (βλέπει το ίδιο ψάρι σε δύο εικόνες και κάνει την παρατήρηση πως είναι ίδιο χρώμα). Τέλος, ξεχνιέται, αλλάζει θέμα και τελικά τα παρατάει.

Τα συμπεράσματα, λοιπόν, της παραπάνω έρευνας μας δείχνουν πως όντως συναντάμε διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες παιδιών. Αρχικά, βρέθηκε πως η πρώτη ομάδα είχε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τη λογική χρονική σειρά των εικόνων. Γενικά, οι ιστορίες της πρώτης ομάδας έβγαζαν νόημα. Υπήρχε η αίσθηση του χρόνου, της σύνδεσης των εικόνων και της ακολουθίας των γεγονότων. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη ομάδα, αν και εκείνη, με εξαίρεση ένα παιδί, έδωσε ιστορίες, συνάντησε δυσκολίες στο να αντιληφθεί τη συσχέτιση των εικόνων γενικά, πόσο μάλλον χρονικά.

Αναφορικά με τη χρήση του λόγου στις ιστορίες δεν εστιάζουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση στις καθαρά γλωσσικές δυνατότητες των νηπίων, παρά μόνο σε ότι αφορά το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Από αυτήν την άποψη, βλέπουμε πως τα παιδιά, και αυτό μετά από αρκετή καθοδήγηση, δυσκολεύονται στο να αφηγηθούν μία άρτια ιστορία με νόημα, αφού δεν μπορούν να επωφεληθούν τόσο των οδηγιών όσο και του υλικού που τους δίνεται. Τέλος, σημαντική είναι και η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με το βαθμό ενδιαφέροντος προς την αφήγηση και την ανάπτυξη λόγου. Δύο στα τέσσερα παιδιά της δεύτερης ομάδας έδειξαν να βαριούνται την όλη διαδικασία, αν και ήταν ολιγόλεπτη, και μάλιστα μου ζήτησαν την επόμενη φορά που θα πάω να ασχοληθούμε με κάτι άλλο.

3.γ.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας: Οι αδυναμίες των παιδιών σε επικινδυνότητα σε σχέση με την κατανόηση και τη χρήση του χρόνου μπορούν να βελτιωθούν; Αποτελέσματα

Στην προηγούμενη υποενότητα εξετάσαμε το κατά πόσο οι δύο ομάδες παιδιών έχουν διαφορετικές ικανότητες ως προς την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας γεγονότων, μέσω της αφήγησης τους μιας ιστορίας βάσει εικόνων. Διαπιστώσαμε πως όντως συναντάμε διαφορές. Σ' αυτό το σημείο, στο δεύτερο μέρος της έρευνας, δηλαδή, θα εξετάσουμε το αν τελικά τα παιδιά της δεύτερης ομάδας (παιδιά σε επικινδυνότητα) μπορούν να βελτιωθούν αναφορικά με τις δυσκολίες που αναφέραμε παραπάνω, και κατά πόσο η συνδρομή του\ της νηπιαγωγού, μέσω της καθοδήγησης και της βοήθειας του\ της, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό παράγοντα προόδου. Θα εξακριβώσουμε με άλλα λόγια, το αν αυτά τα παιδιά επιδέχονται βελτίωσης και κατά συνέπεια, οι υπάρχουσες αδυναμίες τους να μειωθούν μέσω της εφαρμογής καταλληλότερων στρατηγικών διδασκαλίας, ή αν η πρόοδος των παιδιών αυτών στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας είναι κάτι το ουτοπικό.

Η έρευνα αφορούσε τα παιδιά της δεύτερης ομάδας του προηγούμενου σκέλους της έρευνας, δηλαδή τα παιδιά σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Παρόμοια με το πρώτο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και εδώ ανάλογο

υλικό¹⁰¹ (ιστορία σε εικόνες). Τις εικόνες αυτές τις είχαμε ήδη βάλει σε μία λογική σειρά. Αφού αφήναμε το παιδί να τις παρατηρήσει για λίγο, προχωρούσαμε στην αφήγηση ιστορίας με βάση αυτές τις εικόνες. Στην ιστορία αυτή, θελήσαμε να τονίσουμε ιδιαίτερα το στοιχείο του χρόνου, επαναλαμβάνοντας συχνά χρονικούς συνδέσμους καθώς και χρονικά σημεία αναφοράς (π.χ. πρωί, μεσημέρι, απόγευμα). Ακόμη, πρόσθετο στοιχείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε και θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε τα παιδιά ήταν και η ακολουθία βροχής- ήλιου- ουράνιου τόξου, τα οποία καιρικά φαινόμενα απεικονίζονταν στις εικόνες. Η ιστορία αυτή ουσιαστικά αφορούσε την ημέρα ενός παιδιού, του Γιώργου, από το πρωί μέχρι το απόγευμα. Αφού ολοκληρωνόταν η αφήγηση της ιστορίας, ζητούνταν από το κάθε παιδί να την αφηγηθεί ξανά με δικά του λόγια.

Αυτό που θέλαμε να παρατηρήσουμε ήταν το κατά πόσο αυτή τη φορά τα παιδιά θα αντιλαμβάνονταν τη σχέση των εικόνων μεταξύ τους (ότι δηλαδή αποτελούν κομμάτια μίας ιστορίας), ότι τα κομμάτια αυτά μπαίνουν σε μία ορθή σειρά ώστε να βγάζουν νόημα και όχι ακατάστατα και τέλος να ελέγξουμε αν τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερο ποσοστό χρονικών εννοιών σε κατάλληλες στιγμές της αφήγησης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα είναι τα εξής:

- Γενικά παρατηρήθηκε ότι ο λόγος των παιδιών ήταν πιο πλούσιος και με πιο πολλές λεπτομέρειες.
- Επίσης, όλες οι ιστορίες ήταν γλωσσικά και χρονικά λογικές και κατανοητές. Σημειώθηκε μόνο ένα λάθος κατά το οποίο η τελευταία εικόνα αναφέρθηκε και στη μέση.
- Ένα παιδί αντιλήφθηκε εξ' αρχής ότι πρόκειται για μία ιστορία και κατέδειξε αμέσως από που ξεκινάει.
- Τρία στα τέσσερα παιδιά αντιλήφθηκαν τη χρονική ακολουθία όλων των εικόνων.
- Όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν και κατέδειξαν τη συνέχεια των φαινομένων βροχή- ήλιος- ουράνιο τόξο.
- Ένα παιδί επαναλαμβάνει τη διάρκεια.
- Δύο παιδιά δηλώνουν αιτιακή σχέση ανάμεσα στα γεγονότα («Πήγε να παίξει αλλά άρχισε να βρέχει», «Αφού σταμάτησε η βροχή»).
- Δύο παιδιά κατά τη διάρκεια της αφήγησης τους συνδέουν τα γεγονότα με το χρονικό επίρρημα «μετά».
- Ένα παιδί θέλησε αρχικά να μην αναδιηγηθεί την ιστορία αλλά με την παραίνεση μας τελικά συνέχισε τη δραστηριότητα.
- Ένα από τα τέσσερα παιδιά αφαιρείται, κουράζεται και στο τέλος σταματάει κάθε προσπάθεια. Ακόμη κι αυτό, όμως, έχει κατανοήσει ότι πρόκειται για μία ιστορία με ξεχωριστά γεγονότα, κάτι που δεν το έχει κάνει πριν.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας με το προηγούμενο μέρος της έρευνας διαπιστώνουμε τα εξής:

¹⁰¹ Στο δεύτερο μέρος της έρευνας το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν από τα «Παραμύθια σε εικόνες», της κ. Τ. Τσιλιμένη, «Η ομπρέλα»

- Στο πρώτο μέρος της έρευνας κανένα παιδί δεν είχε βρει τη «σωστή» χρονική σειρά, δεν υπήρχαν πάνω από δύο «σωστά» τοποθετημένες εικόνες, και γενικά δεν εμφανίστηκε μία λογική χρονική αλληλουχία εικόνων. Κατά συνέπεια, μόνο η ιστορία του ενός παιδιού βγάζει κάποιο ουσιαστικό νόημα, η ιστορία δύο παιδιών βγάζει μόνο εν μέρει νόημα ενώ το ένα παιδί δεν αφηγείται καθόλου. Στο δεύτερο μέρος, όπου η ιστορία δόθηκε ήδη με μία λογική χρονική σειρά, τρία στα τέσσερα παιδιά αντιλήφθηκαν εύκολα την χρονική συσχέτιση των εικόνων και επίσης κατανόησαν και συγκράτησαν αυτήν την χρονική ακολουθία. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει πως τα παιδιά κατάλαβαν πως πρόκειται για μία ιστορία.
- Γενικά, στο δεύτερο μέρος, ο λόγος εμπλουτίστηκε ενώ υπήρχε μεγαλύτερη ευκολία στο να κατανοήσουν τις οδηγίες και να τις ακολουθήσουν.
- Στο δεύτερο μέρος, σημειώνεται αύξηση όχι στα χρονικά επιρρήματα αλλά στα παιδιά που αναφέρουν στην αναδιήγηση τους χρονικά επιρρήματα και διάρκεια χρόνου.
- Ενώ στο πρώτο μέρος αναφέρεται μόνο μία αιτιακή σχέση, στο δεύτερο αναφέρονται δύο.
- Στο δεύτερο μέρος, σημειώθηκε γενικά ένα μικρότερος βαθμός δυσφορίας και δυσκολίας σχετικά με την αφήγηση της ιστορίας, ίσως γιατί η όλη διαδικασία φάνηκε πιο εύκολη στα παιδιά.

Διαπιστώνουμε πως ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο μέρος της έρευνας συναντούμε διαφορές. Σε γενικές γραμμές, όλα τα παιδιά εμφανίζουν βελτίωση, κυρίως αναφορικά με την κατανόηση της συσχέτισης των εικόνων μεταξύ τους και της χρονικής ακολουθίας γεγονότων. Σημειώνονται, επίσης, και άλλες μικρότερες διαφορές αρκετά σημαντικές όμως για να μας ενθαρρύνουν να εξάγουμε θετικά αποτελέσματα. Επίσης, παρατηρείται και μία γενικότερη βελτίωση στη διαχείριση του λόγου από τα παιδιά. Κατά συνέπεια, μπορούμε συμπερασματικά να πούμε βάση των παραπάνω πως αν τα παιδιά σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών βοηθηθούν με επιπλέον οδηγίες και πιο οργανωμένο υλικό, μπορούν να εμφανίσουν θετικότερα αποτελέσματα. Αυτό το συμπέρασμα, αν μη τι άλλο, μας δείχνει πως οι δυσκολίες αυτών των παιδιών στο να χειριστούν τον χρόνο δεν είναι μη αναστρέψιμες και μπορούν να βελτιωθούν. Από αυτό το σημείο κι έπειτα το ποιες δραστηριότητες θα αποτελούν τις κατάλληλες και πως αυτές θα εφαρμοστούν είναι ένα άλλο ζήτημα το οποίο, εν μέρει, μόνο, αναφέρθηκε στο Δεύτερο Κεφάλαιο και οφείλει να ερευνηθεί περαιτέρω τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά.

3.δ.

Το τρίτο μέρος της έρευνας: Δραστηριότητα ιστορίας με θέμα «Η ζωή των παιδιών την εποχή του Μεσοπολέμου». Αποτελέσματα

Στα προηγούμενα δύο σκέλη της έρευνας ερευνήσαμε α) το αν τα παιδιά σε επικινδυνότητα όντως συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να κατανοήσουν το χρόνο από ότι τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους και β) εάν αυτά τα παιδιά μέσω της παρουσίασης ενός διαφορετικού τρόπου αφήγησης, μπορούν να δείξουν σημάδια βελτίωσης. Στο καθένα από τα δύο σκέλη της έρευνας εξάγαμε τα ανάλογα συμπεράσματα.

Στο τρίτο μέρος του ερευνητικού κομματιού, θέλουμε να εξετάσουμε το κατά πόσο μία από τις πιο διαδεδομένες δραστηριότητες διδασκαλίας της ιστορίας μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε αυτήν την ομάδα παιδιών. Η δραστηριότητα που επιλέχθηκε είναι η γνωριμία των παιδιών με τον τρόπο ζωής των συνομήλικων τους την εποχή του μεσοπολέμου.

Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην κωμόπολη Σίνδος Θεσσαλονίκης, οπότε κινήθηκε γύρω από τα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινωνίας με την οποία τα παιδιά και είχαν δικά τους, προσωπικά βιώματα, αλλά και μπορούσαν να βρουν άμεσες πηγές από τους γονείς και τους υπόλοιπους συγγενείς τους, για παράδειγμα, προσωπικές αφηγήσεις, φωτογραφικό υλικό, σχετικά έγγραφα, κ.ά.

Κάτι το οποίο αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό, είναι πως στη Σίνδο διατηρείται ακόμη το κτίριο το οποίο στέγαζε το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο της εποχής. Μάλιστα, είχε την ίδια λειτουργία μέχρι προσφάτως, συγκεκριμένα σταμάτησε να λειτουργεί ως σχολείο το 1996. Φιλοξένησε, δηλαδή πάνω από τις τρεις γενιές μαθητών. Αυτά τα τελευταία χρόνια, λειτουργεί ως πολιτιστικό-λαογραφικό κέντρο, στεγάζει δηλαδή τα χορευτικά συγκροτήματα παραδοσιακών χορών της Σίνδου, διάφορες εκθέσεις χειροποίητων ειδών, κλπ. Σε λίγα χρόνια, μάλιστα, φημολογείται ότι μέρος του θα λειτουργήσει ως λαογραφικό μουσείο της περιοχής. Καλό θα ήταν, λοιπόν, στα πλαίσια της παραπάνω δραστηριότητας να πραγματοποιούνταν μία επίσκεψη στον παραπάνω, ιστορικό, θα λέγαμε, χώρο. Αυτό, όμως, δυστυχώς, δεν ήταν εφικτό στα πλαίσια της έρευνας για ευνόητους λόγους.

Κατά συνέπεια, περιοριστήκαμε στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η δραστηριότητα μας ξεκίνησε με την προβολή μίας βιντεοκασέτας στην οποία μία Σινδιώτισσα 67 ετών μας αφηγείται τις αναμνήσεις της από τα παιδικά της χρόνια και πιο συγκεκριμένα από τα σχολικά της χρόνια τα οποία πέρασε στο παραπάνω κτίριο. Μετά από αυτό, ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά κατά την οποία αναλύθηκε ο τρόπος ζωής των παιδιών εκείνης της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, εστίασαμε στο αν τα παιδιά θα μπορούσαν να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που διακρίνουν το «τότε» από το «τώρα». Επικεντρωθήκαμε στις παρακάτω διαφορές: Τα παιδιά τότε φορούσαν ειδικές στολές, το σχολείο και γενικότερα οι τάξεις φιλοξενούσαν πολύ μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από ότι τώρα, οι δάσκαλοι/ες και οι νηπιαγωγοί ήταν πολύ αυστηροί, τιμωρούσαν τα παιδιά με τιμωρίες και πολλές φορές με την λεγόμενη βέργα, διδάσκονταν

μαθήματα τα οποία δεν διδάσκονται πια, όπως για παράδειγμα, πλέξιμο, κέντημα, κ.ά. και τέλος στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά βοηθούσαν τα αγόρια τους πατέρες τους που ήταν, κυρίως, είτε κτηνοτρόφοι είτε γεωργοί, και τα κορίτσια τις μητέρες τους στις δουλειές του σπιτιού. Οι ομοιότητες ήταν οι εξής: Όπως και τώρα, όλα τα παιδιά πήγαιναν σχολείο και τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους συνήθιζαν να παίζουν τα παιχνίδια που παίζονται και σήμερα, όπως κρυφτό, κυνηγητό, κ.ά. Την συζήτηση συμπλήρωνε φωτογραφικό υλικό της εποχής, το οποίο στο τέλος το τοποθετήσαμε σε ένα σχοινί το οποίο κρεμάσαμε στην τάξη, για να το παρατηρήσουν καλύτερα τα παιδιά αλλά και για να τους βοηθήσει στη δραματοποίηση.

Μετά τη συζήτηση, ακολούθησε δραματοποίηση για την πραγματοποίηση της οποίας χωρίσαμε τα παιδιά ως εξής: Τη «σημερινή εποχή», αποτελούσαν τέσσερα παιδιά, εκ των οποίων ένα από την ομάδα των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα, και τα «παλαιότερα χρόνια» από πάλι τέσσερα παιδιά, εκ των οποίων πάλι ένα παιδί από την ίδια ομάδα. Τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούσαν το κοινό, στο οποίο βρίσκονταν τα άλλα δύο παιδιά από αυτήν την ομάδα. Η δραματοποίηση αφορούσε την αναπαράσταση των δύο εποχών (παρόν- παρελθόν) που συντελούνταν ταυτόχρονα με την αφήγηση μας.

Η δραματοποίηση της δραστηριότητας μας έδειξε τα εξής:

- Όλα τα παιδιά μπόρεσαν να ακολουθήσουν την αφήγηση αναπαριστώντας το εκάστοτε σημείο στο οποίο αναφερόταν η αφηγήτρια.
- Τα δύο παιδιά σε επικινδυνότητα μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν με την ίδια επάρκεια.
- Τα παιδιά φάνηκαν να απολαμβάνουν ιδιαίτερα τις δραστηριότητες της «παλιάς εποχής», όπως για παράδειγμα το κέντημα ή το άρμεγμα της αγελάδας.

Η συζήτηση με τα παιδιά σε επικινδυνότητα που ακολούθησε της δραστηριότητας είχε τα εξής αποτελέσματα:

- Απέδειξε πως όντως τα παιδιά είχαν αντιληφθεί τη διαφορά εποχής.
- Είχαν συγκρατήσει τις περισσότερες διαφορές και ομοιότητες των δύο εποχών.
- Αυτό που τους ευχαρίστησε και τους κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον ήταν η βιντεοσκοπημένη αφήγηση και οι δραστηριότητες της «παλιάς εποχής» που δεν πραγματοποιούνται πια, από τα συγκεκριμένα παιδιά τουλάχιστον.

Συμπερασματικά καταλήγουμε, στην ουσία, πως επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση. Όλα τα παιδιά είναι σε θέση να επωφεληθούν μίας δραστηριότητας η οποία είναι προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους.

Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος που αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε επικινδυνότητα μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

Η **προσχολική ηλικία** είναι μία πολύ ιδιαίτερη χρονική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου και ταυτόχρονα με μεγάλες δυνατότητες. Κατά συνέπεια, έχει αναγνωριστεί η μέγιστη σημασία του ρόλου της **προσχολικής αγωγής** και του της **νηπιαγωγού**. Αυτό είναι κάτι που ισχύει για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, τόσο και για αυτά που ανήκουν στην κατηγορία των **Ειδικών Αναγκών**.

Παλαιότερα, τα παιδιά που είχαν μία σωματική ή νοητική ανεπάρκεια αντιμετωπιζόνταν ως μη ικανά παιδιά που λόγω της «αναπηρίας» τους δεν ήταν δυνατόν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος. Πλέον, εκτός του ότι έχει αναγνωριστεί το δικαίωμα αυτών των παιδιών στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, έχει αλλάξει ριζικά και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται. Πιο συγκεκριμένα, δίδεται πλέον έμφαση όχι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά αλλά, όπως συμβαίνει για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, στις ικανότητες και τις δυνατότητες τους. Έχει επίσης υποστηριχθεί πως αν διδαχθούν με **κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας**, που αρμόζουν στις ιδιαιτερότητες τους, και με τη βοήθεια του **κατάλληλου υλικού** και κυρίως την υποστήριξη του **κατάλληλα εκπαιδευμένου παιδαγωγού**, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα είναι, αν μη τι άλλο, εντυπωσιακά. Το βάρος, δηλαδή, της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών έχει μετατοπιστεί από έναν εσωτερικό παράγοντα, τις δυσκολίες τους, σε έναν εξωτερικό, τον τρόπο διδασκαλίας και το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μία από τις κατηγορίες των **Ειδικών Αναγκών** αποτελούν και οι **μαθησιακές δυσκολίες**. Για αυτήν την κατηγορία ισχύουν τα όσα προαναφέρθηκαν για τις Ειδικές Ανάγκες γενικότερα. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν, μέχρι πρότινος, μία ανεξερεύνητη κατηγορία Ειδικών Αναγκών. Αρχικά, υποστηρίζονταν ότι οφείλονταν σε οφθαλμολογικά προβλήματα και αργότερα σε προβλήματα οπτικο-αντιληπτικού χαρακτήρα. Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, οι ερευνητικές ομάδες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στις μαθησιακές δυσκολίες. Ένας παράγοντας που συντέλεσε σε αυτήν την αύξηση ενδιαφέροντος αποτελεί και το γεγονός ότι τα ποσοστά των παιδιών που υποφέρουν από μαθησιακές δυσκολίες αυξάνονται συνεχώς φτάνοντας, συγκεκριμένα στη χώρα μας, αν όχι στην πρώτη ποσοτικά θέση, σίγουρα μέσα στις πρώτες.

Η έρευνα γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες εστιάστηκε στη θέσπιση ενός **ορισμού**, στην ανακάλυψη της **αιτιολογίας** τους και στους τρόπους ανεύρεσης των παιδιών που ανήκουν σε αυτή την ομάδα μέσω της αποσαφήνισης κάποιων συγκεκριμένων **χαρακτηριστικών** τους. Ανάμεσα στους ορισμούς που προτάθηκαν αυτός που σήμερα επικρατεί, αν και αμφισβητείται από κάποιους,

είναι αυτός του **Kirk**. Σε σχέση με την αιτιολογία τους, μετά από έρευνες έχει αποδειχθεί πως αυτές οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στην **φωνολογική επεξεργασία**, στα προβλήματα **μεταγνώσης** και **μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης**, στη μη δυνατότητα ελέγχου της **αυτορρύθμισης** και στην **έλλειψη κινήτρων**, που προέρχεται τόσο από τις χαμηλές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών για την επίδοσή τους, όσο και αυτές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με την εμφάνιση προβλημάτων στην απόκτηση και χρήση νέων γνώσεων. Αυτές είναι ευρέως γνωστές ως **δυσλεξία, δυσγραφία και δυσαριθμσία**. Πρόσφατα, όμως, θεωρήθηκε επιτακτική ανάγκη να ανακαλυφθούν τρόποι με τους οποίους οι δυσκολίες αυτές να γίνονται αντιληπτές όσο το γρηγορότερο, ει δυνατόν, στην προσχολική ηλικία. Συντάχθηκε, λοιπόν, ένας άτυπος κατάλογος των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά όταν βρίσκονται στην προσχολική ηλικία. Πρέπει, βέβαια, να τονίσουμε πως ακόμη κι αν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά η αξιολόγηση του πρέπει να γίνει πολύ προσεκτικά και από ειδικευμένο προσωπικό το οποίο θα αποφανθεί τόσο για τα προβλήματα που παρουσιάζει το παιδί όσο και για τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης τους.

Πρόσφατα, ένα ακόμη θέμα έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα. Αυτό είναι το μάθημα της **ιστορίας** και το κατά πόσο αυτή θα έπρεπε να διδάσκεται στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, λόγω της ιδιαίτερης δυσκολίας του αντικείμενου. Τελικά, τα συναφή συμπεράσματα έχουν καταλήξει στο ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας κάτω των έντεκα μπορούν να κατανοήσουν και να χειριστούν το χρόνο, αρκεί να τον προσεγγίσουν με τρόπο κατάλληλο προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ζητήθηκε, με άλλα λόγια, από τους/τις δάσκαλους/ες και τους/τις νηπιαγωγούς να εστιάσουν όχι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με την ιστορία αλλά στην ανεύρεση τρόπων διδασκαλίας αυτού του γνωστικού αντικείμενου τέτοιους που να επιτυγχάνουν όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητικά αποτελέσματα.

Το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας αποτελεί μέρος και της προσχολικής αγωγής. Οι στόχοι της καθορίζονται από Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και αφορούν κυρίως στη προσέγγιση **βασικών χρονικών εννοιών**, στην κατανόηση της **χρονικής ακολουθίας γεγονότων** και στην επαφή των παιδιών με **διαφορετικές χρονικές περιόδους** τόσο της χώρας μας όσο και του υπόλοιπου κόσμου γενικότερα.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων πραγματοποιείται μέσα από **δραστηριότητες και projects** ιστορίας μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου καθώς και διάφορες **εξωσχολικές επισκέψεις** σε ιστορικούς χώρους. Το ζήτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι, όμως, το κατά πόσο σε αυτούς τους στόχους μπορούν να ανταποκριθούν και τα παιδιά που εμφανίζουν **πρώιμες ενδείξεις** για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (τα παιδιά αυτά συνηθίζουμε να τα ονομάζουμε «σε επικινδυνότητα»). Το ερώτημα αυτό γίνεται πιο έντονο αν αναλογιστούμε πως ανάμεσα στις άλλες ιδιαιτερότητες

που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά συγκαταλέγονται και προβλήματα που έχουν να κάνουν με το χειρισμό του χρόνου.

Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στα χέρια μας, πάντως, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αφού υποστηρίζουν πως αν αυτά τα παιδιά διδαχθούν το οτιδήποτε με κατάλληλο τρόπο και με τη βοήθεια της κατάλληλης υποστήριξης και υλικού μπορούν να μειώσουν κατά πολύ τις όποιες αδυναμίες τους. Ενδεικτικά παρατίθενται στην εργασία αυτή κάποιοι από τους πιο γνωστούς αλλά ταυτόχρονα και πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας, οι οποίοι, όπως υποστηρίζεται, μπορούν να βοηθήσουν όχι μόνο τα παιδιά σε επικινδυνότητα αλλά **όλο το μαθητικό πληθυσμό**.

Στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας τέθηκαν **τρία ερωτήματα**: **Πρώτον**, αν όντως τα παιδιά σε επικινδυνότητα συναντούν δυσκολίες όταν έχουν να κάνουν με την κατανόηση χρόνου, όπως τη χρονική ακολουθία γεγονότων, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα συμπεράσματα αυτού του πρώτου μέρους της έρευνας δείχνουν πως πράγματι τα παιδιά αυτά συναντούν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η σχετική έρευνα έδειξε πως όταν ζητήθηκε από αυτά τα παιδιά να βάλουν τις εικόνες μιας ιστορίας στη σειρά και έπειτα να τη διηγηθούν μόνο ένα από τα τέσσερα έδωσε ιστορία με κάποιο νόημα, δύο από αυτά έδωσε ιστορία που είχε μόνο εν μέρει νόημα ενώ το ένα δεν μπόρεσε να αντεπεξέλθει καθόλου, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου (παιδιά χωρίς πρώιμες ενδείξεις) στην οποία όλα τα παιδιά έδωσαν ιστορίες με νόημα, τα πήγαν πολύ καλύτερα αναφορικά με τη σειρά των εικόνων της ιστορίας και σε γενικές γραμμές έκαναν λιγότερα λάθη.

Αισιόδοξα, όμως, είναι τα αποτελέσματα της **δεύτερης έρευνας** η οποία καταδεικνύει πως αν τροποποιήσουμε τον τρόπο παρουσίασης της δραστηριότητας μπορούμε να επιτύχουμε μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος και καλύτερα αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές, στο δεύτερο μέρος της έρευνας, όπου η ιστορία δόθηκε στα παιδιά σε μία ήδη ορθή χρονολογική σειρά και αφού άκουσαν πρώτα την αφήγηση της ιστορίας από την ερευνήτρια, τα αποτελέσματα ήταν πολύ πιο ενθαρρυντικά. Τρεις στις τέσσερις ιστορίες ήταν γλωσσικά και χρονικά κατανοητές και γενικά παρατηρήθηκε μία βελτίωση τόσο στο λόγο των παιδιών όσο και στην γενικότερη διαδικασία αναδιήγησης.

Στο **τρίτο μέρος**, θέλαμε να ανακαλύψουμε αν αυτή η βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από μία δραστηριότητα ιστορίας. Επιλέξαμε μία από τις προτεινόμενες για παιδιά προσχολικής ηλικίας δραστηριότητες και, κατά τη γνώμη μας, από τις πιο ενδιαφέρουσες. Το θέμα της ήταν ο τρόπος ζωής των παιδιών την εποχή του μεσοπολέμου και στόχος της να ανακαλύψουν τα παιδιά τις τυχόν ομοιότητες και διαφορές των δύο εποχών. Οι μέθοδοι οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρχικά η συζήτηση και η επίδειξη εικόνων και έπειτα η δραματοποίηση. Τα αποτελέσματα και αυτού του μέρους της έρευνας ήταν αισιόδοξα. Τα παιδιά αντεπεξήλθαν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας με επιτυχία καθώς επίσης, μέσα από συζήτηση που ακολούθησε τη δραστηριότητα, διαπιστώθηκε πως αυτά είχαν κατανοήσει τόσο το ότι επρόκειτο για μία άλλη εποχή, παλαιότερη, όσο και τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν και δραματοποίησαν.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε επικινδυνότητα για εμφάνιση **μαθησιακών δυσκολιών** και παρά τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου της **ιστορίας**, το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο του ζητήματος είναι **αισιόδοξο**. Υποστηρίζεται πως τόσο οι δυσκολίες αυτών των παιδιών όσο και οι δυσκολίες που παρουσιάζει η ιστορία μπορούν να απαλειφθούν αν εφαρμόσουμε **κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών**. Άλλωστε, υπενθυμίζεται πως αν ο/η νηπιαγωγός μίας τάξης είναι γνώστης τόσο των αναγκών των παιδιών όσο και του αντικείμενου που πρόκειται να διδάξει έχει ήδη καλύψει την κυριότερη προϋπόθεση για αποτελεσματική διδασκαλία. Ολοκληρώνοντας, καταλήγουμε στο ότι η ιστορία προσφέρει πολλά εφόδια στο μαθητή της προσχολικής ηλικίας. Επίσης, θεωρία και έρευνα υποστηρίζουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλές δυνατότητες μάθησης, αν τις εκμεταλλευτούμε σωστά. **Άρα, τι προτιμότερο από το να διδάξουμε ιστορία στα παιδιά με τέτοιους τρόπους ώστε να σιγουρευτούμε ότι όχι μόνο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά όλα τα παιδιά θα επωφεληθούν από αυτήν και θα αναπτυχθούν ολόπλευρα σαν άνθρωποι.**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002

Husbands C., *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000

Κακανά Δόμνα-Μίκα, *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη 2000

Κάτσιου- Ζαφρανά Μαρία, *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*, εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 2001

Κιτσαράς Δημ. Γεώργιος, *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα 2001

Κούγιαλη Γιώτα, *Ψυχοκινητικές Δραστηριότητες για Νήπια και Προνήπια*, εκδόσεις Καστανιώτη 2001

Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, *Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1991

Michael Cole & Sheila Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών*, μετάφραση: Μαρία Σόλμαν, επιμέλεια: Ζωή Μπαμπλέκου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2002

Νάκου Ειρήνη, *Τα Παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*, εκδόσεις Μεταίχμιο, 2000

Ντολιοπούλου Έλση, *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, β έκδοση ανανεωμένη, Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001

Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον»

Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Μυθοπλασία μικρών ιστοριών- Δημιουργική γραφή»

Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Παιδαγωγική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών»

Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Σχολική Ψυχολογία»

Παντελιάδου Σουζάνα, *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη- Τι και Γιατί*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών, επιστημονική επιμέλεια Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Μαρία Ζαφειροπούλου, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004

Pervin A. Lawrence-John P. Oliver, *Θεωρίες Προσωπικότητας*, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου-Ευγενία Δασκαλοπούλου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001

Sebba J., *Ιστορία για Όλους*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000

Σεμινάριο «*Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*», Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990

Τζουριάδου Μαρία, *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995

Τζουριάδου Μαρία, *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες- μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995

www.specialeducation.gr.. άρθρο «*Προσχολική αγωγή: Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία*»

Χατζηχρήστου Γ. Χρυσή, *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004



Ξενογλώσση

James Arthur and Robert Phillips (Eds), *Issues in History Teaching*, Routledge\Falmer, London and New York, 2000

O' Hara Lucy and Mark O' Hara, *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, Continuum, London and New York, 2001

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τομέας Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής

Καθηγήτρια Μαρία Τζουριάδου

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΩΝ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

- ✓ Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους παιδαγωγούς των νηπιαγωγείων και τους δασκάλους των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού.
- ✓ Ο παιδαγωγός πρέπει να έχει προηγουμένως παρατηρήσει τα παιδιά στο σχολείο για τουλάχιστον 6 εβδομάδες (χορηγείται συνήθως στα μέσα της σχολικής χρονιάς).
- ✓ Δίνεται εξατομικευμένα.
- ✓ Στην αξιολόγηση ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την επίδοση όλων των παιδιών στην τάξη.

Βαθμολογία

Αν ένα παιδί σε κάποια περιοχή συγκεντρώνει το 50% της βαθμολογίας, 7 και πάνω ερωτήσεις θετικές, τότε ενδέχεται να έχει μαθησιακές δυσκολίες, στη συγκεκριμένη περιοχή. Αν ένα παιδί συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία σε περισσότερες περιοχές, πρέπει να γίνει διερεύνηση με το ΙΤΡΑ.

1. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ

1. Δεν μπορεί να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με μία ιστορία που του διαβάσαμε _____
2. Έχει δυσκολία να μάθει αφηρημένες λέξεις (π.χ. ελευθερία) ενώ μπορεί να μάθει λέξεις που συνοδεύονται από οπτικά ερεθίσματα - εικόνες (π.χ. σπίτι) _____
3. Δεν μπορεί να γελάσει με αστείες ιστορίες, ρυθμούς ή λογοπαίγνια σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά της τάξης _____
4. Δεν του αρέσει να παίζει παιγνίδια που χρειάζονται λόγο (π.χ. να κάνει τον μανάβη) αλλά προτιμάει να παίζει παιγνίδια μοναχικά χωρίς λόγο (π.χ. κύβους) _____
5. Δεν μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις αριθμητικής απέξω, ενώ τα καταφέρνει σε γραπτές ερωτήσεις _____
6. Μπερδεύει συχνά διαφορετικές λέξεις που μοιάζουν ακουστικά (μπάλα - λάμπα) _____
7. Δεν ενδιαφέρεται να ακούει ιστορίες που του διαβάζουν από ένα βιβλίο, ενώ του αρέσει να βλέπει ταυτόχρονα με τη διήγηση και τις αντίστοιχες εικόνες _____
8. Δεν παρακολουθεί τα άλλα παιδιά όταν διαβάζουν ή όταν διηγούνται προφορικά στην τάξη _____
9. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει σύνθετες οδηγίες του τύπου: άνοιξε το αναγνωστικό, γύρισε στην πρώτη σελίδα και σήκω στον πίνακα _____
10. Δυσκολεύεται να καταλάβει ό,τι ακούει από ραδιόφωνο, μαγνητόφωνο ή πικάπ _____
11. Δεν τον ενδιαφέρει να ακούει συνομιλίες μεγάλων ή παιδιών _____
12. Δυσκολεύεται να βρει φθόγγους στις φωνητικές ασκήσεις π.χ. το - μπ - είναι ο ίδιος φθόγγος στις λέξεις μπάλα και μπουμπούκι _____

Σύνολο βαθμολογίας

2. ΟΠΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ

1. Δεν του αρέσει να βλέπει εικόνες σε βιβλία ή περιοδικά _____
2. Δεν αναγνωρίζει σημάδια σε γνωστούς δρόμους, π.χ. περνάμε από 1 περίπτερο στο δρόμο για το σχολείο _____
3. Απαντάει καλύτερα αν το ρωτήσουμε λεκτικά παρά αν του δώσουμε οπτικές οδηγίες (π.χ. μπορεί να κατασκευάσει πιο εύκολα ένα σπίτι με κύβους αν του πούμε πως να το κάνει παρά αν του δείξουμε πως να το κάνει) _____
4. Δεν μπορεί να αντιγράψει γράμματα και αριθμούς _____
5. Δεν μπορεί να τσεκάρει "λανθασμένες" εικόνες (π.χ. να βρει έναν άνθρωπο που φοράει τα ρούχα και τα παπούτσια ανάποδα) _____
6. Δεν μπορεί να γελάσει με εικόνες όπως τα άλλα παιδιά γελούν _____
7. Δεν μπορεί να παίξει οπτικά παιχνίδια _____
8. Δεν μπορεί να αναγνωρίσει διαφορές ανάμεσα σε ομάδες (π.χ. να βρει ότι είναι διαφορετικά 2 μολύβια και 3 μολύβια) _____
9. Δεν μπορεί να δει αλλαγές σε ανθρώπους ή πράγματα του περιβάλλοντος (π.χ. αλλαγή χρώματος των μαλλιών της δασκάλας) _____
10. Δεν μπορεί να καταλάβει τι κάνουν οι άνθρωποι σε μια εικόνα _____
11. Δυσκολεύεται να ταιριάζει εικόνες, σύμβολα ή γράμματα _____
12. Δυσκολεύεται να καταλάβει έννοιες μεγέθους (π.χ. αυτό είναι το μεγαλύτερο μήλο) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

3. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ

1. Δεν μπορεί να πει σε τι διαφέρουν πράγματα ή έννοιες που ακούει (π.χ. διαφορά ανάμεσα σε αυτοκίνητο και ποδήλατο) _____
2. Δίνει λανθασμένες ή απίθανες απαντήσεις σε ερωτήσεις _____
3. Έχει μεγάλη δυσκολία σε έννοιες του χρόνου _____
4. Δεν μπορεί να αναγνωρίσει και να μαντέψει παιχνίδια _____
5. Δεν ξέρει απλές αντίθετες έννοιες (π.χ. ναι - όχι) _____
6. Δεν μπορεί να παίζει παιχνίδια φαντασίας (π.χ. να παίξουμε σπίτι) _____
7. Λέει ασυνάρτητες ιστορίες _____
8. Δεν μπορεί να καταλάβει κανόνες παιχνιδιών όταν του δίνουν προφορικές οδηγίες _____
9. Δεν μπορεί να συσχετίσει μια ιστορία που ακούει με προσωπικές του εμπειρίες _____
10. Δεν μπορεί να ρωτήσει πώς ή γιατί. Δεν ενδιαφέρεται για αιτίες ή σχέσεις _____
11. Δεν μπορεί να καταλάβει έννοιες που αναφέρονται σε κοινωνικά θέματα (π.χ. δεν καταλαβαίνει ότι θεός είναι αδελφός του πατέρα) _____
12. Δεν μπορεί να καταλάβει απλές σχέσεις αν το ρωτήσουμε προφορικά (π.χ. το καπέλο ταιριάζει με το παλτό) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

4. ΟΠΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ

1. Δεν μπορεί να κάνει αισθητικές συγκρίσεις μεταξύ πραγμάτων (π.χ. αυτό είναι ομορφότερο) _____
2. Δεν μπορεί να βάλει σε κατηγορίες εικόνες σε ασκήσεις αναγνωστικής ετοιμότητας (π.χ. να σημειώσει ότι είναι διαφορετική μια εικόνα που δείχνει ένα καπέλο από μια εικόνα με παπούτσια) _____
3. Δεν μπορεί να ζωγραφίσει από τη φαντασία του, μπορεί όμως να αντιγράψει εικόνες _____
4. Δεν δείχνει ενδιαφέρον όταν του δείχνουν πώς λειτουργούν διάφορα πράγματα (π.χ. πώς κουρδίζεται το ρολόι) _____
5. Δεν ενδιαφέρεται να κατασκευάσει παιχνίδια ή να κάνει κατασκευές με κύβους _____
6. Δεν μπορεί να καταλάβει την ακολουθία σε ιστορίες εικόνων _____
7. Δεν μπορεί να συνδέσει αντικείμενα ή εικόνες που συνήθως πάνε μαζί (π.χ. την εικόνα ενός χωροφύλακα με το καπέλο του) _____
8. Απαντάει με βάση φυσικά χαρακτηριστικά παρά με κατηγορία (π.χ. το κουμπί ταιριάζει με τη μπάλα και όχι με το φερμουάρ) _____
9. Δεν μπορεί να παίζει δημιουργικά παιχνίδια με αντικείμενα _____
10. Δεν μπορεί αυθόρμητα να ανακαλύψει μοντέλα ή διασυνδέσεις (π.χ. δεν μπορεί να αναγνωρίσει τη σχέση ανάμεσα σε εικόνες μητέρας - παιδιών, γάτας - γατιών, σκύλας - κουταβιών) _____
11. Δεν μπορεί να αναγνωρίσει εννοιολογικά αντικείμενα που κάνει το ίδιο ή και άλλα παιδιά στη ζωγραφική _____
12. Δεν μπορεί να παίζει παιχνίδια που χρειάζονται συλλογισμό (π.χ. ντόμινο, χαρτιά) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

5. ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΟΓΟ

1. Δυσκολεύεται να περιγράψει εικόνες ή κοινές εμπειρίες _____
2. Δεν μπορεί να ορίσει απλές λέξεις όπως π.χ. μήλο _____
3. Δεν μπορεί να πει απ έξω το μάθημα _____
4. Χρησιμοποιεί συχνά τις ίδιες λέξεις. Έχει πολύ φτωχό καθημερινό λεξιλόγιο _____
5. Φαίνεται υπερβολικά ντροπαλό και αμίλητο _____
6. Έχει δυσκολία να βρει την έννοια των λέξεων ή να πει κοινές λέξεις (π.χ. λέει: "το πράγμα που είναι στο τραπέζι" αντί να πει το μολύβι που είναι στο τραπέζι) _____
7. Δεν του αρέσει να παίζει λεκτικά παιχνίδια με τα άλλα παιδιά (π.χ. να παίζει το μανάβη, το σχολείο) αλλά προτιμάει να παίζει μοναχικά - μη λεκτικά παιχνίδια (π.χ. να κάνει κατασκευές με κύβους) _____
8. Όταν απαντάει με ερωτήσεις δεν κάνει λάθη· αντίθετα όταν απαντάει λεκτικά κάνει συνήθως λάθη (π.χ. δείχνει τη σωστή εικόνα αλλά την λέει λάθος προφορικά) _____
9. Δείχνει πράγματα αν το ρωτήσουμε γι αυτά _____
10. Μιλάει με μεμονωμένες λέξεις ή με αποσπασματικές προτάσεις _____
11. Δεν κάνει ερωτήσεις _____
12. Δεν συμμετέχει με τους μεγάλους ή τα άλλα παιδιά σε κοινά θέματα της οικογένειας (π.χ. στα προγράμματα της τηλεόρασης) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

6. ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΚΙΝΗΣΕΙΣ

1. Δεν δείχνει συγκίνηση με τις γκριμάτσες του προσώπου ή τις κινήσεις του σώματος _____
2. Δυσκολεύεται στην αυτοεξυπηρέτηση (π.χ. να ντυθεί, να πάει στην τουαλέτα) _____
3. Πηδάει, σκαρφαλώνει, τρέχει ή περπατάει αδέξια _____
4. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει υποδείξεις και να τις μιμηθεί (π.χ. δεν μπορεί να μιμηθεί πώς ο δάσκαλος καθαρίζει τον πίνακα) _____
5. Έχει δυσκολία σε επιτεύγματα λεπτών κινητικών συντονισμών (π.χ. να κόψει, να κουμπώσει, να δέσει, κ.τ.λ.) _____
6. Η επίδοσή του στο σχεδιασμό ανθρώπων είναι χαμηλή. Παραλείπει μέλη του σώματος ή τα ζωγραφίζει λάθος _____
7. Δεν μπορεί να κάνει χειρονομίες όπως τον αποχαιρετισμό ή τη σιωπή _____
8. Δυσκολεύεται να αντιγράψει γράμματα, αριθμούς ή σχέδια _____
9. Δυσκολεύεται να εκφράσει απλές οικείες ιστορίες ή να κάνει παντομίμα _____
10. Δυσκολεύεται να κάνει κινήσεις για να πετύχει μια ενέργεια (π.χ. να ποτίσει φυτά) _____
11. Δεν μπορεί να διακρίνει το δεξί και αριστερό _____
12. Είναι αδέξιο. Σπάει ή του πέφτουν εύκολα αντικείμενα _____

Σύνολο βαθμολογίας:

7. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ

1. Δεν μπορεί να μετρήσει απέξω ως τα 10 _____
2. Δεν γνωρίζει 3 από τις 7 μέρες της εβδομάδας με χρονική ακολουθία _____
3. Δεν μπορεί να θυμηθεί 5 γράμματα του αλφάβητου ή να πει το αλφάβητο με τη σωστή σειρά _____
4. Δυσκολεύεται να πει τα γράμματα που απαρτίζουν απλές λέξεις (π.χ. γάτα, πόδι) _____
5. Δυσκολεύεται να κάνει απέξω απλές προσθέσεις ή αφαιρέσεις _____
6. Δεν θυμάται απλές κάρτες ανάγνωσης, όταν αρχίζει να μαθαίνει ανάγνωση με ολική μέθοδο _____
7. Επαναλαμβάνει συχνά γράμματα, αριθμούς ή λέξεις _____
8. Δυσκολεύεται να θυμηθεί ένα ποίημα, ένα τραγούδι ή μια ρίμα _____
9. Μεταθέτει φθόγγους όταν λέει μερικές λέξεις, π.χ. αντί ρολόι, λορόι _____
10. Δεν μπορεί να ακολουθήσει τρεις οδηγίες με τη σωστή σειρά (π.χ. πήγαινε στο μπάνιο, βγάλε το παλτό σου, στάσου στην πόρτα) _____
11. Δεν μπορεί να θυμηθεί γεγονότα της προηγούμενης μέρας ή εβδομάδας με τη σωστή σειρά _____
12. Δεν μπορεί να θυμηθεί τον αριθμό τηλεφώνου του, τη διεύθυνσή του ή την ημερομηνία των γενεθλίων του _____

Σύνολο βαθμολογίας:

8. ΟΠΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ

1. Δεν μπορεί να θυμηθεί τη σειρά των γραμμάτων που είδε σε μια ταινία ή σε ένα πρόγραμμα της τηλεόρασης _____
2. Δεν γράφει σωστά το όνομά του _____
3. Δεν ξέρει τη σειρά του όταν παρατάσσεται στη γυμναστική ή δεν μπορεί να συμμετέχει σε παιχνίδια που χρειάζονται σειρά _____
4. Δεν μπορεί να θυμηθεί τη σειρά σημείων σε μια γνωστή διαδρομή (π.χ. από το σπίτι στο σχολείο πρώτα περνούμε το μανάβικο, μετά το περίπτερο, μετά την εκκλησία, κ.τ.λ.) _____
5. Δεν μπορεί να μάθει λέξεις με ολική μέθοδο _____
6. Δεν θυμάται τη σειρά των αριθμών από 1 - 5 απ έξω _____
7. Συχνά αντιστρέφει τη σειρά γραμμάτων ή αριθμών όταν αντιγράφει (π.χ. αντιγράφει γάρμμα αντί γράμμα) _____
8. Δεν μπορεί να αναγνωρίσει ένα γεγονός ή κατάσταση όταν δεν γίνεται με τη συνηθισμένη ακολουθία (π.χ. τα παιδιά πρώτα πάνε στο μπάνιο και μετά πίνουν το γάλα) _____
9. Συχνά μπερδεύει τη σειρά σε καθημερινές δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. πριν βάλει το πουλόβερ βάζει το παλτό του) _____
10. Όταν αντιγράφει μια λέξη γράφει κάθε γράμμα ξεχωριστά _____
11. Δεν μπορεί να επαναλάβει δραστηριότητες που γίνονται από το δάσκαλο με ακολουθία (π.χ. να κόψει πρώτα ένα σχέδιο και να το κολλήσει μετά στο τετράδιο ζωγραφικής) _____
12. Δεν μπορεί να θυμηθεί τη θέση εικόνων που έχει δει πολλές φορές στο βιβλίο του (π.χ. αν είναι στην πρώτη ή στην τελευταία σελίδα ή στην αρχή ή στο τέλος της σελίδας) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

9. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ

1. Χρησιμοποιεί λίγες και μικρές και απλές προτάσεις. Έχει φτωχό λεξιλόγιο _____
2. Παραλείπει τις μικρές λέξεις από μια πρόταση (π.χ. έχω μήλο) _____
3. Χρησιμοποιεί τις κτητικές αντωνυμίες λάθος (π.χ. αυτό είναι το βιβλίο του αντί μου) _____
4. Χρησιμοποιεί λάθος τις προσωπικές αντωνυμίες (π.χ. εμένα πηγαίνω αντί εγώ πηγαίνω) _____
5. Χρησιμοποιεί ερωτηματικό τόνο στη φωνή του χωρίς να μπορεί να κάνει ερώτηση (π.χ. λέει εγώ πάω σχολείο αντί μπορώ να πάω σχολείο;) _____
6. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει σωστά τον πληθυντικό (π.χ. αυτά πίνει γάλα) _____
7. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει χρόνους του παρελθόντος (παρατατικό, αόριστο) σωστά _____
8. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει αρνητικές προτάσεις σωστά (π.χ. μη πήγα εκδρομή αντί δεν πήγα εκδρομή) _____
9. Βάζει τις λέξεις σε λάθος θέση (π.χ. το παιδί σχολείο πηγαίνει αντί το παιδί πηγαίνει σχολείο) _____
10. Δεν χρησιμοποιεί τις συγκρίσεις σωστά (π.χ. αυτό είναι περισσότερο μεγαλύτερο αντί πιο μεγάλο) _____
11. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει στις προτάσεις του λέξεις όπως μετά, πριν, γιατί _____
12. Συγχέει τις προθέσεις _____

Σύνολο βαθμολογίας:

10. ΟΠΤΙΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ

1. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει γράμματα τυπωμένα με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στο βιβλίο του _____
2. Είναι πολύ αργό σε οπτικές εργασίες, μελετάει εικόνες ή λέξεις για πολύ ώρα _____
3. Δεν μπορεί να καταλάβει μια εικόνα που ζωγραφίζει ο δάσκαλος _____
4. Δεν μπορεί να καταλάβει σχέδια που γίνονται με κουκίδες _____
5. Δεν μπορεί να βγάλει νόημα από εικόνες _____
6. Δεν μπορεί να αντιληφθεί αντικείμενα από τα μέρη τους (π.χ. να δει το μανίκι και να αναγνωρίσει ότι ανήκει σε πουκάμισο ή μπλούζα) _____
7. Δεν μπορεί να δει τη διαφορά σε δυο γράμματα που γράφονται παρόμοια π.χ. χ - γ _____
8. Δυσκολεύεται να συναρμολογήσει puzzles με περισσότερα από 10 κομμάτια _____
9. Δυσκολεύεται να συγκολλήσει μια κομμένη σελίδα ή εικόνα _____
10. Διασπάται από οπτικά ερεθίσματα (π.χ. δεν μπορεί να καθίσει στο θρανίο αν αυτό γυαλίζει) _____
11. Δεν μπορεί να καταλάβει εικόνες που ζωγραφίζουν τα άλλα παιδιά _____
12. Δυσκολεύεται να διακρίνει τη μορφή από το πλαίσιο (π.χ. να αναγνωρίσει ένα τρίγωνο όταν είναι ζωγραφισμένο μέσα σ' ένα κύκλο) _____

Σύνολο βαθμολογίας:

11. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ ΦΘΟΓΓΩΝ

1. Δυσκολεύεται να καταλάβει υλικό από μαγνητόφωνο ή ραδιόφωνο _____
2. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει ανθρώπους αν παραλλάζουν τη φωνή τους _____
3. Δυσκολεύεται να αναγνωρίσει κοινές λέξεις όταν τις ακούει σε τραγούδι _____
4. Δεν μπορεί να προσαρμοστεί και να συγκεντρωθεί σε μέρος με θορύβους (π.χ. αν σκάβουν έξω στο δρόμο) _____
5. Δυσκολεύεται να κάνει ρίμες με λέξεις _____
6. Δυσκολεύεται να καταλάβει κάποιον αν μιλάει γρήγορα _____
7. Δεν μπορεί να αναγνωρίσει μια λέξη αν ο δάσκαλος πει μόνο την αρχή της _____
8. Δεν μπορεί να καταλάβει κάποιον αν του μιλήσει ψιθυριστά _____
9. Δυσκολεύεται περισσότερο να καταλάβει το δάσκαλο αν μιλάει περπατώντας στην τάξη παρά αν κάθεται στην ίδια θέση _____
10. Κοιτάζει στα χείλη το δάσκαλο όταν μιλάει _____
11. Δυσκολεύεται να συνδυάσει φθόγγους για να φτιάξει μια λέξη (π.χ. γ-α-τ-α—>γάτα) _____
12. Διασπάζεται εύκολα από ξαφνικούς θορύβους (π.χ. φτάρνισμα κάποιου παιδιού) και δυσκολεύεται να ξανασυγκεντρωθεί _____

Σύνολο βαθμολογίας:

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Στοιχεία παιδιού:

..... Επώνυμο Όνομα Όνομα πατέρα
..... Διεύθυνση κατοικίας Σχολείο φοίτησης Τάξη

	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία εξέτασης			
Ημερομηνία γέννησης			
Υπόλοιπο			
Χρονολογική ηλικία			

Στοιχεία εξεταστή:

Όνοματεπώνυμο

Ιδιότητα

Τηλέφωνο

Παρατηρήσεις:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟCopyright © 1999: Ι. Ν. Παρασκευόπουλος
Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι • Νικόλαος Δ. ΓιαννίτσαςΚεντρική διάθεση: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα, Τηλ. 3302415ISBN 960-344-196-1 (set)
ISBN 960-344-607-6

Σελ. 16

Μονάδες

*13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ "ΔΕΞΙΟΥ-ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ"

Χαρακτηρισμός

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
	Σωστό	Λάθος		Σωστό	Λάθος
1. Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι			7. Ποιο είναι το δικό μου δεξί χέρι		
2. » » το αριστερό σου αυτί			8. » » το δεξί μου αυτί		
3. » » το δεξί σου πόδι			9. » » το αριστερό μου πόδι		
4. » » το δεξί σου μάτι			10. » » το αριστερό μου μάτι		
5. Πιάσε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό σου αυτί			11. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί μου μάτι		
6. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι			12. Δείξε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό μου μάτι		

ΧΕΡΙ

ΠΟΔΙ

14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ

ΜΑΤΙ

ΑΥΤΙ

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ
	Δεξιά	Αριστερή			Δεξιά	Αριστερή	
1. Ξύσε το μολύβι			χέρι	8. Κάνε κουτσό μέχρι τη γωνία του δωματίου			πόδι
2. Ξύσε την ξυλομπογιά			χέρι	9. Πέταξε την ξύστρα να την πιάσω			χέρι
3. Κοίταξε με το φακό τη μύτη του μολυβιού			μάτι	10. Πέταξε την ξυλομπογιά να την πιάσω			χέρι
4. Κοίταξε με το φακό τη βίδα της ξύστρας			μάτι	11. Σήκω και κάνε ισορροπία στο ένα πόδι			πόδι
5. Βάλε το ρολόι στο αυτί σου			αυτί	12. Πήγαινε στη γωνία και κάνε ισορροπία			πόδι
6. Σκύψε και βάλε το αυτί σου στο ρολόι			αυτί	13. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα την ξύστρα			μάτι
7. Κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα			πόδι	14. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα το πόμολο			μάτι

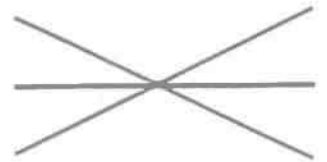
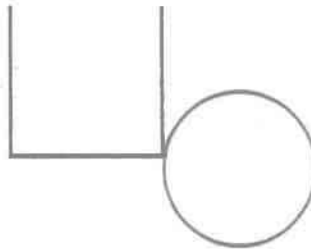
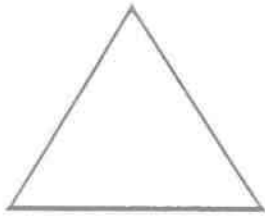
	Αριθμητικές Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Αναπτυξιακό ηλικίο	Αναπτυξιακή ηλικία (έτη - μήνες)	Ποιοτικές Κλίμακες
Νοητική ικανότητα	*1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ				*12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Βαθμός: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
	*3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ				
Μνήμη ακολουθιών	*4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ				*13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ «ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ» Βαθμός: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ				
	6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ				
Ολοκλήρωση παραστάσεων	*7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ				14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ Χέρι: Δεξιό- πλευρη <input type="checkbox"/> Αριστερό- πλευρη <input type="checkbox"/> Αδιαφορο- ποιήτη <input type="checkbox"/> Πόδι: " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> Μάτι: " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> Αυτί: " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> " <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ				
Γραφο-φωνολογική ενημερότητα	*9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ				* ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ (Συμπληρωματική της «Μνήμη αριθμών») Ημέρες-Μήνες: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Αρίθμηση: Επαρκής <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
	10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ				
	*11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ				

Διαγνωστική κατηγορία	Αναπτυξιακό ηλικίο	Νοητική ικανότητα			Μνήμη ακολουθιών			Ολοκλήρωση παραστάσεων		Γραφο-φωνολογική ενημερότητα			Αναπτυξιακό ηλικίο	Διαγνωστική κατηγορία
		Γλωσσικές αναλογίες 1	Αντιγραφή σχημάτων 2	Λεξιλόγιο 3	Αριθμοί 4	Εικόνες 5	Σχήματα 6	Προτάσεις 7	Λέξεις 8	Διάκριση γραφημάτων 9	Διάκριση φθόγγων 10	Σύνθεση φθόγγων 11		
Εξαιρετική επίδοση	16												16	Εξαιρετική επίδοση
	15												15	
	14												14	
Οριακώς υψηλή	13												13	Οριακώς υψηλή
	12												12	
Μέση επίδοση	11												11	Μέση επίδοση
	10												10	
	9												9	
Οριακώς χαμηλή	8												8	Οριακώς χαμηλή

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγκώνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κόρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλός			19. βενζίνη	ρεύμα		
4. σκουλαρίκι	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κορυφή		
5. σπίτια	φωλιές			21. χάντρες	ρογες		
6. κτυπάμε	φυσάμε			22. γραμμάριο	ώρες		
7. συρτάρια	τσέπες			23. νύχια	κεντρί		
8. δρόμους	γραμμές			24. εισιτήριο	γραμματόσημο		
9. παπάδες	δασκάλους/ες			25. γυάλα	κλουβί		
10. φελλό	καπάκι			26. τρίχωμα	λέπια		
11. κάλτσες	καπέλο			27. θεμέλια	ρίζες		
12. κρατούμενους	αρρώστους			28. πατερίτσες	ακουστικά		
13. ψάρια	ζώα			29. νερομπογιές	κλωστές		
14. ξινό	πικρός			30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό			31. δέρμα	φλούδα		
16. πετάλια	κουπιά			32. φυτίλι	πένα		

Σελ. 5 Προτιμώμενο χέρι

2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

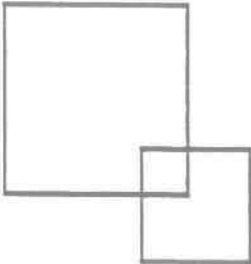
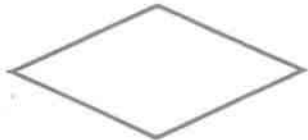
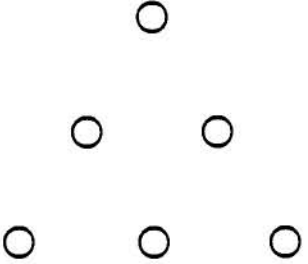
Χρόνος Αρχικός βαθμός α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο μονάδων: α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο μονάδων: α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο μονάδων: 

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο			11. Βλάβη		
2. Γάντια			12. Συγγενής		
3. Κότα			13. Θλίψη		
4. Σφυρί			14. Μύθος		
5. Αδιάβροχο			15. Σοφός		
6. Γείτονας			16. Δειλός		
7. Παρατηρώ			17. Ισχυρός		
8. Τσιγκούνης			18. Μετανάστης		
9. Επιθυμώ			19. Άγουρος		
10. Ακροβάτης			20. Παραμελώ		

Σελ. 6

2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ (συνεχεια)

α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο
μονάδων: α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο
μονάδων: α(3): ___ β(2): ___ γ(1): ___ Σύνολο
μονάδων:

Αριθμός ερώτησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	Αριθμός ερώτησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1	4 - 3 - 3				9	6 - 1 - 4 - 3 - 8			
2	5 - 2 - 6				10	5 - 9 - 6 - 1 - 7			
3	4 - 3 - 5 - 5				11	7 - 3 - 6 - 9 - 2			
4	6 - 3 - 7 - 3				12	8 - 1 - 7 - 6 - 4 - 4			
5	4 - 1 - 7 - 2				13	7 - 7 - 5 - 3 - 6 - 2			
6	8 - 2 - 5 - 4				14	5 - 4 - 9 - 8 - 3 - 4			
7	3 - 1 - 7 - 2 - 2				15	5 - 3 - 7 - 1 - 6 - 4			
8	5 - 5 - 1 - 4 - 9				16	4 - 7 - 3 - 1 - 8 - 5 - 5			

*ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ

Συμπληρωματική της κλίμακας «Μνήμη αριθμών»

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ - ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Από τη Δευτέρα Σωστό Λάθος
- Από την ημέρα εξέτασης Σωστό Λάθος
- Χθές (ημέρα) Σωστό Λάθος
- Προχθές (ημέρα) Σωστό Λάθος

- Από τον Ιανουάριο..... Σωστό Λάθος
- Από τον μήνα εξέτασης Σωστό Λάθος
- Προηγούμενος μήνας Σωστό Λάθος
- Προ-προηγούμενος μήνας Σωστό Λάθος

ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- Ανά 2 έως 12 Σωστό Λάθος
- Ανά 3 έως 18 Σωστό Λάθος
- Ανά 4 έως 24 Σωστό Λάθος
- Ανά 5 έως 35 Σωστό Λάθος
- Ανά 6 έως 30 Σωστό Λάθος
- Από 12 ανά 2 Σωστό Λάθος
- Από 18 ανά 3 Σωστό Λάθος
- Από 24 ανά 4 Σωστό Λάθος
- Από 35 ανά 5 Σωστό Λάθος
- Από 30 ανά 6 Σωστό Λάθος

ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1				1			
2				2			
3				3			
4				4			
5				5			
6				6			
7				7			
8				8			
9				9			
10				10			
11				11			
12				12			
13				13			
14				14			
15				15			
16				16			

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα			17. βιάζεται ...	σκοντάφτει		
2. πήρε πολλά ...	μπράβο			18. σοκολάτες ...	γάλακτος		
3. την ώρα του ...	διαλείμματος			19. των 60 ...	φύλλων		
4. διακοπή ...	ρεύματος			20. αργά σαν ...	χελώνα		
5. μύτες των ...	ποδιών			21. σπίτι των ...	μελισσών		
6. κυρίες και ...	κύριοι			22. ευχηθήκαμε ...	καλό ταξίδι		
7. ο ένας ...	τον άλλον			23. λόγια είναι ...	φτώχεια		
8. χορεύουν τα ...	ποντίκια			24. για ώρα ...	ανάγκης		
9. σοβαρά την ...	υγεία			25. Πρώτων ...	Βοηθειών		
10. επτά είναι ...	έβδομος			26. πηγή ...	φωτός		
11. το Δελτίο ...	Ειδήσεων			27. είναι εκτός ...	κινδύνου		
12. να φοράμε ...	ζώνη ασφαλείας			28. καρκίνο του ...	δέρματος		
13. έρχονται την ...	άνοιξη			29. γνωρίζω ...	από την κόψη		
14. παρών ...	παρούσα			30. προστασία του ...	περιβάλλοντος		
15. μεταφορές ...	κρεάτων			31. έπεφταν στο ...	κενό		
16. το λέμε ...	διώροφο			32. βγήκε εκτός ...	εαυτού		

8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καραμέ-α	καραμέλα			17. μονά-ης	μανάβης		
2. -ράουλα	φράουλα			18. βρά-ος	βράχος		
3. -ρόβατο	πρόβατο			19. γαρί-αλο	γαρίφαλο		
4. παραμύ-η	παραμύθι			20. κλει-ί	κλειδί		
5. κάσ-ανο	κάστανο			21. -ρυσός	χρυσός		
6. ξα-θός	ξανθός			22. α-ίστρι	αγκίστρι		
7. -ροχή	βροχή			23. κα-έλο	καπέλο		
8. περίερ-ος	περίεργος			24. μα-ήλι	μαντήλι		
9. -αθαρός	καθαρός			25. μάρ-αρο	μάρμαρο		
10. τηλέ-ωνο	τηλέφωνο			26. κου-άλι	κουτάλι		
11. -οτάμι	ποτάμι			27. βερά-α	βεράντα		
12. γλώ-α	γλώσσα			28. άρω-α	άρωμα		
13. -ροπαλός	ντροπαλός			29. για-ρός	γιατρός		
14. ειρή-η	ειρήνη			30. δελ-ίνι	δελφίνι		
15. ψα-ίδι	ψαλίδι			31. μπαρ-ούνι	μπαρμπούνι		
16. κα-ρέφτης	καβρέφτης			32. -άγουλο	μάγουλο		

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδε (1 ή 0)
	Ίδιες	Διαφο- ρετικές			Ίδιες	Διαφο- ρετικές	
1. Βόλα - Γόλα (Δ)				17. Ασιμάς - Αζιμάς (Δ)			
2. Πάτι - Τάτι (Δ)				18. Ζοχύγι - Ζογύγι (Δ)			
3. Μάλα -Μάλα (Ι)				19. Καρποκίτια - Καρποκίπια (Δ)			
4. Ινήπι - Ινήπι (Δ)				20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς (Ι)			
5. Μάδος - Νάδος (Δ)				21. Βαδρίντες - Βαρδίντες (Δ)			
6. Εχριλός - Ερχιλός (Δ)				22. Κρετόκες - Κρεντόκες (Δ)			
7. Αβόφα - Αβόφα (Ι)				23. Γαρδαθός - Γαρδαθός (Ι)			
8. Άφαλη - Άθαλη (Δ)				24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη (Ι)			
9. Βελανώ - Βελιανώ (Δ)				25. Δομβράνω - Δοβράνω (Δ)			
10. Κλωδές - Κρωδές (Δ)				26. Γκαφριλός - Γκαρφιλός (Δ)			
11. Γριπώση - Γιρπώση (Δ)				27. Ναδάφα - Ναβάφα (Δ)			
12. Τιφώδες - Τιθώδες (Δ)				28. Κιρκέζω - Κιργκέζω (Δ)			
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω (Δ)				29. Νακιτιάδες - Ναγκιτιάδες (Δ)			
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω (Ι)				30. Βαρτράζω - Βατράζω (Δ)			
15. Μάργκινα - Μάργκινα (Ι)				31. Μπαρκατάς - Μπαρτακάς (Δ)			
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης (Ι)				32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος (Δ)			

σον κον

φοστώ ροσπώ

ψατσάτω φαστάτω

τάλι τάλι

τάπρο τάρπο

λομβρός λομβρός

λέθα λέδα

στέρα τσέρα

ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΟΡΨΕΓΩ

τάβο τάθο

θεμπός θεμπός

αφρυχός αρφυγός

θάλμη θάλμη

ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ

φεδρέζες φερδέζες

κύση κόση

ζάμερι ξάμζρι

τιασκώ ταισκώ

ΝΑΣΩ ΝΑΖΩ

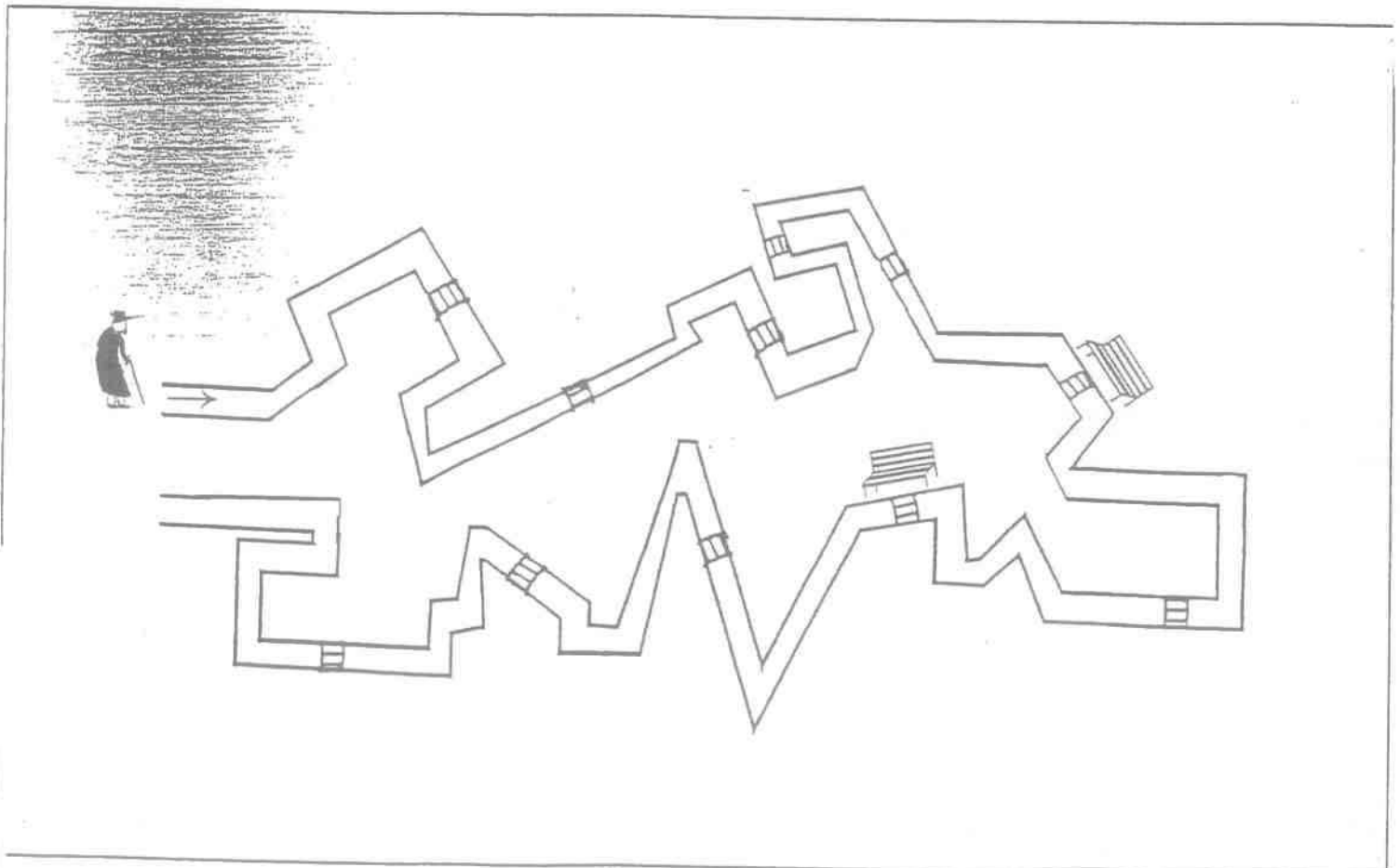
ράκλια ράλκια

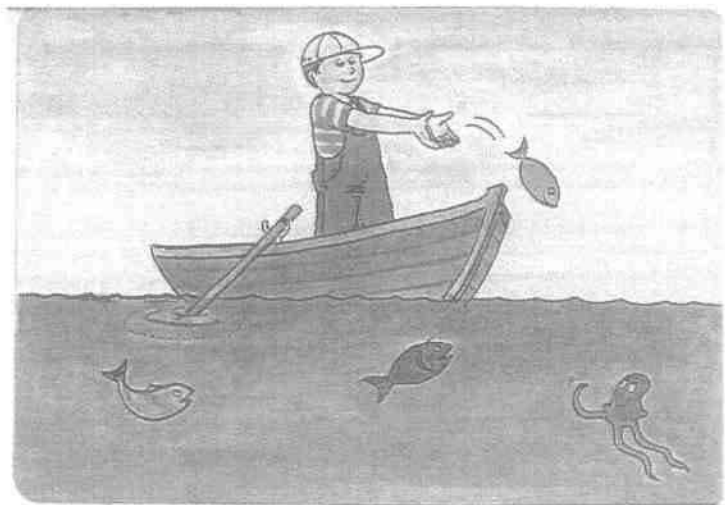
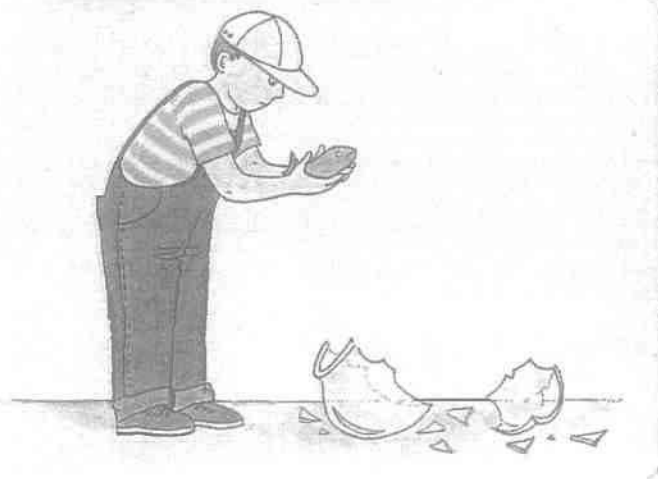
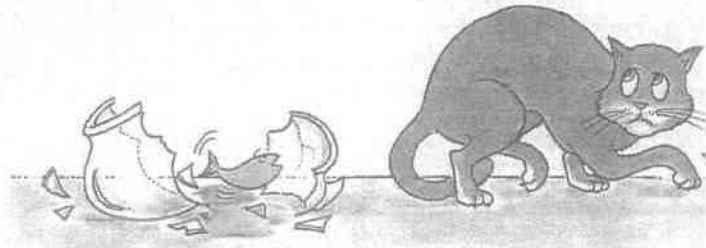
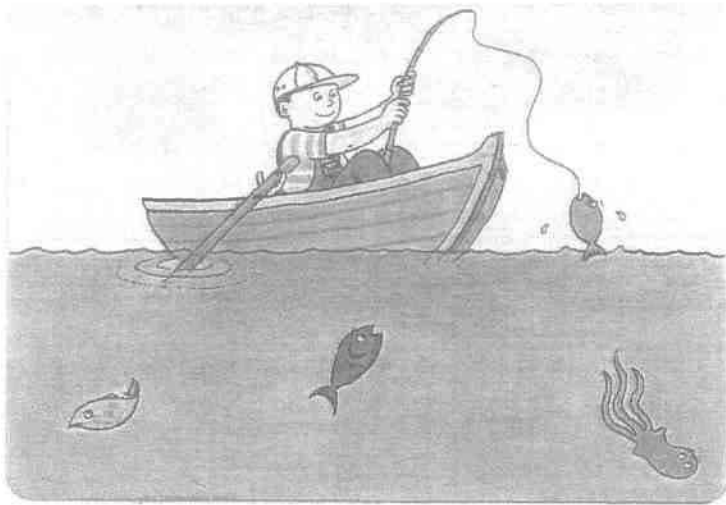
πάρονθος πάροθος

Ερωτήσεις 1-10
(με επίδειξη εικόνων)

Ερωτήσεις 11-32
(χωρίς επίδειξη εικόνων)

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ου.λ.ί				11. κ.ό.τ.α				22. α.μπ.ε.λ.ι			
2. μπ.ου.κ.ά.λ.ι				12. γ.ά.λ.α				23. ο.μ.ά.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι				13. τζ.ά.μ.ι				24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι				14. μ.ή.λ.ο				25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.ι.β.λ.ί.ο				15. ρ.ο.λ.ό.ι				26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ού.τσ.ι				16. β.ού.ρ.τσ.α				27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι				17. μπ.ά.λ.α				28. λ.α.μπ.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α				18. α.λ.ά.τ.ι				29. ε.ρ.γ.α.σ.ί.α			
9. σ.κ.ά.λ.α				19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γκ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί				20. α.λ.ε.π.ού				31. μ.α.ϊ.μ.ού			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			







Απομαγνητοφώνηση του πρώτου μέρους της έρευνας

Ομάδα ελέγχου: Δήμητρα

- Δήμητρα μου, είπαμε ότι θα πούμε μια ιστορία, έτσι;
- *Ναι*
- Θα με βοηθήσεις όμως να την βρούμε αυτήν την ιστορία, ποια είναι;
- *Ναι*
- Λοιπόν, βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτόνια;
- *Ναι*
- Κάτω απ' αυτά τα χαρτόνια κρύβονται κάτι εικόνες οι οποίες εικόνες όλες μαζί μας κάνουν μια ιστορία, λοιπόν, θα με βοηθήσεις, ξέρεις τι θέλω;
- *Τι;*
- Με όποια σειρά θέλεις να σηκώνεις ένα – ένα χαρτονάκι, να βλέπεις την εικόνα από κάτω και να μου πεις τι βλέπεις, διάλεξε όποιο χαρτόνι θέλεις και βγάλτο.
- *Εγώ θέλω αυτό.*
- Βγάλτο, τι βλέπεις;
- *Έναν ψαρά.*

Διακοπή (λόγω φασαρίας)

- Τι βλέπεις είπαμε;
- *Έναν ψαρά.*
- *Ναι, ωραία, η πρώτη ήταν αυτή, ποια είναι η επόμενη, ποιο χαρτόνι θα σηκώσεις; Όχι, όχι μην το ξανακαλύπτεις, φέρτο σε μένα, να μην σ' ενοχλεί, φέρτο εδώ, άλλη; Όλες θα τις σηκώσουμε, σήκωσε κι αυτή.*
- *Αυτή είναι μια γάτα.*
- Η επόμενη ποια θα είναι;
- *Αυτή.*

(Τις φέρνω πιο κοντά)

- *Να τις έχεις πιο κοντά σου, ναι.*
- *Αυτή είναι μια γάτα που έσπασε το βάζο κι αυτός είναι που είδε ότι το ψαράκι του πέθανε και είδε ότι είναι σπασμένο το τέτοιο, το βάζο.*
- *Μπράβο, άλλες δύο μείνανε, και η μία είναι αυτή.*
- *Και μετά έφτιαξε το βάζο και το έβαλε μέσα.*
- *Και μία τελευταία.*
- *Και αυτός είναι ο ψαράς που το ρίχνει, που ρίχνει το ψαράκι του μέσα στη θάλασσα.*

Διακοπή (λόγω φασαρίας)

- Λοιπόν, αυτές είναι οι εικονίτσες μας που κάνουν την ιστορία, τώρα ξέρεις τι θέλω; Να με βοηθήσεις να βγάλουμε άκρη σ' αυτήν την ιστορία, αυτές εδώ τις εικόνες να τις βάλεις, ανακάτεψε τες, κάντες

- έτσι- έτσι, (τις ανακατεύω) να τις βάλεις σε μια σειρά, όποια εσύ θέλεις με την οποία πιστεύεις ότι, ότι έτσι έγινε η ιστορία, δηλαδή, τι έκανε η γάτα, το ψαράκι, ο ψαράς, κατάλαβες;
- *Να το βάλω στη σειρά του;*
 - *Ναι, κοίταξε τες με την ησυχία σου, όσο θέλεις, εδώ, τη γατούλα, το ψαράκι, όλα, ποια εικόνα δηλαδή θα έβαζες πρώτη, ποια τελευταία, ποιες θα έβαζες στη μέση;*
 - *Έτσι. (Έχει βάλει τις εικόνες σε σειρά)*
 - *Ναι*
 - *Και έτσι είναι η ιστορία.*
 - *Μάλιστα, θέλεις να μου την πεις με δυο- τρία λογάκια, αυτό που βλέπεις; Για πες μου από την αρχή τι βλέπεις, τι έκανε αυτός ο άνθρωπος;*
 - *Ήθελε να το ψαρέψει το ψαράκι και δεν μπορούσε να το φάει και το έβαλε σ' ένα βάζο και η γάτα το πήρε το ψαράκι απ' το βάζο και έσπασε και η γάτα έφυγε που ήρθε ο ψαράς και μετά είδε το βάζο σπασμένο που είναι και το ψαράκι πεθαμένο, το έφτιαξε το βάζο, το έβαλε μέσα και μετά το έβαλε στη θάλασσα.*
 - *Μπράβο, άρα είχα δίκιο ότι θα ακούσω πολύ ωραίες ιστορίες, σ' ευχαριστώ πολύ.*

Ομάδα ελέγχου: Δέσποινα

- *(Αφού είδαμε τις εικόνες), ωραία μπράβο, θέλεις να μου πεις λίγο τώρα την ιστοριούλα; Τι νομίζεις ότι έγινε;*
- *Ο ψαράς έπιασε το ψαράκι στη θάλασσα και μετά το πήρε, έσπασε το βάζο και το έβγαλε και μετά το τράβηξε μέσα και μετά το έβαλε στο βάζο, ήρθε μια γάτα, το 'σπασε το βάζο και μετά και αυτό, έσπασε, μετά η γάτα έκανε έτσι τα νόγια της και έσπασε το βάζο.*
- *Μπράβο, ωραία.*

Ομάδα ελέγχου: Ιωάννα

- *Λοιπόν, Ιωάννα μου, τα βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτονάκια; Κάτω από αυτά τα χαρτόνια κρύβονται κάποιες εικόνες οι οποίες μας λένε μια ιστορία, θέλεις να με βοηθήσεις να τη βρούμε μαζί αυτή την ιστορία;*
- *Ναι.*
- *Ωραία, ξέρεις τι θέλω; Να σηκώνεις ένα- ένα χαρτονάκι, μ' όποια σειρά θέλεις εσύ, να βλέπεις την εικόνα και να μου πεις τι βλέπεις.*

(Σηκώνει ένα χαρτόνι και το αφήνει μπροστά της)

- *Αυτό εδώ είναι χαρτόνι άσπρο, φέρτο εδώ να μη σ' ενοχλεί, για πες μου τι βλέπεις μέχρι τώρα;*

- *Βλέπω έναν ψαρά που ψαρεύει και εδώ είναι ο ίδιος και το ψαράκι του, το έριξε η γάτα το βάζο και το έσπασε, και το ψαράκι είναι έξω από το βάζο.*
- *Μάλιστα, σήκωσε όποια άλλη θέλεις.*
- *Να τη σηκώσω; (δείχνει ένα χαρτόνι).*
- *Σήκωσε τες, φέρτο κι αυτό εδώ σε μένα, ξέρεις τι θέλω; Μπορείς να μου την πεις απ' την αρχή;*
- *Ναι.*
- *Μπορείς, πριν μου πεις την ιστορία να μου βάλεις αυτές τις καρτούλες σε μία σειρά, στη σειρά που βγαίνει η ιστορία; Σκέψου όσο θέλεις, πρόσεξε τες.*
- *Πρώτα είναι αυτό, μετά αυτό, και μετά αυτό, όχι, μετά από αυτό είναι αυτό (Βάζει τις εικόνες σε σειρά).*
- *Θες να τις φέρω πιο εδώ για να σε βοηθήσω; (Τις φέρνω πιο κοντά της)*
- *Και στο τέλος είναι αυτό.*
- *Και αυτή είναι στο τέλος; Μάλιστα, για να δω, μπράβο ωραία, θέλεις να μου πεις τώρα την ιστορία για να την ακούσω;*
- *Ναι, μια μέρα ένας ψαράς πήγε να ψαρέψει και έπιασε ένα ψάρι, το έβαλε στο βάζο αυτό και μετά η γάτα το κούνησε, το έριξε κάτω, το έσπασε και...όχι μπερδεύτηκα.*
- *Αν θέλεις να αλλάξεις κάτι μπορείς (Κάνει κάποιες αλλαγές).*
- *Και μετά το έσπασε η γάτα, έφυγε και το κοιτούσε μετά το πήρε το ψαράκι αυτός ο άνθρωπος, όχι, μετά πήγε να ψαρέψει άλλο, το έριξε εδώ και μετά το άφησε πάλι να πάει στη θάλασσα με τους φίλους του.*
- *Μπράβο, πάρα πολύ ωραία η ιστορία σου, σ' ευχαριστώ πολύ.*

Ομάδα ελέγχου: Παναγιώτης

- *Λοιπόν, Παναγιώτη, τα βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτόνια;*
- *Ναι.*
- *Κάτω απ' τα χαρτόνια κρύβονται κάποιες εικόνες οι οποίες, (κοιτάει την κάμερα) μην το σκέφτεσαι αυτό, σαν να μην υπάρχει, οι οποίες εικόνες μας λένε μία ιστορία, εγώ ξέρεις τι θέλω από σένα; Να με βοηθήσεις να τη βρούμε μαζί αυτή την ιστορία, θέλω να σηκώσεις μία- μία μ' όποια σειρά θέλεις τα χαρτονάκια και να δεις τις εικόνες.*
- *Αυτή.*
- *Όποια θέλεις, και αυτές σήκωσε τες, τις φτάνεις; Θέλεις να στις φέρω πιο κοντά; Κάτσε να τα μαζέψω αυτά εδώ (μαζεύω τα χαρτόνια) να μη σ' ενοχλούν, τις βλέπεις τις εικόνες;*
- *Ναι*
- *Μπορείς τις εικόνες αυτές να μου τις βάλεις σε μια σειρά η οποία θα μας λέει πιο εύκολα ποια είναι η ιστορία, δηλαδή να μου πεις ποια θα βάλεις στην αρχή, ποια στο τέλος, ποιες θα μπουνε στη μέση, κοίταξε τες λίγο, όσο θέλεις.*

(Δεν μιλάει για λίγη ώρα)

- Περιέγραψε τες μου αν θέλεις πες μου τι βλέπεις στην κάθε εικόνα.

(Συνεχίζει να μην μιλάει)

- Αυτή εδώ ας πούμε τι μας δείχνει;
- *Μία σπασμένη γνάλα και μία γάτα που φεύγει.*
- Ναι κάποια άλλη που θέλεις να μου πεις τι βλέπεις;
- *Αυτή, έναν με ένα σπασμένο ενυδρ...*(δυσκολεύεται πολύ να προφέρει την λέξη, οπότε συνεχίζω τον διάλογο)
- Ναι.
- *Και ένα ψάρι που το ψαρεύει κάποιος.*
- Άλλη;
- *Ένα ψάρι που το βάζει ένας άνθρωπος μέσα στη θάλασσα.*
- Ωραία, ποιες μας έμειναν που δεν είπαμε τι μας λένε, αυτή;
- *Μια γάτα που πάει να φάει το ψάρι.*
- Ναι, και αυτή;
- *Μια γνάλα που ο άνθρωπος βάζει μέσα το ψάρι.*
- Κι αυτή που είναι η τελευταία μας;
- *Ένας που ψαρεύει ένα ψάρι από τη θάλασσα.*
- Ωραία, τώρα θα με βοηθήσεις να κάνουμε αυτό που είπαμε πριν, να τα βάλεις σε μια σειρά;
- *Σε τι σειρά;*
- Θέλω να τα βάλεις σε μια σειρά με την οποία πιστεύεις ότι έτσι έχει γίνει η ιστορία, θέλεις να σου πω ένα παράδειγμα; Πρώτα ο ψαράς ψάρεψε το ψάρι και μετά πήγε να το φάει η γάτα; Ή πρώτα πήγε να το φάει η γάτα και μετά το ψάρεψε ο ψαράς;
- *Και μετά το έβαλε εδώ, μετά πιο μετά πήγε να το φάει η γάτα.*
- Να έτσι για να σε βοηθήσω να βρεις την ιστορία πιο εύκολα άρχισε σιγά-σιγά να μου τη λες μ' αυτές τις εικόνες που βλέπεις εσύ, και όσο θα μου τη λες θα μου δείχνεις και ποια εικόνα θα μπαίνει στην αρχή και ποια θα είναι η επόμενη, σκέψου το ένα λεπτό μέχρι να κλείσω την πόρτα (κλείνω την πόρτα που είχε ανοίξει), για πες μου, για πες μου πως ξεκινάει αυτή η ιστορία;
- *Πρώτα ψάρεψε το ψάρι, μετά το έβαλε...*
- Περιμένε, περιμένε, πρώτα το ψάρεψε δηλαδή αυτήν την εικόνα να την βάλω εδώ για να είναι η αρχή; (καταφατικό νεύμα). Εντάξει, μετά;
- *Το έβαλε μέσα εκεί...*
- Στη γνάλα, εδώ; Στο ενυδρείο; Το βάζω εδώ;
- *Και μετά το άφησε, μπήκε μέσα στη γνάλα και μετά ήρθε η γάτα.*
- Μετά ήρθε η γάτα...βάζω δηλαδή αυτή εδώ; (καταφατικό νεύμα). Και μετά μείναν αυτές οι τρεις, μετά;
- *Μετά έσπασε τη γνάλα και μετά έφυγε.*
- Βάζω και αυτήν εδώ; (καταφατικό νεύμα)
- *Και μετά ήρθε αυτός και το πήρε.*
- Και αυτήν εδώ δηλαδή, και...;
- *Και μετά το έβαλε μέσα στη θάλασσα.*
- Και μετά το έβαλε μέσα στη θάλασσα...και βάζουμε κι αυτή στο τέλος και έχει γίνει δηλαδή η ιστορία μας, ε; Σ' ευχαριστώ πολύ.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Μάριος

- Ξέρεις τι θέλω Μάριε, τα βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτόνια;
- *Ναι.*
- Από κάτω κρύβονται κάτι εικόνες, έλα πιο κοντά να κοιτάξεις.
- *Ναι.*
- Τα φτάνεις εδώ τα χαρτονάκια; Θέλω να σηκώσεις τα χαρτόνια ένα-ένα και να δεις τις εικόνες που κρύβονται από κάτω, και να τις παρατηρήσεις λίγο, σήκωσε τα, όχι άστο λίγο να σου δείξω πως, έτσι και το τραβάς από πάνω, αυτό είναι δύο χαρτόνια μαζί, εσύ θα βγάλεις το από πάνω, από όλες.
- *Ναι.*
- Φέρτα αυτά σε μένα να μη σ' ενοχλούνε, και αυτή, και έμειναν αυτές τώρα, μία και άλλη μία, φέρτο εδώ, τι βλέπεις στις εικόνες περίπου; Σ' αυτές τις ζωγραφιές; (δείχνει κάτι και ψιθυρίζει), Τι; Δεν σε άκουσα. Ξέρεις τι θέλω να κάνουμε; Επειδή όλες αυτές οι εικόνες μαζί μας λένε μια ιστορία θέλω αν μπορείς, για να τη βρούμε μαζί αυτή την ιστορία, να τις βάλεις αυτές τις εικόνες σε μία σειρά και να λες ταυτόχρονα την ιστορία που βλέπεις έτσι να εξελίσσεται μέσα από τις εικόνες.
- *Ναι.*
- Να μου πεις δηλαδή τι κάνει εδώ αυτός ο άνθρωπος ή το παιδάκι, δεν βλέπω ακριβώς τι είναι, η γάτα, το ψαράκι, πως νομίζεις ότι αρχίζει αυτή η ιστορία;
- *Από δω.*
- Από δω, να τη βάλουμε δηλαδή αυτή εδώ, να είναι η πρώτη, και μετά; Για πες μου τι γίνεται. Εδώ καταρχήν, τι γίνεται; (δείχνει), αυτή είναι η δεύτερη; Την βάζουμε έτσι εδώ κολλητά, μετά;
- *Αυτή.*
- Να τη βάλουμε εδώ; (καταφατικό νεύμα).
- *Αυτή.*
- Βάζε τες εσύ, βάλτες, αφού μπορείς μόνος σου.
- *Αυτή, αυτή και αυτή.*
- Και στο τέλος αυτή, για να τις κοιτάξω, ωραία, μπράβο, τώρα θέλεις να μου πεις όλη την ιστοριούλα να δούμε τι γίνεται μ' αυτή τη γάτα και το ψάρι;
- *Αυτό το πιάνει.*
- *Κι έπειτα;*
- *Το έσπασε και αυτό το βάζει μέσα και αυτό έσπασε μαζί με τη γάτα.*
- *Ναι...*
- *Και πάει να το πιάσει και έσπασε και μετά το αφήνει το ψάρι να φύγει.*
- Μπράβο, σ' ευχαριστώ πολύ.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Αμαριλλίνα

- Λοιπόν, τα βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτόνια; Κάτω απ' αυτά τα χαρτόνια κρύβονται κάτι εικόνες οι οποίες (κοιτάζει την κάμερα) άστο αυτό μην το σκέφτεσαι, εγώ δεν του δίνω σημασία, κάτω απ' αυτά τα χαρτόνια, κρύβονται κάποιες εικόνες οι οποίες μας λένε μια ιστορία, θέλεις να με βοηθήσεις να τη βρούμε μαζί;
- *Ναι.*
- Ωραία, ξέρεις πως θα αρχίσουμε; Θα σηκώσεις πρώτα αυτά τα χαρτονάκια, κοίτα τα έτσι βγαίνουνε για να δούμε από κάτω τις εικόνες που κρύβονται, για βγάλτα ένα- ένα, βγάλτα και φέρτα μου σε μένα να μην σ' ενοχλούν εκεί μπροστά. Ωραία, λοιπόν, για κοίτα τες λίγο, τι βλέπεις; (παύση) ε; θέλεις να μου πεις, έλα να δούμε μαζί τι βλέπουμε στις εικόνες, βλέπουμε κάποιον άνθρωπο; Τις έχω και ανάποδα εγώ και δεν μπορώ να δω καλά, που είναι ο άνθρωπος; (παύση) είναι εδώ; (δείχνω μία εικόνα)
- *Ναι.*
- Ναι, κι εδώ; (καταφατικό νεύμα). Κι εδώ; Και η γάτα; (δείχνει). Είναι πουθενά αλλού η γάτα; Για να ψάξουμε να τη βρούμε, που; (δείχνει). Εδώ, πουθενά αλλού; (δείχνει). Και εδώ και εδώ λοιπόν είναι η γάτα, και το ψαράκι, που βλέπεις ψαράκι;
- *Και αυτό...και εδώ (δείχνει τρεις φορές).*
- Και εδώ, μπράβο (δείχνει κι άλλα), και εδώ; Ψαράκια ένα σωρό.
- *Αυτό και αυτό είναι ίδιο χρώμα.*
- Ναι, αυτό είναι ίδιο χρώμα μ' αυτό, βλέπεις αυτό με αυτό είναι το ίδιο ψαράκι. Λοιπόν, τώρα ξέρεις τι θέλω; Απ' αυτές εδώ τις εικονίτσες που βλέπεις μπορείς να μου πεις μια ιστορία; Και να μου βάλεις ας πούμε, μία εικόνα να είναι στην αρχή, μία να είναι στο τέλος και κάποιες να είναι στη μέση (παύση) θέλεις να το κάνουμε μαζί; (καταφατικό νεύμα), ωραία λοιπόν εδώ αυτές οι εικόνες μας δείχνουν μια ιστορία, πως νομίζεις πως αρχίζει αυτή η ιστορία;
- *Νομίζω...*
- Κοίτα καλύτερα τις εικόνες μήπως σου έρθει καμιά ιδέα.
- *Η κυρία ήρθε μια φορά εδώ και πήραμε τα κεράκια και βγήκαμε πάλι και πήγαμε στην άλλη τάξη.*
- Μάλιστα, τώρα θέλεις να μου πεις τίποτα για την ιστορία;
- *Ναι.*
- Θα σ' ακούσω όταν είσαι έτοιμη.

Η συζήτηση διακόπτεται γιατί η Αμαριλλίνα διαπίστωσε πως ήταν ξεκούμπωτο το φερμουάρ της!

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Κυριακή

- Λοιπόν, Κυριακή μου, τα βλέπεις αυτά εδώ τα χαρτόνια;
- *Ναι.*
- Από κάτω απ' τα χαρτόνια κρύβονται κάτι ζωγραφιές, θέλεις να τις δούμε;
- *Ναι.*

- Σήκωσε τα χαρτονάκια αυτά, βγάλα όλα, να δούμε τις εικόνες που κρύβονται από κάτω, φέρτα σε μένα άμα θες για να μη σ' ενοχλούνε, όλα- όλα θα τα βγάλουμε να μη μας ενοχλούν και κρύβουν τις εικόνες, (κατά λάθος μπερδεύει τις εικόνες) δεν πειράζει αν τις μπερδέψεις, φέρτο να μην σ' ενοχλεί, θα τα αφήσω εδώ στην άκρη αυτά τα χαρτόνια γιατί δεν μας ενδιαφέρουνε, μας ενδιαφέρουν αυτές οι ζωγραφιές που βλέπουμε, τι βλέπεις σ' αυτές τις ζωγραφιές;
- *Μια γάτα που έσπασε το τζάμι και το ψάρι μετά τρελάθηκε και μετά έπεσε μέσα στη θάλασσα.*
- Επειδή είδα πως άρχισες κατευθείαν να μιλάς είπα πως θέλεις πάρα πολύ να πεις μια ιστορία, δεν ξεκινάς να μου πεις την ιστορία έτσι όπως την βλέπεις;
- *Απ' τη θάλασσα;*
- Από εδώ, από τις εικόνες που βλέπεις δεν βγαίνει μια ιστορία;
- *Ναι.*
- Τι κάνει δηλαδή με άλλα λόγια...
- *Εγώ σε είδα και αύριο...*
- Α, ναι, θα ξανάρθω κι άλλη φορά, θα με δεις κι άλλες φορές δηλαδή, θέλεις να πούμε τώρα την ιστορία μας;
- *Ναι.*
- Για πες μου, πως νομίζεις ότι ξεκινάει;
- *Από δω;*
- Από δω; Θέλεις να βάζουμε τις εικόνες μία-μία στη σειρά;
- *Ναι.*
- Αφού ξεκινάει από δω δηλαδή αυτή να είναι εδώ η πρώτη μας, και μετά;
- *Αυτή.*
- Και μετά αυτή εδώ πέρα, θέλεις να μου λες κιόλας λίγα λόγια για την ιστορία, τι νομίζεις ότι γίνεται, τι κάνουν εδώ ο άνθρωπος, το ψαράκι...
- *Ο άνθρωπος ρίχνει το ψαράκι και μετά είδε, να μην πεθάνει και μετά το πήρε το ψάρι να...α, από δω αρχίζει, ο άνθρωπος είδε...*
- Από όπου θέλεις εσύ μπορείς να αρχίσεις, εσύ την κάνεις τώρα την ιστορία, είναι δικιά σου, άμα θέλεις μπορείς να αρχίσεις από δω, από δω, απ' όπου νομίζεις.
- *Από δω.*
- Από δω, ωραία.
- *Ο άνθρωπος γέμισε μια κούπα με νερό και μετά είδε ότι αυτή η κούπα η γυάλινη ήταν σπασμένη και μετά είδε που...που πέθανε το ψάρι και πήγε να πιάσει άλλο ψάρι και μετά...*
- Δηλαδή μετά είναι αυτή εδώ η εικόνα η συνέχεια της ιστορίας μας;
- *Ναι.*
- Να την βάλουμε αυτή εδώ πέρα;
- *Ναι.*
- Ας την αυτή εδώ να μην μας ενοχλεί και βάζουμε αυτή εδώ και μετά τι μου είπες εδώ;
- *Και μετά πέθανε το άλλο ψάρι και μετά πήγε άλλο ψάρι να πάρει και μετά το πήρε και το άλλο η γάτα.*
- Το πήρε και το άλλο η γάτα; Μάλιστα, κι έπειτα;
- *Αυτό θα το βάλω εδώ.*

- Μπράβο, θέλεις να τις φέρω πιο κοντά σου για να της φτάνεις καλύτερα;
- *Ναι.*
- *Εδώ.*
- *Αυτό και αυτό εδώ, και μετά έσπασε και το άλλο και πέθανε και το άλλο και έπιασε εκείνο και του 'φυγε το ένα.*
- Μπράβο, ήταν από τις πιο ωραίες ιστορίες που έχω ακούσει, να 'σαι καλά, σ' ευχαριστώ.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Στέλιος

- *Λοιπόν, Στέλιο, τα βλέπεις αυτά τα χαρτόνια;*
- *Ναι.*
- *Από κάτω απ' αυτά τα χαρτόνια κρύβονται κάτι ζωγραφιές οι οποίες μας κρύβουν μια ιστορία, να τα σηκώσουμε αυτά τα χαρτόνια ένα-ένα να δούμε τις ζωγραφιές που κρύβονται από κάτω; Σήκωνε τα εσύ και αυτά δίνε τα σε μένα να μη σ' ενοχλούν, εντάξει; Είδες που από κάτω υπάρχουν ζωγραφιές;*
- *Ναι.*
- *(μου δίνει τα χαρτόνια) Και αυτή, ωραία, και αυτή τελευταία, για κοίταξε τες λίγο αυτές τις εικόνες, που έχουν και ωραία χρώματα, εγώ τις βλέπω και ανάποδα, απ' αυτή τη μεριά και δεν καταλαβαίνω πολύ καλά, εσύ τι βλέπεις για βοήθησε με λίγο να δω.*
- *Εδώ πέρα ένας έπιασε ένα ψάρι χρυσό μες στη θάλασσα που είναι και η γάτα και αυτή προσπαθεί να πιάσει ένα ψάρι κι αυτός την έπιασε και αυτός ψαρεύει και η γάτα φοβάται το ψάρι.*
- *Α, μάλιστα, τώρα εσύ δηλαδή που πήρες φόρα στην ουσία μου είπες όλη την ιστορία, θέλεις να βάλουμε αυτές τις ζωγραφιές με τη σειρά ώστε κάποιος που δεν έχει ακούσει την ιστορία σου με το που βλέπει τις εικόνες να καταλαβαίνει την ιστορία που έχεις πει.*
- *Ναι.*
- *Θέλεις να ξεκινήσουμε; Για πες μου, ποια είναι δηλαδή η ζωγραφιά που μας δείχνει ότι από δω αρχίζει το παραμύθι μας, η ιστορία μας.*
- *Αυτή.*
- *Αυτή εδώ; Θέλεις να τις κάνουμε ένα τρενάκι να τις βάλουμε με τη σειρά; Αυτή δηλαδή είναι η αρχή μας (βάζει τη δεύτερη) αυτή εδώ να τη βάλω εδώ κολλητά, θα είναι η δεύτερη;*
- *Ναι.*
- *Ωραία, και μετά;*
- *Αυτή.*
- *Αυτή; Θέλεις να μου λες και όση ώρα βάζουμε τις ζωγραφιές στη σειρά, θέλεις να μου λες την ιστορία να την ξανακούσω;*
- *Ναι, ένας έπιασε ένα ψάρι, εδώ η γάτα προσπαθεί και εδώ φοβάται τη γάτα.*
- *Και εκείνος εκεί κάτω;*
- *Έπιασε ένα ψάρι και αυτό προσπαθεί να μην το πιάσει αλλά αυτός το έπιασε.*

- Μάλιστα, για να κάνουμε το τρενάκι μας να βάλω αυτή εδώ δηλαδή;
- *Ναι.*
- Κι αυτή;
- *Εκεί.*
- Να, εδώ δίπλα κολλητά σ' αυτήν και αυτήν εδώ, αυτή είναι η ιστοριούλα που έφτιαξες με τις ζωγραφιές, κοίτα τι ωραία που είναι, μπράβο Στέλιο, σ' ευχαριστώ πολύ.

Απομαγνητοφώνηση του δεύτερου μέρους της έρευνας

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Μάριος

- Λοιπόν, τις βλέπεις τις εικόνες;
- *Ναι.*
- Ναι; Για κοίταξε τες και να μου πεις τι βλέπεις.
- *Αυτό, από την αρχή, αυτό.*
- Όχι, ξέρεις τι; Την άλλη φορά, την προηγούμενη φορά, έβαζες εσύ τις εικόνες σε μια σειρά, σε όποια εσύ ήθελες, αυτή τη φορά όμως αυτήν την ιστορία την έχω ήδη κάνει εγώ με τη δικιά μου σειρά και έβαλα αυτή στην αρχή, μετά αυτή, μετά αυτή, μετά αυτή, έτσι όπως νόμιζα εγώ, να στην πάω τη ιστορία μου;
- *Ναι.*
- Καταρχήν της έβαλα και τίτλο, την ονόμασα και την είπα ο Γιώργος και η βροχή, λοιπόν, ένα πρωινό ο Γιώργος βγήκε από το σπίτι του θέλοντας να πάει να παίξει μπάλα με τους φίλους του, κοίταξε όμως ψηλά στον ουρανό και είδε ότι υπήρχαν πολλά σύννεφα, πολύ πιθανόν να βρέξει αργότερα, ας πάρω την ομπρέλα μου καλύτερα για να μη βραχώ, σκέφτηκε, μπήκε λοιπόν ξανά μέσα στο σπίτι του, πήρε την ομπρέλα του αλλά μέχρι να ξαναβγει η βροχή είχε ήδη αρχίσει, τι κρίμα, σκέφτηκε, και κάθισε μπροστά στο παράθυρο περιμένοντας υπομονετικά μέχρι να σταματήσει η βροχή, η βροχή κρατούσε όμως πάρα πολύ ώρα, πέρασε το πρωί, πέρασε και το μεσημέρι και ακόμη συνέχιζε να βρέχει μέχρι που κάποια στιγμή ο Γιώργος ξανακοίταξε από το παράθυρο του και τι είδε; Η βροχή είχε σταματήσει, γύρω στο απογευματάκι και είχε βγει ο ήλιος και μετά βγήκε και το ουράνιο τόξο, επιτέλους, σκέφτηκε, ήρθε η ώρα να πάω να παίξω με τους φίλους μου, πήρε βέβαια για καλό και για κακό πάλι την ομπρέλα μαζί του, βγήκε έξω από το σπίτι και μέσα σε λίγα λεπτά ήταν ήδη στο πάρκο και έπαιζε με τους φίλους του, αυτή ήταν η ιστορία, σ' άρεσε καταρχήν;
- *Ναι.*
- Ήταν ωραία;
- *Ναι.*
- Θέλεις και εσύ να πηγαίνεις στο πάρκο και να παίζεις ποδόσφαιρο με τους φίλους σου;
- *Ναι.*

- Ναι; Παίζετε κι εδώ στο νηπιαγωγείο ποδόσφαιρο;
- *Ναι.*
- Έχεις φίλο που τον λένε Γιώργο;
- *Ναι.*
- Α, ο Γιώργος αυτός θα ήτανε, αυτό θα έπαθε καμιά μέρα, θέλεις να μου την πεις ξανά εσύ με δικά σου λόγια;
- *Ναι, κοιτάζε επάνω (δείχνει) και μετά πήγε πήρε την ομπρέλα του, μετά πήγε σπίτι του, το απόγευμα βγήκε ο ήλιος και βγήκε το ουράνιο τόξο, μετά πήρε μαζί του και την ομπρέλα του και μετά πήγε να παίζει στο πάρκο με τους φίλους του.*
- Μπράβο, σ' ευχαριστώ πολύ.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Αμαριλλίντα

- Λοιπόν Αμαριλλίντα, αυτό το παιδάκι εδώ το λένε Γιώργο, έχεις συμμαθητή Γιώργο;
- *Ναι, έχω στο σπίτι μου και τον λένε Γιώργο.*
- Α, ναι, μπορεί να είναι αυτός ο Γιώργος εδώ πέρα, ο Γιώργος, λοιπόν που λες, ένα πρωινό βγήκε από το σπίτι του θέλοντας να πάει να παίξει μπάλα με τους φίλους του...
- *Πού είναι;*
- Νάτος ο Γιώργος εδώ.
- *Ο φίλος του;*
- Οι φίλοι του είναι εδώ στο τέλος, αλλά δεν θα τους βρει ακόμα, θα τους βρει τους φίλους του στο τέλος της ιστορίας, τώρα είμαστε εδώ που βγαίνει από το σπίτι του ένα πρωινό και θέλει να πάει να παίξει μπάλα αλλά τι γίνεται; Κοιτάει στον ουρανό ψηλά και βλέπει ότι έχει πολλά σύννεφα, σκέφτεται λοιπόν...
- *Και βρέχει (δείχνει την εικόνα).*
- Ναι, σκέφτεται λοιπόν ο Γιώργος, κι αν βρέξει τι θα γίνει; Ας πάω μέσα στο σπίτι να πάρω την ομπρέλα μου για να μην βραχώ, μπαίνει που λες ο Γιώργος μέσα στο σπίτι, παίρνει την ομπρέλα του...
- *Είναι και εδώ και εδώ.*
- Είναι και εδώ, ναι, αλλά μέχρι να βγει τι βλέπει; Εδώ τι γίνεται; Έχει ήδη αρχίσει να βρέχει, πάει χάλασε το παιχνίδι του Γιώργου...
- *Κι εδώ κι εδώ κι εδώ κι εδώ κι εδώ κι εδώ (δείχνει που είναι ο Γιώργος).*
- Ναι, ποπό λέει πάει δεν θα δω τους φίλους μου, τι θα γίνει, πάει λοιπόν μέσα...
- *Άφησε την ομπρέλα και μπροστά εδώ στην πόρτα κάθεται.*
- Ωραία, αλλά εμείς είμαστε ακόμα εδώ που βρέχει, εδώ, και λέει, θα μπω μέσα στο σπίτι, θα κάτσω και θα κοιτάω έτσι από το παράθυρο και μόλις δω ότι σταματάει η βροχή κατευθείαν θα τρέξω να πάω να παίξω μπάλα, μπαίνει ο Γιώργος μέσα, κοιτάει από το παράθυρο αλλά τι βλέπει; Η βροχή δεν σταματάει με τίποτα, συνεχίζει να βρέχει, συνέχεια, συνέχεια, περνάει το πρωί, περνάει το μεσημέρι, τίποτα, ακόμα βρέχει, αμάν λέει, τώρα τι θα κάνω; Σε κάποια στιγμή

- όμως το απογευματάκι κοιτάει ξανά έξω από το παράθυρο του και τι βλέπει; Η βροχή είχε σταματήσει, τι είχε βγει;
- *Είχε βγει ο ήλιος.*
 - Και τι άλλο είχε βγει; Εδώ;
 - *Αυτό.*
 - Το ουράνιο τόξο, είχε βγει και το ουράνιο τόξο που βγαίνει πάντα μετά τη βροχή, και ξέρεις τι είπε ο Γιώργος; Επιτέλους σταμάτησε η βροχή...
 - *Στο σπίτι μου έβρεχε ένα βράδυ κι εμείς βγήκαμε έξω στο σπίτι μας και πλέναμε.*
 - Πλένατε; Το ουράνιο τόξο το είδατε; Το είδες ή επειδή ήταν βράδυ δεν φαινόταν, ήταν βράδυ γι' αυτό, που λες σκέφτεται ο Γιώργος, ωραία, θα πάω να παίξω με τους φίλους μου για καλό και για κακό όμως πήγε ξανά μέσα, πήρε την ομπρέλα του, σου λέει, μη βραχώ..
 - *Αφού σταμάτησε η βροχή.*
 - Σταμάτησε αλλά άμα ξαναπιάσει και γίνω μούσκεμα, ας την πάρω καλύτερα μαζί μου, τρέχει, τρέχει που λες και πάει στο πάρκο και μέσα σε λίγα λεπτά ο Γιώργος βρισκόταν ήδη με τους φίλους του και έπαιζε ποδόσφαιρο.
 - *Αυτοί είναι οι φίλοι του;*
 - Αυτοί είναι οι φίλοι του Γιώργου και κοριτσάκι έχει, έχει και φιλενάδες. Θέλεις να μου την πεις εσύ τώρα την ιστορία;
 - *Ναι.*
 - Πες μου από την αρχή εδώ τι γίνεται;
 - *Δεν ξέρω.*
 - Ποιος είπαμε ότι είναι αυτός εδώ; Πως τον είπαμε;
 - *Γιώργο.*
 - Ο Γιώργος, τι κάνει εδώ ο Γιώργος, γιατί έχει το κεφάλι του έτσι πάνω ψηλά;
 - *Δεν ξέρω.*
 - Τι κοιτάει, τα πουλιά;
 - *Ναι.*
 - Τα πουλιά; Τίποτα άλλο κοιτάει στον ουρανό;
 - *Ναι.*
 - Τι άλλο;
 - *Δεν ξέρω.*
 - Κοιτάει τα σύννεφα, κοιτάει και τα σύννεφα και τι σκέφτεται; Όταν βλέπουμε σύννεφα τι σκεφτόμαστε...
 - *Εδώ μπήκε μέσα και εδώ, όχι, κι εδώ, κι εδώ, κι εδώ, κι εδώ.*
 - Και εδώ και εδώ όχι, εδώ είναι μέσα;
 - *Ναι.*
 - Εδώ είναι μέσα όμως, ε; από το παράθυρο κοιτάει.
 - *Είχα δύο τέτοιες εγώ μπλούζες.*
 - Δύο; Τι χρώμα ήταν η άλλη;
 - *Τέτοιο.*
 - Ίδιες; Τίποτα άλλο; Τι κάνει εδώ ο Γιώργος;
 - *Πήρε την ομπρέλα.*
 - Πήρε την ομπρέλα, γιατί την πήρε την ομπρέλα;
 - *Δεν ξέρω.*
 - Εσύ γιατί παίρνεις ομπρέλα ως συνήθως;

- Για τη βροχή.
- Για τη βροχή, ναι, και ο Γιώργος γι' αυτό την πήρε την ομπρέλα αλλά εδώ; Μετά τι έγινε;
- Εδώ είναι μέσα.
- Και έξω τι έχει, χιονίζει, βρέχει; Τι έχει;
- Εδώ είναι μέσα και βλέπει αυτό εδώ (δείχνει το ουράνιο τόξο).
- Πως το είπαμε; Ουράνιο τόξο.
- Ναι.
- Κι εδώ, εδώ πέρα;
- Πάρκο.
- Ωραία.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Κυριακή

- Λοιπόν, που λες, Κυριακή αυτό το αγοράκι εδώ το λένε Γιώργο, έχεις εσύ κανέναν συμμαθητή που να τον λένε Γιώργο;
- Όχι.
- Όχι; Έχεις κανέναν φίλο, όχι, ε;
- Ναι.
- Έχεις φίλο Γιώργο; Λες να είναι αυτός εδώ ο φίλος σου ο Γιώργος; Για να δούμε, μπορεί, λοιπόν, ένα πρωινό ο Γιώργος ξύπνησε και έτρεξε κατευθείαν έξω για να πάει να παίξει με τους φίλους του στο πάρκο, βγήκε όμως έξω, κοίταξε τον ουρανό και τι είδε;
- Γκρι σύννεφα.
- Είδε ότι είχε πάρα πολλά γκριζα σύννεφα στον ουρανό, πολύ πιθανόν να βρέξει αργότερα, σκέφτηκε, ας πάρω καλύτερα την ομπρέλα μου για να μη βραχώ, μπήκε λοιπόν μέσα στο σπίτι του, πήρε την ομπρέλα του αλλά μέχρι να ξαναβγεί η βροχή είχε ήδη αρχίσει, τι κρίμα, σκέφτηκε, δεν μπορώ να πάω τώρα στο πάρκο και να παίξω με τους φίλους μου, μπήκε λοιπόν ξανά μέσα στο σπίτι, κάθισε μπροστά στο παράθυρο και περίμενε ανυπόμονα να σταματήσει η βροχή, η βροχή όμως κρατούσε για πάρα πολλή ώρα, συνέχεια έβρεχε, έβρεχε, πέρασε το πρωί, πέρασε και το μεσημέρι και ακόμα έβρεχε ώσπου κάποια στιγμή, το απογευματάκι περίπου, ξανακοίταξε ο Γιώργος από το παράθυρο του σπιτιού, κοίταξε έξω και τι είδε;
- Τον ήλιο.
- Ναι, η βροχή είχε σταματήσει, δεν έβρεχε πια, είχε βγει ο ήλιος και μετά από τον ήλιο, μετά τη βροχή βγαίνει ο ήλιος και μετά τον ήλιο βγαίνει...
- Αυτό.
- Το ουράνιο τόξο, η βροχή σταμάτησε, σκέφτηκε, τι ωραία, θα πάω να παίξω τώρα με τους φίλους μου, επιτέλους ήρθε η ώρα, βγήκε από το σπίτι, πήρε βέβαια πάλι την ομπρέλα μαζί του για καλό και για κακό γιατί αν βρέξει αργότερα θα γίνω μούσκεμα και τρέχοντας πήγε στο πάρκο και μέσα σε λίγα λεπτά άρχισε να παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του, ωραία ήταν η ιστορία; Είδες τι

- έπαθε ο καημένος ο Γιώργος αλλά έπαιξε με τους φίλους του, μπόρεσε, σταμάτησε η βροχή, θέλεις να μου την πεις εσύ τώρα;
- *Ναι.*
- Να σου πω ένα μυστικό; Η κάμερα δεν έχει καλά αυτιά, δεν ακούει πολύ καλά, να φωνάζουμε λίγο να μας ακούει κι αυτή;
- *Ναι.*
- Λίγο πιο δυνατά.
- *Ο Γιώργος πήγε έξω...*
- Να πάρουμε λίγο και το χεράκι να μας βλέπει κιόλας η κάμερα; Να βλέπει τι κούκλες που είμαστε.
- *Ο Γιώργος πήγε έξω και είδε γκριζα σύννεφα και μετά πήγε ξανά μέσα στο σπίτι και είδε έξω βροχή και ξανάβρεχε και ξανάβρεχε και ο ουρανός έβρεχε έβρεχε και μετά μπήκε μέσα, και έπαιξε ποδόσφαιρο με τους φίλους του όταν σταμάτησε η βροχή και μετά ήρθε ο ήλιος και μετά βγήκε έξω το ουράνιο τόξο και μετά πήρε την ομπρέλα μαζί του να μην ξαναβρέξει και μετά έπαιξε με τους φίλους του.*
- Τι ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ.

Ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα: Στέλιος

- Λοιπόν Στέλιο αυτό εδώ το παιδάκι το λένε Γιώργο.
- *Ναι.*
- Εσύ ξέρω ότι δεν έχεις συμμαθητή Γιώργο, έχεις;
- *Όχι.*
- Δεν έχεις; Είδες, εγώ ρώτησα για να μάθω, μήπως έχεις κάποιον φίλο Γιώργο;
- *Όχι.*
- Όχι, δεν τον ξέρουμε δηλαδή τον Γιώργο αλλά θα τον γνωρίσουμε τώρα τον Γιώργο της ιστορίας μας, ο Γιώργος λοιπόν ένα πρωινό βγήκε από το σπίτι του θέλοντας να πάει να παίξει ποδόσφαιρο στο πάρκο με τους φίλους του, κοίταξε όμως ψηλά στον ουρανό και τι είδε; Πολλά γκριζα σύννεφα, αμάν σκέφτηκε μάλλον θα βρέξει αργότερα.
- *Κι έβρεξε.*
- Είδες; Δίκιο είχε ο Γιώργος τελικά, καλύτερα λέει για να μη βραχώ να πάω ξανά μέσα στο σπίτι μου και να πάρω την ομπρέλα μου πριν βγω για να παίξω, μπήκε λοιπόν μέσα στο σπίτι του ο Γιώργος, πήρε την ομπρέλα του αλλά μόλις βγήκε έξω η βροχή είχε ήδη αρχίσει.
- *Ναι.*
- Τι κρίμα, σκέφτηκε ο Γιώργος, τώρα δεν θα πάω στο πάρκο να παίξω με τους φίλους μου, ήλπιζε όμως ότι η βροχή θα σταματούσε σε λίγο και θα τα κατάφερνε, μπαίνει λοιπόν μέσα στο σπίτι του, κάθεται πίσω από το παράθυρο, βάζει έτσι το κεφαλάκι του στο τζάμι και έβλεπε τη βροχή και περίμενε πότε θα σταματήσει για να βγει έξω, ναι αλλά η βροχή...
- *Και σταμάτησε εδώ.*

- Ναι, αλλά ξέρεις πόσες ώρες κράτησε; Η βροχή κράτησε πάρα πολλή ώρα, πέρασε όλο το πρωί, πέρασε όλο το μεσημέρι μέχρι που κάποια στιγμή το απογευματάκι απογοητευμένος πλέον ο Γιώργος πηγαίνει να κοιτάξει έξω από το τζάμι και τι βλέπει; Η βροχή είχε σταματήσει.
- *Ναι.*
- Και μετά τη βροχή βγήκε ο ήλιος και μετά από λίγο βγήκε και το ουράνιο τόξο.
- *Ναι.*
- Γιούπι, φώναζε χαρούμενος, θα πάω στο πάρκο να παίξω, για καλό και για κακό βέβαια πριν βγει από το σπίτι του πήρε την ομπρέλα μαζί του γιατί σκέφτηκε αν ξαναβρέξει να μη βραχώ, πήρε λοιπόν την ομπρέλα, είχε ήδη φτάσει το απόγευμα είπαμε, και λέει, δεν έχω πολλή ώρα μπροστά μου για να παίξω, άρχισε να τρέχει, πήγε στο πάρκο και μέσα σε λίγα λεπτά είχε ήδη αρχίσει να παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του.
- *Αυτός είναι;*
- Ποιος είναι; Για να δούμε ποιος είναι, πως θα το καταλάβουμε; Που έχει τα ίδια ρούχα εδώ ο Γιώργος;
- *Νάτος.*
- Νάτος, αυτός εδώ, σ' άρεσε η ιστορία του Γιώργου;
- *Ναι.*
- Είδες τι έπαθε; Ήθελε να παίζει από το πρωί αλλά δεν μπορούσε και πήγε τελικά το απόγευμα, όταν η βροχή σταμάτησε, θέλεις να μου την πεις και συ λίγο τώρα;
- *Όχι.*
- Όχι; Θέλεις να προσπαθήσουμε μαζί;
- *Ναι.*
- Ναι, λοιπόν ωραία, εδώ πως είπαμε ότι το λένε το παιδί μας;
- *Γιώργο.*
- Ο Γιώργος, τι έκανε εδώ ο Γιώργος στην αρχή;
- *Πήγε να παίζει αλλά άρχισε να βρέχει.*
- Πήγε να παίζει, σωστά, είδε τα σύννεφα, πήγε να πάρει την ομπρέλα του και άρχισε να βρέχει, περίμενε, περίμενε, περίμενε πολλή ώρα;
- *Ναι.*
- Περίμενε πολλή ώρα αλλά κάποια στιγμή...
- *Ήρθε ο ήλιος.*
- Ήρθε ο ήλιος, και τι άλλο;
- *Το ουράνιο τόξο.*
- Και αφού λοιπόν σταμάτησε η βροχή, βγήκε ο ήλιος και το ουράνιο τόξο, ο Γιώργος μετά τι αποφάσισε να κάνει;
- *Να πάρει και την ομπρέλα του.*
- Να πάρει και την ομπρέλα του, και την πήρε και την ομπρέλα του και βγήκε από το σπίτι και...
- *Θα πέσει.*
- Τι κάνει, δεν σε άκουσα.
- *Θα πέσει από δω έτσι όπως είναι το πόδι του.*
- Μάλιστα, και παίζει μπάλα με τους φίλους του, ε; ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ.

