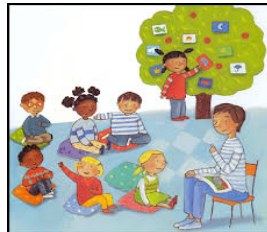




ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
Τμήμα Ψυχολογίας

Διαστάσεις Σχολικής Προσαρμογής Μαθητών Νηπιαγωγείου Σύμφωνα με τις
Εκτιμήσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της Γονικής Εμπλοκής και της
Οικογενειακής Λειτουργικότητας

Διδακτορική Διατριβή



Βασιλική Ε. Καρίτσα

Επόπτρια: Χρυσή Χατζηχρήστου

Αθήνα, 2019

*Στο σύζυγό μου, στις κόρες μου και στους γονείς μου, που καθένας με στήριζαν βήμα
βήμα και μου έδιναν δύναμη να συνεχίσω αυτήν την προσπάθεια, που πολλές φορές
έμοιαζε ακατόρθωτη!*

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διδακτορική διατριβή που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε το Μάιο του 2019. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και οι δεξιότητες μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούνται βασικοί άξονες της σχολικής προσαρμογής τους. Ωστόσο, σε πολλές διεθνείς ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται πως γονείς και εκπαιδευτικοί συχνά αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο τις δυο αυτές διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής των παιδιών. Η συμφωνία των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με καλύτερη σχολική προσαρμογή. Παράλληλα, οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις καταδεικνύουν πιθανή συσχέτιση των παραπάνω διαστάσεων με διάφορους οικογενειακούς παράγοντες. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται έρευνες προς την κατεύθυνση αυτή. Στον ελλαδικό χώρο, όμως, διαπιστώνεται ερευνητικό κενό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα των διαστάσεων δεξιότητες μάθησης και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης του ρόλου των οικογενειακών παραγόντων (γονική εμπλοκή και οικογενειακή λειτουργικότητα) στην αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών και ως εκ τούτου στη σχολική προσαρμογή αυτή καθαυτή.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν αναφορές για 635 μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (ο ένας εκ των δύο γονέων) από 73 νηπιαγωγεία της Αττικής. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν διερευνούσαν την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και τις δεξιότητες μάθησης (πιο συγκεκριμένα αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και αυτονομία στη μάθηση) σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους, το βαθμό γονικής εμπλοκής και το βαθμό οικογενειακής λειτουργικότητας της οικογένειας κάθε νηπίου.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ομοφωνία μεταξύ των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, με μικρές, όμως, διαφοροποιήσεις, δηλαδή οι γονείς απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκειά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί στη σχολική επάρκεια. Εντοπίστηκε, επίσης, θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και στην οικογενειακή λειτουργικότητα. Τέλος, βρέθηκε διαμεσολάβηση αρκετών παραγόντων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη συσχέτιση μεταξύ διαστάσεων της γονικής εμπλοκής και των υπό εξέταση δεξιοτήτων μάθησης, όπου η γονική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις δεξιότητες μάθησης του νηπίου, όπως αξιολογούνται από τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές νηπιαγωγείου, σχολική προσαρμογή, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, δεξιότητες μάθησης, προσχολική ηλικία, γονική εμπλοκή, οικογενειακή λειτουργικότητα, γονείς, εκπαιδευτικοί.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Περιεχόμενα	4
Κατάλογος πινάκων.....	10
Κατάλογος σχημάτων.....	13
Πρόλογος.....	16
Εισαγωγή.....	19
1.Σχολική προσαρμογή.....	27
1.1.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή	29
1.2.Συναισθηματική επάρκεια.....	31
1.2.1.Συναισθηματικές δεξιότητες	34
1.2.2.Συναισθηματική επάρκεια και σχολική επίδοση.....	36
1.2.3.Συναισθηματική επάρκεια και οικογένεια.....	37
1.2.4.Σύνοψη.....	38
1.3.Κοινωνική επάρκεια.....	38
1.3.1.Κοινωνική επάρκεια και σχολικό περιβάλλον.....	39
1.3.2.Κοινωνική επάρκεια και σχέσεις με συνομήλικους.....	42
1.3.3.Κοινωνική επάρκεια και σχέση με τον / την εκπαιδευτικό.....	45
1.3.4.Κοινωνική επάρκεια και οικογένεια.....	45
1.3.5.Σύνοψη.....	46
1.4.Γνωστική ανάπτυξη.....	46
1.4.1.Δεξιότητες μάθησης.....	50
1.4.1.1.Χωρικές και αριθμητικές δεξιότητες.....	52
1.4.1.2.Αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες.....	53
1.4.1.3.Αυτονομία στη μάθηση.....	54
1.4.2.Σύνοψη.....	55
1.5.Προβλήματα συμπεριφοράς.....	56
1.5.1.Σύνοψη.....	60
2.Σχολική ετοιμότητα.....	60
2.1.Εννοιολογικοί ορισμοί.....	60
2.2.Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για τη σχολική ετοιμότητα.....	65
2.3.Παράγοντες προαγωγής σχολικής ετοιμότητας.....	66
2.4.Σχολική ετοιμότητα και οικογένεια.....	68

2.5.Σύνοψη.....	70
3.Εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.....	71
3.1.Δημογραφικές μεταβλητές.....	75
3.1.1.Φύλο του παιδιού.....	75
3.1.2.Κοινωνικο/οικονομική κατάσταση.....	77
3.1.3.Ηλικία.....	77
3.2.Ο ρόλος της συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών.....	78
3.3.Σύνοψη.....	80
4.Γονική εμπλοκή-οικογενειακή λειτουργικότητα.....	81
4.1.Γονική εμπλοκή.....	81
4.1.1.Διαστάσεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις της γονικής εμπλοκής.....	82
4.1.2.Παράγοντες επίδρασης στο βαθμό και το είδος γονικής εμπλοκής.....	85
4.1.2.1.Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους.....	86
4.1.2.2.Δημογραφικοί παράγοντες.....	92
4.1.2.3.Οικογενειακή κατάσταση.....	93
4.1.2.4.Επίπεδο εκπαίδευσης.....	93
4.1.2.5.Κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας.....	93
4.1.2.6.Φύλο γονέα.....	94
4.1.2.7.Πολιτισμικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	95
4.1.2.8.Φύλο παιδιού.....	97
4.1.2.9.Ηλικία παιδιού.....	97
4.1.2.10.Παράμετροι σχολικού περιβάλλοντος.....	98
4.1.3.Γονική εμπλοκή και σχολική προσαρμογή.....	101
4.1.4.Σύνοψη.....	106
4.2.Οικογενειακή λειτουργικότητα.....	107
4.2.1.Οικογενειακή λειτουργικότητα και σχολική προσαρμογή.....	111
4.2.2.Σύνοψη.....	112
5.Συμπερασματικές παρατηρήσεις.....	113
6.Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	115
7.Μέθοδος.....	119
7.1.Συμμετέχοντες.....	119

7.2.Μέσα συλλογής δεδομένων.....	122
7.2.1.Ερωτηματολόγιο οικογενειακής λειτουργικότητας.....	122
7.2.2.Κλίμακα γονικής εμπλοκής.....	124
7.2.3.Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	125
7.2.4.Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.....	127
7.3.Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	129
8.Ευρήματα.....	131
8.1.Προκαταρκτικοί στατιστικοί έλεγχοι.....	131
8.2.Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.....	132
8.2.1.Γονείς.....	132
8.2.1.1.Δεξιότητες μάθησης, ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών, οικογενειακή λειτουργικότητα & γονική εμπλοκή.....	132
8.2.2.Εκπαιδευτικοί.....	134
8.2.2.1.Δεξιότητες μάθησης & ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών..	134
8.3.Ενδοσυνάψεις μεταξύ των διαστάσεων.....	135
8.3.1.Γονείς-Δεξιότητες μάθησης.....	135
8.3.2.Γονείς-Ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	137
8.3.3.Γονείς- Οικογενειακή λειτουργικότητα.....	1398
8.3.4.Γονείς- Γονική εμπλοκή.....	1399
8.3.5.Εκπαιδευτικοί-δεξιότητες μάθησης.....	140
8.3.6.Εκπαιδευτικοί-ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	141
8.4.Συγκρίσεις μέσων όρων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.....	142
8.4.1.Δεξιότητες μάθησης (γονείς-εκπαιδευτικοί)..	142
8.4.2.Δεξιότητες μάθησης (Δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια-Δεν δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια)..	143
8.4.3.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς-εκπαιδευτικοί). ..	144
8.4.4.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια-Δεν δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια). ..	145
8.4.5.Δεξιότητες μάθησης (φύλο παιδιών & φύλο γονέων).....	147
8.4.6.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (φύλο παιδιών & φύλο γονέων). ..	149
8.4.7.Δεξιότητες μάθησης (φύλο παιδιών & φύλο εκπαιδευτικών).....	149
8.4.8.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. (φύλο παιδιών & φύλο εκπαιδευτικών)	149
8.5.Συνάψεις.....	150

8.5.1. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων. ..	150
8.5.2. Οικογενειακή λειτουργικότητα	151
8.5.3. Συνάφειες μεταξύ εργαλείων.....	151
8.5.3.1. Γονική εμπλοκή.....	152
8.5.3.2. Γονική εμπλοκή και οικογενειακή λειτουργικότητα.....	152
8.5.3.3. Δεξιότητες μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	153
8.6. Διαμεσολαβήσεις (γονείς)	154
8.6.1. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	155
8.6.2. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	156
8.6.3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.....	158
8.6.4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	160
8.6.5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	161
8.6.6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	163
8.6.7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.....	164
8.6.8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	166
8.6.9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	167

8.6.10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	168
8.6.11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.	169
8.6.12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς και των μαθηματικών δεξιοτήτων.	171
8.6.13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.	172
8.6.14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.	174
8.7. Μοντέλο.....	176
8.7.1. Δομικά μοντέλα εξίσωσης για την αξιολόγηση του θεωρητικού μοντέλου.....	176
9. Συζήτηση.....	180
9.1. Σχολική προσαρμογή των παιδιών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών.....	181
9.1.1. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς – εκπαιδευτικοί).....	181
9.1.2. Δεξιότητες μάθησης (γονείς - εκπαιδευτικοί).	183
9.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και η σχέση τους με τις διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής.....	185
9.2.1. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή.....	186
9.2.1.1. Ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια.	186
9.2.1.2. Φύλο γονέα / εκπαιδευτικού.....	187
9.2.1.3. Φύλο παιδιού.	188
9.2.2. Δεξιότητες μάθησης.....	188
9.2.2.1. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.....	188
9.2.2.2. Φύλο γονέα / εκπαιδευτικού.....	189
9.2.2.3. Φύλο παιδιού.	190
9.3. Γονική εμπλοκή και σχολική προσαρμογή.	191

9.4.Οικογενειακή λειτουργικότητα και σχολική προσαρμογή	193
9.5.Συσχέτιση της γονικής εμπλοκής με την οικογενειακή λειτουργικότητα.	196
9.5.1.Διαμεσολάβηση της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και των διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής.....	196
9.6.Συμπερασματικές διαπιστώσεις	199
9.7.Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	203
Βιβλιογραφία	206
Παράρτημα	239

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1.....	119
Χαρακτηριστικά γονέων & εκπαιδευτικών	
Πίνακας 2.....	121
Ηλικία γονέων	
Πίνακας 3.....	122
Ηλικία εκπαιδευτικών	
Πίνακας 4.....	122
Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών.....	
Πίνακας 5.....	133
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων των ερωτηματολογίων κλίμακα δεξιοτήτων, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, οικογενειακή λειτουργικότητα και γονική εμπλοκή (γονείς).....	
Πίνακας 6.....	135
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων των δεξιοτήτων μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών (εκπαιδευτικοί)	
Πίνακας 7.....	136
Συνάφεια (Pearson r) για τις διαστάσεις των δεξιοτήτων μάθησης (γονείς).....	
Πίνακας 8.....	137
Συνάφεια (Pearson r) για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (γονείς) ..	
Πίνακας 9.....	139
Συνάφειας (Pearson r) της οικογενειακής λειτουργικότητας	
Πίνακας 10.....	140
Συνάφειας (Pearson r) της γονικής εμπλοκής.....	
Πίνακας 11.....	141
Συνάφεια (Pearson r) για τις διαστάσεις των δεξιοτήτων μάθησης (εκπαιδευτικοί)	
Πίνακας 12.....	142
Συνάφεια (Pearson r) για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (εκπαιδευτικοί)	
Πίνακας 13.....	143

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών για γονείς και εκπαιδευτικούς	143
Πίνακας 14.....	
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια και όσων δε δέχθηκαν (με βάση τις αντιλήψεις των γονέων & των εκπαιδευτικών)	144
Πίνακας 15.....	145
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης cohen's d της κλίμακας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών για γονείς και εκπαιδευτικούς	
Πίνακας 16.....	147
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d της κλίμακας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια και όσων δεν δέχθηκαν (με βάση τις αντιλήψεις των γονέων & των εκπαιδευτικών)	
Πίνακας 17.....	148
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d της κλίμακας δεξιοτήτων των μαθητών για άντρες και γυναίκες (γονείς).....	
Πίνακας 18.....	150
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's d της κλίμακας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών για άνδρες και γυναίκες (εκπαιδευτικοί)	
Πίνακας 19.....	151
Δείκτης συνάφειας (Pearson r) της οικογενειακής λειτουργικότητας με τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς).....	
Πίνακας 20.....	152
Δείκτης συνάφειας (Pearson r) της γονικής εμπλοκής με τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή(γονείς)	
Πίνακας 21.....	153
Δείκτης συνάφειας (Pearson r) της γονικής εμπλοκής με την οικογενειακή λειτουργικότητα (γονείς).....	

Πίνακας 22.....	154
Δείκτες συνάφειας (Pearson r) της κλίμακας δεξιοτήτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής	
Πίνακας 23.....	176
Συνοπτικός πίνακας διαμεσολαβήσεων.....	

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	156
Σχήμα 2. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	158
Σχήμα 3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.....	159
Σχήμα 4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	161
Σχήμα 5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.....	162
Σχήμα 6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	164
Σχήμα 7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των δεξιοτήτων στη μάθηση.....	165
Σχήμα 8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	167
Σχήμα 9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των μαθηματικών δεξιοτήτων.....	168
Σχήμα 10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	169
Σχήμα 11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	171

Σχήμα 12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των μαθηματικών δεξιοτήτων.	172
Σχήμα 13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.	174
Σχήμα 14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελεγχου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.	175
Σχήμα 15. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της κλίμακας δεξιοτήτων από την σχολική εμπλοκή ύστερα από τη διαμεσολάβηση της οικογενειακής λειτουργικότητας.	178
Σχήμα 16. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και της κοινωνικής επάρκειας.	239
Σχήμα 17. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους / υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής επάρκειας.	240 _Toc8668605
Σχήμα 18. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και της κοινωνικής επάρκειας.	241
Σχήμα 19. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της κοινωνικής επάρκειας.	242
Σχήμα 20. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και της κοινωνικής επάρκειας.	243
Σχήμα 21. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και της σχολικής επάρκειας.	244
Σχήμα 22. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και της σχολικής επάρκειας.	244

Σχήμα 23. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της σχολικής επάρκειας.	246
Σχήμα 24. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της συναισθηματικής επάρκειας.	247
Σχήμα 25. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και της συναισθηματικής επάρκειας.	248
Σχήμα 26. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και τα προβλήματα συμπεριφοράς.	249
Σχήμα 27. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και τα προβλήματα συμπεριφοράς.	250
Σχήμα 28. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και τα προβλήματα συμπεριφοράς.	250
Σχήμα 29. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς.	252
Σχήμα 30. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και τα προβλήματα συμπεριφοράς.	253
Σχήμα 31. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και τις αναγνωστικές δεξιότητες.	254

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί για εμένα το επιστέγασμα μιας μακρόχρονης ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας, με πολλά εμπόδια, εκπλήξεις, ανατροπές και συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα. Αισθάνομαι, παράλληλα, όμως, πως κλείνει και ένας ακαδημαϊκός κύκλος με πολλή έμπνευση, δημιουργικότητα και επιστημονικές ανησυχίες, ο οποίος ξεκίνησε, όταν το Τμήμα Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Ψυχολογίας τότε, έκανε τα πρώτα του βήματα.

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές σπουδές μου, το 2003, ένιωθα έντονη την ανάγκη να πάρω αποστάσεις από τον ακαδημαϊκό χώρο και να εργαστώ, να δω στην πράξη όσα είχα μάθει ως τότε. Επέλεξα να ειδικευτώ στη συστημική ψυχοθεραπεία και όλα αυτά τα χρόνια εργαζόμουν και εργάζομαι αδιάκοπα ως ψυχοθεραπεύτρια παιδιών και ενηλίκων. Όμως κάτι έλειπε... Επέστρεψα, λοιπόν, πάλι στο Πανεπιστήμιο, για τη διατριβή μου αυτή τη φορά, έχοντας όμως πια στις πλάτες μου την πολύχρονη εμπειρία μου ως ειδικός και ως μητέρα. Αυτή η εμπειρία μου, ιδίως στο χώρο της αξιολόγησης παιδιών, με ώθησε να διαλέξω και να προσπαθήσω να προσεγγίσω ερευνητικά το συγκεκριμένο θέμα.

Στην προσπάθειά μου, όμως, αυτή όλα αυτά τα χρόνια δεν ήμουν μόνη.

Υπήρξαν πολλοί άνθρωποι που συνέβαλαν καθένας με τον τρόπο του και στο βαθμό που μπορούσε, στηρίζοντας και βοηθώντας με σε όλα τα βήματά μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την επόπτριά μου κα Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας. Η γνωριμία και η συνεργασία μας, έστω με διαλείμματα, μετρούν 22 χρόνια, χρόνια γεμάτα ενθάρρυνση, υποστήριξη, έμπνευση και αστείρευτες γνώσεις από μεριάς της. Ήταν και είναι η μέντοράς μου και πηγή έμπνευσης, ο άνθρωπος που με έκανε, όταν ακόμα δεν ήξερα αν καλώς σπούδαζα ψυχολογία, να αγαπήσω αυτόν τον κλάδο και να του

αφοσιωθώ. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Ηλία Μπεζεβέγκη, Ομότιμο καθηγητή του Τμήματος Ψυχολογίας, για την ευγενική προθυμία του να με καθοδηγήσει, όποτε χρειαζόταν, καθώς και τις καίριες και πάντα εύστοχες επισημάνσεις του. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, για τη θερμή ανταπόκρισή της σε κάθε στάδιο της διατριβής που χρειάστηκε η πολύτιμη συμβολή της, για την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στον κ. Βασίλη Παυλόπουλο για τη διαρκή και πρόθυμη καθοδήγησή του σε όλη την πορεία της διατριβής. Επιπλέον, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων προς τη Βασιλική Στασινού για όλες τις συμβουλές και τις πληροφορίες που μου προσέφερε και ακόμα περισσότερο για τη συνεχή ενθάρρυνσή της στην παράλληλη πορεία μας προς τον ίδιο στόχο. Ευχαριστώ πολύ, ακόμα, τη Σωτηρία Θεολόγη για τη στήριξή της και την παρουσία της σε κρίσιμες στιγμές.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στη Διοίκηση, στο Γραφείο Προσωπικού και στην προϊσταμένη του Τμήματος Κοινωνικών Λειτουργιών, κα Φωτεινή Βασιλάκου, του Γενικού Νοσοκομείου Αθηνών Ιπποκράτειο στο οποίο εργάζομαι τα τελευταία δύο σχεδόν χρόνια, καθώς χωρίς τη δική τους έμπρακτη υποστήριξη και διευκόλυνση δε θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση της διατριβής.

Φυσικά, ευχαριστώ από καρδιάς τους διευθυντές και τις διευθύντριες, τους / τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών στα νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής που συμμετείχαν στην έρευνα, για το ενδιαφέρον τους, την προθυμία και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν, προκειμένου για τη διεξαγωγή της.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Βαγγέλη και Ανθή, γιατί απλά είναι πάντα εκεί να με στηρίζουν να πραγματοποιώ τα όνειρά μου, ακόμα και όταν δε συμφωνούν με αυτά. Επίσης, το σύζυγό μου, Μπάμπη, γιατί δε με

άφησε ούτε στιγμή να εγκαταλείψω την προσπάθεια, μου υπενθύμιζε το στόχο μου όταν λιγοψυχούσα και έλaine πρακτικά προβλήματα σε δύσκολες στιγμές. Τέλος, τις δύο μου κόρες, Δανάη και Ηλιάνα, γιατί με ενέπνευσαν με την ύπαρξή τους, με μοιράστηκαν με την επιστήμη μου και μου επέτρεψαν να κυνηγήσω τις φιλοδοξίες μου, πιστεύοντας σε μένα συνεχώς.

«Να κοιτάς εκεί που θες να πας, γιατί αλλιώς θα πας εκεί που κοιτάς»

Πυθία

**Διαστάσεις Σχολικής Προσαρμογής Μαθητών Νηπιαγωγείου Σύμφωνα
με τις Εκτιμήσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών:**

Ο ρόλος της Γονικής Εμπλοκής και της Οικογενειακής Λειτουργικότητας

Οι ηλικίες των 4 έως 7 ετών σημαίνουν σημαντικές αλλαγές στην ανάπτυξη των παιδιών σε πολλούς τομείς. Τα παιδιά, σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, επιδεικνύουν αυξημένη ανεξαρτησία και υπευθυνότητα κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου. Η είσοδος στο σύστημα τυπικής εκπαίδευσης της κάθε χώρας με την προσχολική αγωγή και οι προσδοκίες που υπάρχουν για το παιδί μέσα στο σύστημα αυτό είναι ένας ακόμα παράγοντας που περιπλέκει αυτή τη μετάβαση. Η σύνθεση των κοινωνικών δικτύων των παιδιών αρχίζει να αλλάζει κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου. Τα παιδιά μεταπηδούν από την αποκλειστική αλληλεπίδραση με ενήλικες στην αλληλεπίδραση ως επί το πλείστον με συνομηλίκους. Επιπλέον, υπάρχουν αλλαγές και στη γνωστική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, όπου αναδεικνύονται η ενισχυμένη μνήμη, νέες ικανότητες συλλογιστικής και νέες στρατηγικές ανάκλησης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Το νηπιαγωγείο είναι ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό του σπιτιού. Οι στόχοι, οι απαιτήσεις και το περιβάλλον της τάξης είναι διαφορετικά. Το νηπιαγωγείο έχει συνήθως σαφείς στόχους για την εκπαίδευση, την αριθμητική και την κοινωνικοποίηση, που δεν είναι οι τυπικοί στόχοι του προσχολικού ή οικιακού περιβάλλοντος. Η δήλωση αυτών των στόχων, η σύνδεσή τους με ένα σύστημα διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται με την επιτυχία σε μεταγενέστερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ωθεί το νηπιαγωγείο στο να δίνει έμφαση κυρίως σε μαθησιακές δεξιότητες. Έτσι τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες

βιώνουν την είσοδο στο νηπιαγωγείο ως ποιοτική αλλαγή (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Οι αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον της τάξης των νηπιαγωγείων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών διαφέρουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και γονέων, γιατί επικεντρώνονται στις μαθησιακές δεξιότητές τους. Σταδιακά, αυτές οι σχέσεις εκπαιδευτικού - παιδιού ασκούν όλο και μεγαλύτερη επιρροή στο παιδί (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως συχνά τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο, χωρίς πρώτα να έχουν κατακτήσει βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή μετάβαση και προσαρμογή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μάλιστα, σε μια μελέτη νηπιαγωγείων στις ΗΠΑ έδειξε ότι, σύμφωνα με αναφορές των εκπαιδευτικών, το 50% των παιδιών που ολοκλήρωναν το νηπιαγωγείο είχε σοβαρές δυσκολίες να ακολουθήσει οδηγίες και να εργαστεί ανεξάρτητα, ενώ παράλληλα δε διέθεταν επαρκείς σχολικές δεξιότητες (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000. Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρείται καταλυτικής σημασίας, διότι συμβάλει στη σχολική προσαρμογή. Το οικογενειακό, αλλά και το σχολικό περιβάλλον αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Το ίδιο ισχύει και για τις δεξιότητες μάθησης, η ανάπτυξη των οποίων στην πρώιμη ηλικία επηρεάζεται κυρίως από τους γονείς του παιδιού (Obradović et al., 2016).

Η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται σημαντική, διότι αν κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής δεν έχουν κατακτηθεί, τότε ενδέχεται τα παιδιά να δυσκολεύονται τόσο στην προσαρμογή στο νηπιαγωγείο, όσο και στην

ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας (Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Με την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του, να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τους άλλους, αλλά και να έχει σχολική επιτυχία. Τα οφέλη της ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αφορούν τη σχολική και την οικογενειακή ζωή (Merrell, 2003. Merrell & Gimpel, 1998. Merrell et al., 2008. Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Η ανεπαρκής ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων έχει συσχετιστεί επανειλημμένα σε διάφορες έρευνες με παραβατική συμπεριφορά, σχολική διαρροή, προβλήματα ψυχικής υγείας και χαμηλή σχολική επίδοση (Asher & Coie, 1990. Buhs & Ladd, 2001. McCabe, 2005. Merrell & Gimpel, 1998. Rudolph & Asher, 2000. Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, αλλά και με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ενεργά. Για να μπορέσει ένα παιδί να προσαρμοστεί και να αναπτύξει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη σχολική του ετοιμότητα και μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, ιδιαίτερη σημασία έχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία θα συμμετέχει, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς του, οι οποίοι συμβάλλουν στην συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Capelloni, 2011).

Αντίστοιχα, ένα παιδί για να θεωρηθεί ότι είναι έτοιμο για την μετάβαση του στο σχολείο θα πρέπει να έχει αναπτύξει κάποιες εκτελεστικές λειτουργίες, δηλαδή κάποιες υψηλές γνωστικές δεξιότητες που ενεργοποιούν την προσοχή, την συμπεριφορά και τα συναισθήματα μέσω της χρήσης ανασταλτικού ελέγχου, της μνήμης εργασίας και της γνωστικής ευελιξίας (Obradović et al., 2016).

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος σε όλους τους τομείς της ζωής του νηπίου εκφράζεται με την έννοια της γονικής εμπλοκής. Η εμπλοκή των γονέων,

τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, δηλαδή η ενεργός συμμετοχή τους, σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται με τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών (Heath et al., 2014). Η σχέση αυτή έχει βρεθεί αρκετά συνεπής ανεξάρτητα από το δημογραφικό δείγμα (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, φύλο ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) ή μέσο αξιολόγησης (π.χ. δοκιμασίες επίτευξης, μέσος όρος βαθμού, βαθμοί). Η εμπλοκή των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχούς προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (El Nokali et al., 2010. Englund et al., 2004. Galindo & Sheldon, 2012. LaRocque et al., 2011. Wilder, 2014).

Ο βαθμός και το είδος της γονικής εμπλοκής επηρεάζονται από μία σειρά παραγόντων. Ένας από αυτούς είναι η οικογενειακή λειτουργικότητα. Οι γονείς διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που ασκούν το γονικό τους ρόλο, καθώς και στον βαθμό και στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους. Οι γονείς που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους με τρόπους που υποστηρίζουν την αυτονομία τους έχουν πιο θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ψυχολογικών, κοινωνικών και γνωστικών λειτουργιών, καθώς και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Vasquez et al., 2016). Άλλες έρευνες έχουν εντοπίσει την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα, αλλά και στην προσαρμογή του παιδιού σε όλους τους τομείς (Pears et al., 2015. Pirchio et al., 2017. Winter et al., 2015).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με το επίπεδο γονικής εμπλοκής είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων βρίσκονται σε επαφή με τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων που εργάζονται, των μονογονεϊκών οικογενειών και των γονέων με χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί προσέφεραν περισσότερες μαθησιακά

προσανατολισμένες δραστηριότητες στα παιδιά στο σχολείο, οι γονείς των μαθητών τους ασχολήθηκαν με μια μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων στο σπίτι (Waanders et al., 2007).

Η αξιολόγηση των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κατανόησης της εμπλοκής των γονέων. Τα πιο πρόσφατα μοντέλα περί γονικής εμπλοκής ενσωματώνουν τόσο δραστηριότητες στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Ωστόσο, λίγες μελέτες περιλαμβάνουν κριτήρια μέτρησης της εμπλοκής ή εξετάζουν την ποιότητα της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού (Waanders et al., 2007).

Από τα παραπάνω φαίνεται σημαντικός ο ρόλος της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της κατάκτησης δεξιοτήτων μάθησης για την μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα δύο περιβάλλοντα που διαμορφώνουν την ποιότητα και το βαθμό προσαρμογής είναι το σχολικό και το οικογενειακό. Αποτελέσματα ερευνών διεθνώς καταδεικνύουν ότι η συμφωνία των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών θεωρείται ουσιαστική για την καλύτερη ανάπτυξη και μάθησή τους (Cunha et al., 2015. Gunderson et al., 2012).

Ερευνητικά ευρήματα αναφέρουν πως τυχόν διαφορές στις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών ενδεχομένως σχετίζεται με δυσχερέστερη προσαρμογή. Συχνά εντοπίζεται διάσταση στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων. Μία έρευνα εντόπισε ότι οι γονείς θεωρούν πιο σημαντικές δεξιότητες για τα παιδιά τους τις κοινωνικές έναντι των μαθησιακών που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί (Kim et al., 2005). Άλλοι ερευνητές εντόπισαν ότι οι γονείς υποστηρίζουν την προετοιμασία στο σπίτι και θέλουν τα παιδιά πριν πάνε στο σχολείο να γνωρίζουν την αλφάβητο, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν

στη σωματική υγεία των παιδιών, στην ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης και στην παρακίνηση των παιδιών (Welch & White, 1999). Αντίστοιχα, σε άλλη έρευνα εντόπισαν ότι οι γονείς εστιάζουν περισσότερο στις γραμματικές δεξιότητες των παιδιών πριν την μετάβαση τους στην προσχολική εκπαίδευση (Hatcher et al., 2012). Μια ακόμα μελέτη εντόπισε ότι οι γονείς θεωρούν πως τα παιδιά τους έχουν υψηλό βαθμό κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς (Doyle et al., 2010).

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι διαφορές δεν εντοπίζονται μόνο ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Σε μία έρευνα εντοπίστηκε ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τις δεξιότητες στις οποίες εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί, με τους νεότερους να εστιάζουν στις μαθησιακές, ενώ οι μεγαλύτεροι εστιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες (Lin et al., 2003).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, ενώ η σύγκλιση των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται σημαντική σχετικά με τη σχολική προσαρμογή του παιδιού, εντούτοις εντοπίζεται ως επί το πλείστον διάσταση στις εκτιμήσεις τους. Στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνεται ερευνητικό κενό στο συγκεκριμένο πεδίο.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει τη σχολική προσαρμογή των μαθητών νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα τις διαστάσεις δεξιότητες μάθησης και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης το ρόλο των οικογενειακών παραγόντων γονική εμπλοκή και οικογενειακή λειτουργικότητα στην αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών της σχολικής προσαρμογής.

Η παρούσα διατριβή διακρίνεται σε τέσσερα μέρη με επιμέρους ενότητες. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό, το οποίο ξεκινά με το εισαγωγικό κεφάλαιο, όπου

παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τις αντιλήψεις γονέων εκπαιδευτικών για την σχολική προσαρμογή των μαθητών, καθώς και τη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές στη σχολική προσαρμογή και ζητήματα ψυχολογικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και μαθησιακής επάρκειας, καθώς και ζητήματα συμπεριφοράς, αλλά και σχολικής ετοιμότητας. Στη συνέχεια εξετάζεται η αξιολόγηση της προσαρμογής των παιδιών από γονείς και εκπαιδευτικού, και γίνονται εκτεταμένες αναφορές σε βιβλιογραφικά ευρήματα σχετικά με τη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί πως, α) ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν εκτεταμένες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση διαφόρων διαστάσεων σχολικής προσαρμογής των παιδιών από γονείς και δασκάλους, εντούτοις εστιάζουν κατά κύριο λόγο στη σχολική και όχι στην προσχολική ηλικία, β) διαπιστώνεται ερευνητικό κενό στον ελλαδικό χώρο στον τομέα αυτό, καθώς δεν υπάρχουν μελέτες ως σήμερα που να επιχειρούν τη σύγκριση των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών σε μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου, και γ) δεν προκύπτουν διεθνώς έρευνες που να έχουν εξετάσει το διαμεσολαβητικό ρόλο του παράγοντας της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση της γονικής εμπλοκής με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις δεξιότητες μάθησης, αλλά ούτε και τη συσχέτιση γονικής εμπλοκής και οικογενειακής λειτουργικότητας στον ελλαδικό χώρο.

Στο τέλος του θεωρητικού μέρους παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται: α) οι δεξιότητες μάθησης και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, β) η συσχέτιση των αξιολογήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυο αυτές

διαστάσεις, γ) δημογραφικοί παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση, δ) η συσχέτιση των εκτιμήσεων των γονέων για τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή με τις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής, ε) η συσχέτιση των αξιολογήσεων από τους γονείς για τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή με την οικογενειακή λειτουργικότητα, στ) η συσχέτιση των παραγόντων οικογενειακής λειτουργικότητας και γονικής εμπλοκής μεταξύ τους, και ζ) η διαμεσολάβηση της οικογενειακής λειτουργικότητας στη συσχέτιση μεταξύ γονικής εμπλοκής και της αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των δεξιοτήτων μάθησης.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της διατριβής, το οποίο αφορά τη Μέθοδο, όπου περιγράφονται το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού και τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κατόπιν στατιστικών αναλύσεων. Στις αναλύσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (συγκρίσεις μέσω όρων, συνάφειες, αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης και εφαρμογή επιβεβαιωτικού μοντέλου).

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος υπάρχει η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, προσπαθώντας να γίνει σύνδεσή τους με ευρήματα άλλων ερευνών. Φαίνεται να διαμορφώνεται μια πολυπαραγοντική προσέγγιση της αξιολόγησης των διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής, κυρίως των δεξιοτήτων μάθησης, όπου οι οικογενειακοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Η αλληλεπίδραση της οικογενειακής λειτουργικότητας με τη γονική εμπλοκή και η μεταξύ τους σχέση εμφανίζονται καθοριστικές στην ανάδειξη καλύτερης μαθησιακής προσαρμογής των νηπίων και απόκτησης δεξιοτήτων μάθησης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων.

Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο παρατίθενται οι περιορισμοί που αντιμετώπισε η παρούσα έρευνα, μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις, καθώς επίσης η σχετική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της.

1.Σχολική προσαρμογή

Η έννοια της προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να οργανώνει την ύπαρξή του με τέτοιο τρόπο ώστε να δρα λειτουργικά στο κοινωνικό του περιβάλλον και να επιτυγχάνει ένα βαθμό ισορροπίας μεταξύ των ψυχολογικών του αναγκών ή επιθυμιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Ο όρος προσαρμογή δεν συνίσταται μόνο στην απουσία ψυχοπαθολογίας αλλά, είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διεργασία (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως καλά προσαρμοσμένο, χρειάζεται να μπορεί να ανταποκριθεί, κοινωνικά και ψυχολογικά, στις καθημερινές και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, να επιλύει δύσκολες και στρεσογόνες καταστάσεις στη ζωή του και να ικανοποιεί τις ανάγκες του με ένα λειτουργικό για τον ίδιο τρόπο στοχεύοντας στην προσωπική του ευημερία (American Psychological Association, 2013. Μόττη-Στεφανίδη, Μαστροθεόδωρος, & Παπαθανασίου, 2015. Lent, 2004. Rathus & Nevid, 1991).

Πολλοί ερευνητές δημιούργησαν ένα εξελικτικό εννοιολογικό πλαίσιο για τον καθορισμό της θετικής προσαρμογής στα παιδιά, που επικεντρώθηκε κυρίως στην αποτελεσματική συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλωθεί από τα ίδια για την επίτευξη σημαντικών αναπτυξιακών έργων ή στόχων σε συγκεκριμένους τομείς, όπως, ο ακαδημαϊκός, και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με συνομηλίκους (Masten & Coatsworth, 1998). Η εκδήλωση ή όχι αυτών των συμπεριφορών ποικίλλει τόσο κατά

τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας, όσο και αναφορικά με το κοινωνικό πλαίσιο (Masten & Obradović, 2006).

Η θετική προσαρμογή εμπεριέχει και την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η καλή σχολική επίδοση, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η σύναψη φιλικών σχέσεων, η μειωμένη παρουσία εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι μερικά από τα κριτήρια που σηματοδοτούν τη θετική προσαρμογή και κατ' επέκταση την ψυχική ανθεκτικότητα αλλά, χωρίς να είναι όμως αρκετά για να θεωρηθεί ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό. Τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να έχουν αντιμετωπίσει κάποια κατάσταση που να θεωρείται απειλή για την ομαλή ανάπτυξή τους και για τη θετική τους προσαρμογή (Masten & Reed, 2002).

Η προσαρμογή προϋποθέτει και την έννοια της επάρκειας, η οποία αποτελεί αντικείμενο ερευνών εδώ και πολλές δεκαετίες (Lemer, Phelps, Forman, & Bowers, 2009. Masten & Coatsworth, 1995. Masten et al., 1998). Ο ορισμός της επάρκειας ακόμα δεν έχει αποκτήσει καθολική αποδοχή (Masten et al., 1995. Norris, 1991. Tyler, Brome, & Williams, 2013). Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η επάρκεια μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων και καταλήγουν στην αποτελεσματική λειτουργία και την ικανοποιητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Masten & Coatsworth, 1995).

Στην παρούσα έρευνα οι διαστάσεις σχολικής προσαρμογής που διερευνώνται είναι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και οι δεξιότητες μάθησης, καθώς, όπως συστηματικά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η επίτευξη αυτών των δύο έχει θεωρηθεί απαραίτητη για την πρόληψη τυχόν προβλημάτων ή διαταραχών και

έγκαιρη παρέμβαση, ενώ παράλληλα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για μετέπειτα δυσκολίες του παιδιού (Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Για την επίτευξη της σχολικής προσαρμογής απαιτείται από το μαθητή, εκτός από τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, να διαθέτει δεξιότητες μάθησης, οι οποίες θα τον διευκολύνουν στην προσεκτική παρακολούθηση του μαθήματος, στην οργάνωση της σκέψης και της μελέτης, και στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών. Επιμέρους διαστάσεις, επομένως, αποτελούν η συμμόρφωση σε οδηγίες και κανόνες, η συμμετοχή σε ομάδα με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας, η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα, η αυτορρύθμιση και η συνεργασία (Cooper & Faran, 1988. Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Συνοψίζοντας, η σχολική επάρκεια εμπεριέχει τόσο διαστάσεις δεξιοτήτων μάθησης, όσο και ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις.

1.1. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Η διεθνής ερευνητική κοινότητα τα τελευταία χρόνια επιδεικνύει μεγάλο ενδιαφέρον για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, μιας και οι δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνονται συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία και στην καλύτερη ψυχική υγεία (Merrell, 2003. Merrell & Gimpel, 1998. Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι μέγιστης σημασίας για την μετέπειτα εξέλιξη και προσαρμογή του ατόμου (Masten & Obradović, 2006. Χατζηχρήστου, 2011α, β, γ). Ειδικότερα, στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας, τα εμπειρικά δεδομένα τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, με στόχο την αποτελεσματικότερη προσαρμογή τους στο ευρύτερο

κοινωνικό περιβάλλον και την ψυχική υγεία, ευεξία και ανθεκτικότητα (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010).

Σύμφωνα με τα οικολογικά-συστημικά μοντέλα, η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του (π.χ. το σχολείο και η οικογένεια). Επομένως, το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το παιδί δυννητικά διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξή του (Bronfenbrenner & Morris, 1998. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα διευκολύνει το παιδί να επιτύχει αναπτυξιακούς στόχους σε διάφορους τομείς, όπως στον σωματικό, στο γνωστικό, στον κοινωνικό και στο συναισθηματικό (Obradovic et al., 2006. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται, να διαχειρίζονται και να δρουν στις διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις που συναντούν τόσο στη σχολική ζωή, όσο και στη ζωή γενικότερα, σχετίζεται με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, απαραίτητη για τη θετική τους προσαρμογή (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008. Masten & Obradović, 2006).

Η εκτίμηση των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής καταδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για μετέπειτα δυσκολίες και συμβάλλουν στην έγκαιρη παρέμβαση. Άλλωστε, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας δεν εστιάζουν μόνο στην απουσία προβλημάτων ή διαταραχών, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου για τη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία των παιδιών και του περιβάλλοντός τους

(Hatzichristou et al., 2010. Meyers & Meyers, 2003. Χατζηχρήστου κ.ά., 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

1.2.Συναισθηματική επάρκεια. Η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τα συναισθήματα αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, οι οποίοι επικεντρώνονται σε διαφορετικές διαστάσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με την έκφρασή τους. Ωστόσο, το συναίσθημα μπορεί να οριστεί ως μια πολυσύνθετη αντιδραστική τάση που νιώθει το άτομο, κατά την αξιολόγηση μια συγκεκριμένης κατάστασης, και συνήθως συνοδεύεται με αλλαγές οργανικές, γνωστικές και συμπεριφορικές (Χατζηχρήστου, 2015, 2011α, β, γ).

Με τον όρο συναίσθημα εννοούμε το υποσύνολο ενός ευρύτερου συνόλου συναισθηματικών φαινομένων που συνιστούν τάσεις αντίδρασης με πολλές συνιστώσες και που εκτυλίσσονται σε σύντομα χρονικά διαστήματα. Βασικό χαρακτηριστικό των συναισθημάτων είναι ότι ξεκινούν με μια προσωπική νοηματοδότηση εκ μέρους του ατόμου για ένα γεγονός που προηγήθηκε. Πρόκειται για μια διαδικασία συνειδητή ή ασυνείδητη, που προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων, οι οποίες γίνονται φανερές μέσα από την υποκειμενική εμπειρία, την έκφραση του προσώπου, την γνωστική επεξεργασία και τις βιοσωματικές αλλαγές (Fredrickson (2001). Η αλλαγή που προκαλείται στη συμπεριφορά από το συναίσθημα οδήγησε στη διατύπωση ενός ορισμού των συναισθημάτων που τα περιγράφει ως ένα επεισόδιο αλληλεπίδρασης και αλλαγών στα υποσυστήματα του οργανισμού μετά την αξιολόγηση είτε εξωτερικών είτε εσωτερικών ερεθισμάτων που είναι σημαντικά για το άτομο (Scherer, 2005. Solomon, 2008). Γενικότερα, όλοι οι ορισμοί αναφορικά με τα συναισθήματα συγκλίνουν στο ότι υπάρχει επίδραση στο άτομο σε σχέση με το

πώς αντιλαμβάνεται μία εμπειρία, τη συμπεριφορά του και την οργανική λειτουργία (Mauss, Levenson, Mc Carter, Wilhelm, & Gross, 2005).

Πολλά ευρήματα μελετών έχουν εντοπίσει ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν μία ευρεία σειρά επιδράσεων στους ανθρώπους. Τα θετικά συναισθήματα προωθούν την ευελιξία στη σκέψη και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, περιορίζουν τις ψυχολογικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων, διευκολύνουν προσαρμοστικές μιμήσεις και ευελιξία σε στρεσογόνες καταστάσεις, και γενικότερα συμβάλλουν στην αίσθηση ευεξίας του ατόμου (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006. Tugade & Fredrickson, 2004). Εργαστηριακά πειράματα έχουν δείξει ότι οι εμπειρίες των θετικών συναισθημάτων μπορούν να αποτρέψουν τις αρνητικές σωματικές επιδράσεις των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2003, 2013).

Όταν το παιδί είναι νήπιο εκφράζει τη λύπη του με διαφορετικούς τρόπους. Οι αντιδράσεις του είναι συνήθως μη λεκτικές, εξαιτίας της μειωμένης γλωσσικής του ικανότητας. Το παιχνίδι και οι ζωγραφιές αποτελούν κάποιους από αυτούς τους τρόπους. Συχνά εμφανίζονται αλλαγές στις καθημερινές του συνήθειες, όπως στη διατροφή και στον ύπνο, νυχτερινή ενούρηση, ψυχοσωματικές αντιδράσεις, καθώς και συμπεριφορική παλινδρόμηση (Herbert, 2008. Stevens, Lord, Proctor, Nagy & O’Riordan, 2010).

Η συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου συνίσταται στην ικανότητα του σταδιακά να αναπτύσσει μηχανισμούς που του δίνουν τη δυνατότητα της αναγνώρισης, διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων του, απαραίτητα στάδια της αναπτυξιακής πορείας, αλλά και της προσαρμογής του κάθε ατόμου (Scherer, 2005. Χατζηχρήστου, 2015).

Η ύπαρξη ενός συνόλου ικανοτήτων που είναι υπεύθυνες για την εναρμονισμένη συνύπαρξη του ατόμου με τον κοινωνικό ιστό, αλλά και η

δυνατότητα του κάθε ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του σε κοινωνικές συναλλαγές που εγείρουν συναισθηματικές αντιδράσεις ορίζεται ως συναισθηματική επάρκεια (Saarni, 1999. Saarni et al., 2007). Η συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω μιας διαδικασίας συναισθηματικής κοινωνικοποίησης και είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τις ενδοπροσωπικές, όσο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα συναισθήματα αποτελούν απαραίτητα συστατικά της αυτεπάρκειας και η ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων οδηγούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας (Saarni & Crowley, 1990).

Στις βασικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας, σύμφωνα με τη Saarni, συγκαταλέγονται η επίγνωση που διαθέτει το άτομο για τη δική του συναισθηματική κατάσταση, η ικανότητα κατανόησης και διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, η ικανότητα χρήσης κατάλληλου λεξιλογίου για την περιγραφή και έκφραση των συναισθημάτων, η ικανότητα για εμπλοκή στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων με ενσυναίσθηση, η αναγνώριση ότι η (εσωτερική) υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία δεν ταυτίζεται πάντοτε με την (εξωτερική) συναισθηματική έκφραση, η ικανότητα υιοθέτησης προσαρμοστικών μηχανισμών διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, με τη χρήση μηχανισμών αυτορρύθμισης που μειώνουν την ένταση των δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων, η επίγνωση της συναισθηματικής επικοινωνίας στις σχέσεις και τέλος η ικανότητα για συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα. Όλες αυτές οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική επάρκεια αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση της θετικής ανάπτυξης και προσαρμογής στην παιδική και εφηβική ηλικία (Saarni, 1999).

Για το παιδί η συναισθηματική επάρκεια προσδιορίζει την ικανότητά του να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (επίγνωση του συναισθήματος

του εαυτού), αλλά και του περιβάλλοντός του, την ενσυναίσθηση προκειμένου να κατανοεί και τα αισθήματα των άλλων, και το να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες (Χατζηχρήστου, 2004). Οι διαστάσεις της αυτές αποτελούν κάποιους από τους προβλεπτικούς παράγοντες της μελλοντικής ικανότητας του παιδιού να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, να εμφανίσει θετικές συμπεριφορές, καλή σχολική επίδοση και καλή σχολική προσαρμογή (Cherniss et al., 2006. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004. Χατζηχρήστου, 2011).

1.2.1. Συναισθηματικές δεξιότητες. Η συναισθηματική επάρκεια προϋποθέτει την ανάπτυξη κάποιων βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011α, β, γ. Lau & Wu, 2012). Τέτοιες συναισθηματικές δεξιότητες είναι η αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου (κατανόηση του γεγονότος ότι το άτομο μπορεί να βιώνει μια ποικιλία συναισθημάτων), καθώς και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Επίσης, η χρήση λεξιλογίου συναισθημάτων αντίστοιχου με την κουλτούρα του κάθε ατόμου, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων συνιστούν τρεις ακόμη δεξιότητες για τη ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας. Μια ακόμα δεξιότητα αποτελεί το γεγονός ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων. Η επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς και η γνώση των πληροφοριών για κάποιο άτομο οι οποίες πιθανόν να μην συμβαδίζουν με τη συμπεριφορά που αναμένεται για το άτομο στο πολιτισμικό πλαίσιο που ζει, ενισχύουν τη συναισθηματική επάρκεια. Επίσης, αναγκαία δεξιότητα συνιστά η ικανότητα χρήσης στρατηγικών αυτορρύθμισης για την αντιμετώπιση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, σημαντική

δεξιότητα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας αποτελεί η κατανόηση του γεγονότος ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στην αυθεντικότητα της συναισθηματικής έκφρασης και στην ισοτιμία των σχέσεων (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α, β, γ, 2015. Στασινού, 2018).

Τα παιδιά που διαθέτουν συναισθηματική κατανόηση, φαίνεται να αναπτύσσουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και να δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί που καταλαβαίνει ότι ένας συμμαθητής του αισθάνεται λυπημένος, επειδή τον αποκλείουν από το παιχνίδι, θα είναι σε θέση να προσπαθήσει να τον εντάξει στην ομάδα. Ένα παιδί συναισθηματικά επαρκές, κατανοεί τα μηνύματα που λαμβάνει, μπορεί να διαχειρίζεται πολλαπλά μηνύματα και να φιλτράρει τα σημαντικότερα μηνύματα από τα λιγότερο σημαντικά. Συμπερασματικά, η βασική κατανόηση των συναισθημάτων μπορεί να μεταφραστεί και σε κοινωνική ικανότητα (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001. Trentacosta & Fine, 2010).

Ωστόσο, η μη επαρκής ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών τόσο στα παιδιά όσο και σε ενήλικους (Goleman, 1988). Η μειωμένη συναισθηματική επάρκεια έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και συνεπώς, συναισθηματικής επάρκειας φαίνεται να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και της ενσυναίσθησης, της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων και της λειτουργίας σε ένα ήρεμο συναισθηματικό επίπεδο που χαρακτηρίζεται από ηρεμία, αισιοδοξία, χωρίς έντονες συναισθηματικές

αντιδράσεις όπως ξεσπάσματα θυμού ή ανεξέλεγκτες παρορμήσεις (Holland & Merrell, 1998. Strain & Joseph, 2004. Χατζηχρήστου κ.α., 2008).

1.2.2. Συναισθηματική επάρκεια και σχολική επίδοση. Υπάρχουν, παράλληλα, έρευνες που συσχετίζουν τη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών με τη μάθηση, τη μνήμη, την ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Lewis & Haviland- Jones, 2000. Shields et al., 2001). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διατηρούν την προσοχή τους, να ακολουθούν τις οδηγίες, να δημιουργούν σχέσεις και να αντιμετωπίζουν δυσάρεστα συναισθήματα έχουν πιο χαμηλή σχολική επίδοση. Μάλιστα, στα πρώτα χρόνια του σχολείου η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών καθορίζεται από τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Η σχολική επίδοση καθορίζεται από τις γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού, την αντίληψη ικανότητας και τη συναισθηματική του επάρκεια. Όταν ένας μαθητής πιστεύει ότι είναι ικανός, έχει περισσότερες επιτυχίες στις σχολικές δραστηριότητες. Τα δυσάρεστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων σχετίζονται με χαμηλότερη σχολική επίδοση (Denham, 2006. Raver, 2003).

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση και η κοινωνική ικανότητα των μαθητών καθορίζουν και αυτές τη σχολική επίδοση. Η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, οι γνωστικές δεξιότητες, η θετική αυτοαντίληψη για τη ακαδημαϊκή ικανότητα και η λειτουργική ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων ενισχύουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Gumora & Arsenio, 2002). Οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους και με τους εκπαιδευτικούς, βασίζονται στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, ενώ, μαθητές με αντικοινωνικές συμπεριφορές πιθανόν να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, και να μη γίνονται εύκολα αποδεκτοί (Bierman et al., 2008).

Από διάφορες έρευνες προέκυψε πως η συναισθηματική κατανόηση των παιδιών αξιολογήθηκε ως σημαντική, διότι μέσω της αντίληψης της ψυχικής κατάστασης των άλλων μπορούν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν σε αυτές (Harris & Muncer, 1988. Henshall & McGuire, 1986. Lundy, 2013). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά γίνονται ολοένα και περισσότερο ικανά να κατακτήσουν συναισθηματική γλώσσα, να εκφράσουν συναισθήματα στο παιχνίδι και να εκτιμήσουν σωστά τα συναισθήματα των άλλων (Ntourou et al., 2013).

1.2.3. Συναισθηματική επάρκεια και οικογένεια. Οι πρώτες συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών συμβαίνουν στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης του παιδιού. Επειδή οι εμπειρίες της οικογένειας προσφέρουν πλούσιες ευκαιρίες για συναισθηματικές εμπειρίες, η ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών επιδρά την ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών. Οι θεωρητικοί έχουν εδώ και καιρό τονίσει τη συσχέτιση της προσκόλλησης γονέων-παιδιών με τη μάθηση των παιδιών (Bumariu, 2015). Ένα από τα πρώτα στάδια της πορείας της κοινωνικοποίησης σχετίζεται με τη διαμόρφωση μακροχρόνιων συναισθηματικών δεσμών με τους άλλους ανθρώπους. Ο όρος «προσκόλληση» αποδίδει ακριβώς αυτό το δεσμό (Bowlby, 1958). Εάν αυτός ο δεσμός στη συνέχεια διαταραχθεί οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στο παιδί μπορεί να είναι σοβαρές (Holmes, 2014. Main et al., 1985).

Σε άλλη έρευνα εξετάστηκε η συμβολή της γονικής κοινωνικοποίησης του συναισθήματος και της αλληλεπίδρασης με τους γονείς στην ανάπτυξη συναισθηματικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας και στη γενικότερη κοινωνική τους επάρκεια. Από την έρευνα εντοπίστηκε ότι ο τρόπος έκφρασης των

γονέων αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα θετικής πρόβλεψης της συναισθηματικής, αλλά και κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997).

1.2.4.Σύνοψη. Η συναισθηματική επάρκεια του παιδιού σχετίζεται με τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του, εφόσον το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να διαχειριστεί τα συναισθήματα του και ως εκ τούτου να λειτουργεί με τρόπο που προάγει την κοινωνική του ένταξη. Η επαρκής συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού συμβάλλει στη δημιουργία ομαλών προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, αλλά και στη σχολική επάρκειά του. Βασικές δεξιότητες της συναισθηματικής επάρκειας του παιδιού είναι η αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασής του, η χρήση λεξιλογίου συναισθημάτων αντίστοιχου με την κουλτούρα του, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων, το γεγονός ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων, η ικανότητα χρήσης στρατηγικών αυτορρύθμισης για την αντιμετώπιση των δυσάρεστων συναισθημάτων, η κατανόηση του γεγονότος ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στην αυθεντικότητα της συναισθηματικής έκφρασης και στην ισοτιμία των σχέσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία είναι η οικογένεια, ιδιαιτέρως η μητέρα, και ο τρόπος έκφρασης των γονέων, και παράλληλα τονίζουν τη στενή σύνδεση μεταξύ συναισθηματικής, κοινωνικής και σχολικής επάρκειας.

1.3.Κοινωνική επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια είναι ένας όρος που περιλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς και ένα σύνολο κινήτρων και προσδοκιών που είναι απαραίτητα για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή (Trentacosta & Fine, 2010. Χατζηχρήστου,

2011α, β, γ, 2015). Με τον όρο αυτό συνήθως θεωρείται η ικανότητα της αλληλεπίδρασης σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Gresham, Sugai, & Horner, 2001. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2011). Αναφέρεται κυρίως σε συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες το άτομο χρειάζεται να κατέχει, προκειμένου να αξιολογηθεί ως ικανό ή όχι σε ένα δεδομένο έργο (Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Στα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την κοινωνική επάρκεια αναφέρουν ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τη διεκδίκηση, την υπακοή / συμμόρφωση σε κανόνες και τις σχολικές δεξιότητες, όπως η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα, η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας, κλπ., αλλά και οι δείκτες ελλειμματικής κοινωνικής επάρκειας, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Τα παιδιά με κοινωνική επάρκεια εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, γνωρίζουν κάθε φορά τι είναι κοινωνικά αποδεκτό και αντιδρούν με κατάλληλο τρόπο σε κάθε περίπτωση (Huitt & Dawson, 2011. Merrell & Gimpel, 2014).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές που υιοθετούνται από το άτομο, προκειμένου να επιτύχει ένα κοινωνικά αποδεκτό αποτέλεσμα (Χατζηχρήστου, 2011). Σχετίζονται με την αναγνώριση των συναισθημάτων, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια προς τους άλλους, τη σύναψη θετικών σχέσεων και την επίλυση δύσκολων καταστάσεων με λειτουργικό τρόπο (Zins et al., 2004).

1.3.1. Κοινωνική επάρκεια και σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου, ο όρος κοινωνική επάρκεια δίνει έμφαση στη σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του

συστημικού μοντέλου ανάπτυξης (Pianta & Stuhlman, 2004. Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Στην προσχολική ηλικία, η οποία αποτελεί πεδίο διερεύνησης στη παρούσα μελέτη, δείκτες κοινωνικής επάρκειας αποτελούν η τήρηση της σειράς στο παιχνίδι με άλλους, το μοίρασμα των παιχνιδιών, η έκφραση συμπάθειας και η ικανότητα έναρξης και διατήρησης μιας σχέσης αλληλεπίδρασης (Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Ένα παιδί για να έχει ικανοποιητική και αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση θα πρέπει, όχι μόνο να έχει επίγνωση των κοινωνικών κανόνων, αλλά το ίδιο να κινητοποιείται συναισθηματικά για την επίτευξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Το κοινωνικά επαρκές παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζει τα συναισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο, να έχει ανοχή στη ματαιώση και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τα δύσκολα συναισθήματα με στόχο την διατήρηση της θετικής συναλλαγής (Ladd, Herald, & Andrews, 2006).

Η κοινωνική επάρκεια κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική επίτευξη για τα παιδιά (Cummings et al., 2008). Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες φαίνονται να σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, όπως απόρριψη από συνομηλίκους, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική διαρροή, ανικανότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης, ακόμη και εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών (Schoore, 2003. Snyder, Reid, & Patterson, 2003. Χατζηχρήστου κ.α., 2008).

Η κοινωνική επάρκεια των μαθητών και οι σχέσεις τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετίζεται και με τη σχολική επίδοση και με την προσαρμογή τους στο σχολείο (Wentzel & Wigfield, 1998). Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού σχετίζεται με την επίδοσή του σε ποικίλους τομείς και οι προσδοκίες επιτυχίας σχετίζονται με την αντίληψή του σχετικά με το πόσο θα πετύχει σε μια περίπτωση. Σύμφωνα με τον Bandura (αναφ. Pervin & John, 2001) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας κατέχουν καθοριστικό ρόλο στην

επιλογή δραστηριότητας και την επιμονή για τη επίτευξη ενός κοινού στόχου και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη γενικότερη αντίληψη της ικανότητάς τους (Pervin & John, 2001). Η κοινωνική επάρκεια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμβάλλει σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών που εμπλέκονται σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου (Wentzel, 2002, 2012). Η ακαδημαϊκή και η κοινωνική επάρκεια δεν αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά συχνά φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Pintrich, 2003).

Το παιδί θα πρέπει να αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, για να κρίνει αποτελεσματικά και να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις σε κάθε κοινωνική συνθήκη (Cook & Oliver, 2011. Lund & Merrell, 2001). Οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται σε αυτές που έχουν διαπροσωπική διάσταση και σε αυτές που αφορούν την άσκηση καθηκόντων. Οι πρώτες αφορούν τις συμπεριφορές του παιδιού στη σχέση του με τα άλλα παιδιά και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα τους. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία είναι αυτές που καθιστούν το παιδί ικανό να συμμετέχει σε εργασιακές ομάδες και να εκτελεί εργασίες, όπως η συμμόρφωση, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, κ.α. (Cooper & Farran, 1988. Fuhs et al., 2013. McClelland et al., 2000. McClelland & Cameron, 2012).

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο. Αν το παιδί είναι κοινωνικά ώριμο, τότε μπορεί να δημιουργήσει καλές σχέσεις επικοινωνίας τόσο με τα υπόλοιπα παιδιά, όσο και με την νηπιαγωγό του (Huffman & Speer, 2000). Οι σχέσεις του παιδιού με τον / την νηπιαγωγό, αλλά και με τους γονείς, έχουν αποτελέσει το επίκεντρο αρκετών ερευνών (Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Έχει εντοπιστεί ότι ασκούν μεγάλη

επιρροή και στις σχέσεις που τα νήπια θα αναπτύξουν με τους συνομηλίκους τους. Αν το παιδί, για παράδειγμα, έχει μία καλή σχέση με τη μητέρα του, τότε θα αναπτύξει αντίστοιχα και καλή σχέση με τον / τη νηπιαγωγό του που με τη σειρά της, θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί καλύτερα κοινωνικά. Αντίστοιχα, τα νήπια που έχουν διαταραγμένη σχέση με τους γονείς του, περιμένουν ότι το ίδιο θα συμβεί και με τους εκπαιδευτικούς τους (Lynch & Cicchetti, 1992. Buysse, Verschueren & Doumen, 2011).

1.3.2. Κοινωνική επάρκεια και σχέσεις με συνομηλίκους. Τα συνομήλικα παιδιά είναι ένας σημαντικός παράγοντας της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (McElwain & Volling, 2005). Οι καλές σχέσεις των παιδιών με άλλα παιδιά της ηλικίας τους και η δημιουργία φιλικών δεσμών ανάμεσά τους συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξή τους, κοινωνικά και μαθησιακά (Howes, Phillipson & Peisner-Feinberg, 2000. Brown, Odom & Buysse, 2002).

Η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους επηρεάζουν και τη συμπεριφορά τους στο νηπιαγωγείο (Claessens et al., 2009). Αν το παιδί δεν έχει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, τότε δεν έχει θετική αυτο-αντίληψη και ενδέχεται να μην εντάσσεται κοινωνικά (Αντωνιάδου & Μπίμπου- Νάκου, 2000). Τα παιδιά που απορρίπτονται κοινωνικά μπορεί να δέχονται επιθετικές συμπεριφορές από τα υπόλοιπα είτε να αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά και τα ίδια (Loeber & Farrington, 2000. Ttofi, Farrington & Loeber, 2011).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής επάρκειας αποτελεί η φιλία. Είναι βασικό το παιδί να μπορεί να πραγματοποιεί επαφές που θα το οδηγήσουν στο να αναπτύξει φιλίες. Θα πρέπει, επίσης, να αναπτύξει δεξιότητες επιλογής των άλλων παιδιών που είναι κατάλληλα για φίλοι του, διασφαλίζοντας ότι

η σχέση που αναπτύσσεται είναι ισότιμη, αφού καταβάλλονται εξίσου προσπάθειες και από τις δύο πλευρές. Η κοινωνική του επάρκεια θα το βοηθήσει, ώστε να επιλέγει τα κατάλληλα άτομα για φίλους και να αναπτύσσει αξιόπιστες σχέσεις, τις οποίες θα μπορεί να διαχειρίζεται ικανοποιητικά (Cole & Cole, 2002). Η έννοια της φιλίας λαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με την ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν τις ιδέες που έχουν για τη φιλία, ξεκινώντας από μια πρωτογενή σύνδεση της φιλίας με το μοίρασμα υλικών αγαθών ως την εξελιγμένη κατανόηση της φιλίας, που περιλαμβάνει μοίρασμα ιδιωτικών σκέψεων και συναισθημάτων, λόγω αμοιβαίας συμπάθειας (Glick & Rose, 2011. Youniss, 1980).

Η παιδική φιλία είναι η σχέση που το παιδί αναπτύσσει με ένα ή και μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και διέπεται από συναισθήματα. Στην πρώιμη παιδική ηλικία κριτήριο για την επιλογή ενός ατόμου ως φίλο είναι η διαθεσιμότητά του προκειμένου να υπάρξει η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Φίλος του παιδιού γίνεται δηλαδή ο πιο άμεσα διαθέσιμος. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, οι φιλίες δεν συνάπτονται βάσει ευκαιριακών συνθηκών, αλλά γίνονται βάσει επιλογής μέσω ατομικών κριτηρίων και συγκεκριμένων επιδιώξεων (Παρασκευόπουλος, 1985). Η παιδική φιλία είναι η συνέχιση της σχέσης προσκόλλησης που δημιουργεί το παιδί με τους ενήλικες (Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Steele & Roisman, 2014. Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999. Park & Waters, 1989). Μέχρι και τα έντεκα χρόνια του παιδιού, οι παιδικές φιλίες δεν είναι σταθερές, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς. Αυτό δεν αναιρεί τη σημασία τους για το παιδί, ασχέτως αν δεν διατηρούνται για πολύ χρόνο. Η αστάθεια σε αυτές τις φιλίες προέρχεται από τους παράγοντες που ωθούν τα παιδιά στην επιλογή των φίλων τους. Αυτοί μπορεί να είναι ο κοινός τόπος διαμονής, το ίδιο σχολείο, η ίδια εξωσχολική δραστηριότητα. Σταδιακά όμως, το παιδί αποκτά πιο σταθερά κριτήρια επιλογής και ο

φίλος που θα επιλέξει, θα είναι αποτέλεσμα της δικής του ελεύθερης επιλογής και όχι συγκυριακών παραγόντων (Bigelow & LaGaipa, 1980. Rawlins, 2017).

Συχνά οι φίλοι που επιλέγει το παιδί νηπιακής ηλικίας έχουν προσωπικότητες συμπληρωματικές προς τη δική του. Οι φίλιες τους επιλέγονται για την ικανοποίηση αναγκών και των δύο μελών και πολλές φορές, τα παιδιά βλέπουν στους φίλους τους χαρακτηριστικά που θα επιθυμούσαν να έχουν και όχι αυτά που πραγματικά έχουν (Bigelow & LaGaipa, 1980. Rawlins, 2017). Για το μικρό παιδί που βλέπει τη φιλία από την άποψη της στιγμιαίας αλληλεπίδρασης ο πιο σημαντικός όρος για την ύπαρξη της φιλίας είναι το φυσικό πλησίασμα (Rubin, 1987. Rubin, Bukowski & Laursen, 2011).

Η κοινωνική ανάπτυξη αυξάνεται ιδιαίτερα στα χρόνια του νηπιαγωγείου. Στην ηλικία αυτή υπάρχει ένας έντονος ανταγωνισμός και τα παιδιά μαλώνουν συχνά, όμως παρά το γεγονός αυτό, διακρίνονται για τη συνεργασία τους και τη φιλικότητα που υπάρχει μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2004). Τα παιδιά που αναπτύσσουν οικειότητα με τα υπόλοιπα παιδιά εντάσσονται πιο εύκολα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με έρευνα των Ladd & Price, τα νήπια που φοίτησαν σε σχολείο που υπήρχαν παιδιά που ήδη τα γνώριζαν, ανέπτυξαν πιο γρήγορα σταθερές συμπεριφορές με θετικά χαρακτηριστικά (Ladd & Price, 1987). Μια άλλη αντίστοιχη έρευνα εντόπισε ότι όσο πιο πολλούς φίλους είχαν τα νήπια στο σχολείο και γίνονταν περισσότερο αποδεκτά, τόσο καλύτερη συμπεριφορά επιδείκνυαν και τα ίδια και γίνονταν αγαπητά στους συμμαθητές τους. Παράλληλα, όσο πιο πολλούς φίλους είχαν τα νήπια που τα βοηθούσαν, τόσο περισσότερα τους άρεσε το σχολείο (Ladd, Kronchenderfer & Coleman, 1996). Οι φιλικές σχέσεις που τα νήπια θα δημιουργήσουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο θα επηρεάσει και την προσαρμογή τους σε αυτό (Ladd & Kochenderfer, 1996).

1.3.3. Κοινωνική επάρκεια και σχέση με τον / την εκπαιδευτικό. Εκτός όμως από τη σχέση του νηπίου με τα υπόλοιπα, βασική για την προσαρμογή του είναι η σχέση που θα αναπτύξει με τον / την εκπαιδευτικό του λόγω της ισχυρής παρουσίας της στην τάξη. Η συμβολή του / της νηπιαγωγού είναι καταλυτικής σημασίας διότι αυτή είναι που ρυθμίζει και επηρεάζει το σύνολο των δραστηριοτήτων του (Howes, Hamilton & Matheson, 1994).

Η νηπιαγωγός είναι αυτή που θα προσπαθήσει να μεταβάλλει την ανεπιθύμητη ή να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά του νηπίου, ενώ παράλληλα έχει υπό την ευθύνη και τα υπόλοιπα νήπια που αποτελούν την τάξη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με τον / την νηπιαγωγό του, όπως εξάλλου και με το γονέα του, δεν έχει πάντα τα ίδια χαρακτηριστικά. Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί τρυφερή και στενή, άλλοτε απόμακρη (Pianta, 1995). Οι σχέσεις που το νήπιο θα αναπτύξει με τον / την εκπαιδευτικό χαρακτηρίζονται είτε από αμεσότητα, είτε από ανεξαρτησία και σε κάποιες περιπτώσεις και από συγκρούσεις (Pianta & Steinberg, 1992. Taylor & Machida, 1996).

1.3.4. Κοινωνική επάρκεια και οικογένεια. Σε μία έρευνα φάνηκε ότι το γονικό άγχος επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των γονέων, η οποία με τη σειρά της επιδρά αρνητικά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2005). Σε άλλη έρευνα εντοπίστηκε ότι η συναισθηματική επάρκεια έχει σημαντική συμβολή στην κοινωνική επάρκεια παιδιών 3- 4 ετών (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003) και σε άλλη ότι το ταμπεραμέντο, η ρύθμιση των συναισθημάτων, η αυτονομία και η γλώσσα σχετίζονταν με την επάρκεια των παιδιών να παίξουν με τους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Την υψηλότερη κοινωνική επάρκεια είχαν τα παιδιά που χαρακτηρίζονταν

από προσαρμοστικότητα, ικανότητα προσέγγισης νέων καταστάσεων και μεγαλύτερη ανάπτυξη λεξιλογίου (Mendez, Fantuzzo & Cicchetti, 2002).

1.3.5. Σύνοψη. Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί απαραίτητο συστατικό της προσαρμογής του παιδιού στο νηπιαγωγείο, καθώς συμβάλλει στη χρήση των κατάλληλων δεξιοτήτων εκ μέρους του παιδιού ανά περίπτωση, αλλά και στη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων του. Ταυτόχρονα, φαίνεται να σχετίζεται συστηματικά και με τη μαθησιακή προσαρμογή του νηπίου. Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσαρμογή του νηπίου στο σχολείο είναι η ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, η διεκδίκηση, η υπακοή / συμμόρφωση σε κανόνες και οι σχολικές δεξιότητες, όπως η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα, η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, κλπ. Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι οικογενειακές πεποιθήσεις, το πολιτισμικό πλαίσιο, το γονικό άγχος και η συναισθηματική επάρκεια.

1.4.Γνωστική ανάπτυξη. Κατά τη νηπιακή ηλικία η νοητική ανάπτυξη διέρχεται την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης, η οποία αποτελείται από δύο επιμέρους φάσεις: την προ εννοιολογική (3 & 4 ετών) και τη διαισθητική σκέψη (5 & 6 ετών). Στην παρούσα έρευνα μας αφορά κυρίως η δεύτερη περίοδος. Η φάση αυτή είναι μια μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην προσυλλογιστική σκέψη των πρώτων ετών της νηπιακής ηλικίας και στη συγκεκριμένη σκέψη της σχολικής ηλικίας. Ο εγωκεντρισμός, ο μεταγωγικός συλλογισμός και η έλλειψη αναστρεψιμότητας της προηγούμενης περιόδου αρχίζουν να παρακμάζουν. Τώρα πια το παιδί μπορεί διαισθητικά να βρει τη λογική λύση, χωρίς βέβαια να μπορεί να δώσει πλήρη εξήγηση και απολογισμό όσων θα ακολουθήσουν. Μπορεί να χρησιμοποιεί έννοιες με ανώτερο βαθμό οργάνωσης (κάθετη οργάνωση) και αρχίζει να σκέπτεται όχι πλέον

μόνο με τα ίδια τα πράγματα, αλλά με τις ιδιότητές τους (Bjorklund, D. & Causey, K., 2017. Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. & Lange, G., 2008.

Παρασκευόπουλος, 1985).

Στην ηλικία αυτή το παιδί δεν έχει ακόμα κατακτήσει πλήρως την ταξινόμηση, γιατί δεν έχει αναπτύξει αυτό που ο Piaget αποκαλεί συμπερίληψη σε ομάδα, δηλαδή δεν μπορεί να σχηματίζει το όλο και συγχρόνως να αντιλαμβάνεται τα μέρη. Παράλληλα, οι κατάλληλες λέξεις δεν παράγονται αυθόρμητα, αλλά μπορούν να αξιοποιούνται, αν τους υποδειχθεί τη στιγμή εκείνη (ανεπάρκεια αυθόρμητης παραγωγής). Ταυτόχρονα, το διάστημα αυτό η αύξηση της νοητικής ηλικίας του παιδιού είναι ταχύτερη (Bjorklund, D. & Causey, K., 2017. Huit, W. & Hummel, D., 2003. Leerkes, E. Et al., 2008. Παρασκευόπουλος, 1985).

Η αντίληψη του νηπίου επικεντρώνεται στα εξωτερικά επιφανειακά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος και των άμεσων επιφανειακών σχέσεών τους. Στηρίζεται στα άμεσα αντιληπτικά δεδομένα (αντιληπτικός ρεαλισμός). Κύριο χαρακτηριστικό της αντίληψής του είναι ο συγκρητισμός, δηλαδή η αντίληψη γίνεται με ολικές απεικονίσεις. Παρά το γεγονός αυτό, το νήπιο μπορεί να διαφοροποιήσει τα κύρια χαρακτηριστικά των γραμμάτων του αλφαβήτου και να αγνοεί τα μη σχετικά. Φυσικά, σε όλα αυτά εντοπίζονται ατομικές διαφορές και στην αντιληπτική και γνωστική εξέλιξη επιδρούν διάφοροι παράγοντες της προσωπικότητας, όπως τα κίνητρα και οι προσδοκίες (Bjorklund, D. & Causey, K., 2017. Huit, W. & Hummel, D., 2003. Leerkes, E. Et al., 2008. Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο λόγος σε αυτήν την ηλικία είναι εγωκεντρικός, δηλαδή χρησιμοποιείται για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες, χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις του ακροατή. Συναντώνται μορφές λόγου, όπως η επανάληψη, ο μονόλογος και ο συλλογικός μονόλογος. Μπορεί, ωστόσο, το παιδί να

χρησιμοποιήσει λόγο ως μέσο υπόμνησης και ως οδηγό στη συμπεριφορά του (Bjorklund, D. & Causey, K., 2017. Leerkes, E. Et al., 2008).

Για τον Piaget τέσσερις παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι η βιολογική ωρίμανση, η εμπειρία με το φυσικό περιβάλλον, η εμπειρία με το κοινωνικό περιβάλλον και η εξισορρόπηση. Με την έννοια της εξισορρόπησης νοείται η βιολογική τάση που υπάρχει στον άνθρωπο να δημιουργεί μία κατάσταση εξισορρόπησης ή προσαρμογής ανάμεσα στις γνωστικές δομές και το περιβάλλον και αποτελεί στην ουσία τον κινητήριο παράγοντα της γνωστικής ανάπτυξης (Schunk, 2012).

Ο Piaget θεωρεί ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης: το αισθησιο-κινητικό (από τη γέννηση ως 2 ετών περίπου: το παιδί μαθαίνει τον κόσμο μέσω των αισθήσεών του), το στάδιο της προ-λογικής νόησης (από 2 έως 6 ετών: καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, εγωκεντρική σκέψη, βλέπουν τα πάντα μόνο μέσα από τη δική τους οπτική), το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (6 έως 12 ετών: κατάκτηση της λογικής σκέψης, κατάργηση της εγωκεντρικής επικοινωνίας) και το στάδιο της λογικής σκέψης (από 12 ετών και άνω: συντελείται η ανάπτυξη της λογικής σκέψης, βελτιώνεται η ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας, κατάκτηση αφηρημένης σκέψης) (Beilin, 1992).

Ενώ η θεωρία του Piaget χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς της προσαρμογής και της αφομοίωσης, σε αυτή του Vygotsky χρησιμοποιούνται οι μηχανισμοί της ταξινόμησης και της εκδήλωσης. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση να αναπτύξει αυτόματα και άμεσα τη λογική σκέψη που απαιτείται για νοητικές διαδικασίες. Θα πρέπει συνεπώς μέσω των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά να οπτικοποιούνται οι λογικές έννοιες και σχέσεις χωρίς να απαιτείται μεγάλη λεκτική επεξήγηση. Με τη χρήση λοιπόν εξωτερικών παραγόντων τα παιδιά

αναπτύσσουν τους κατάλληλους γνωστικούς και νοητικούς μηχανισμούς (Dolya, 2010).

Μία ομοιότητα που παρουσιάζουν οι θεωρίες του Piaget & του Vygotsky είναι αυτή της πρακτικής μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομήλικα άτομα, κάτι που στην προσχολική αγωγή επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των κοινών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού (Blake & Pope, 2008). Τη σημασία του παιχνιδιού τονίζει και ο Vygotsky, σημειώνοντας, όμως, ότι σε αυτό το παιδί εφαρμόζει τα μέσα και τα σύμβολα που του έχει μεταφέρει το πολιτισμικό του περιβάλλον. Μέσα από το παιχνίδι, που ο Vygotsky θεωρεί ως την πιο σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία στην προσχολική ηλικία, το παιδί δρα μέσω της φαντασίας του, δημιουργεί καταστάσεις, προθέσεις και άλλα χαρακτηριστικά που θα τα αντιμετωπίσει και στην πραγματική ζωή και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καταλυτική για τις δεξιότητες που θα αναπτύξει. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ή οποιοσδήποτε άλλος ενήλικος καθοδηγεί το παιδί στο παιχνίδι του, αποτελεί έναν πνευματικό διαμεσολαβητή, ο οποίος παρέχει στο παιδί τα απαραίτητα νοητικά σύμβολα και μέσα να δει με διαφορετικό τρόπο ένα απλό παιχνίδι, όπως οι κύβοι που μέσω της καθοδήγησης αποκτούν μία νέα έννοια (Gordon & Browne, 2011).

Η μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Το περιβάλλον με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο είναι πρωτόγνωρο και έχει εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που είχε συνηθίσει. Ειδικότερα, πρέπει να αντιμετωπίσει ενήλικες που ο ρόλος τους είναι διαφορετικός από αυτόν των γονέων τους. Επιπλέον, ο νέος χώρος είναι δομημένος διαφορετικά από αυτό του σπιτιού τους και, παράλληλα, η δράση και η λειτουργία εντός αυτού του χώρου διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες.

Ένας βασικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική προσαρμογή του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι οι σχέσεις που θα αναπτύξει με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Berndt & Ladd, 1989. Barr, 2017). Οι σχέσεις που το παιδί θα αναπτύξει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του είναι καθοριστικής σημασίας, αφού θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί, αλλά και να αναπτυχθεί παράλληλα, παρέχοντάς του συναισθηματικά και γνωστικά εφόδια (Ganotice & King, 2014. Hartup & Sancilio, 1986).

1.4.1. Δεξιότητες μάθησης. Η σύγχρονη ψυχο / παιδαγωγική προοπτική κατανοεί το μικρό παιδί ως συνδημιουργό γνώσης, ταυτότητας και πολιτισμού από την αρχή της ζωής του. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία κατανοεί τη μάθηση των παιδιών μέσα στο προσχολικό περιβάλλον ως προϊόν δύο βασικών παραγόντων: του κοινωνικού πλαισίου και των προσωπικών παραγόντων του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και το πώς θα τα κάνουν, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο της παιδικής ηλικίας - το περιβάλλον, τις δραστηριότητες και την προσχολική κοινότητα - αλλά και από πιο προσωπικούς παράγοντες, όπως την εκτίμηση των δικών τους πόρων (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010).

Ο τρόπος μάθησης ενός παιδιού είναι ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει να επεξεργάζεται, να εσωτερικεύει και να επικεντρώνεται σε νέο υλικό. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους, ανάλογα με το μαθησιακό τρόπο κάθε παιδιού, ώστε να μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και κατ'έκταση να προάγουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη σχολική ετοιμότητα των νηπίων (Adams & Hamm, 1998. Armstrong, 2000. Dunn & Dunn, 1993. Gremlí, 1996. Tomlinson, 2001).

Η δεξιότητα για μάθηση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα που χρειάζεται ένα παιδί. Αυτή αναπτύσσεται με τη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση και την υιοθέτηση εκ μέρους τους μίας κριτικής προσέγγισης, καθώς και με τα μαθησιακά κίνητρα που αναπτύσσουν (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010). Η δεξιότητα μάθησης δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά εμπεριέχει πολλές διαφορετικές εκφάνσεις σε διάφορους τομείς. Ως μαθησιακά κίνητρα θεωρούνται η διαδικασία σκέψης του παιδιού και η τάση του να αντιδρά με τέτοιο τρόπο, που να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως η περιέργεια, η φιλικότητα και ακόμη και η επιδεξιότητα (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010).

Σε ένα περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, όπου τα κίνητρα μάθησης των παιδιών εκτιμώνται και αξιοποιούνται, τα παιδιά κατασκευάζουν μια νέα ταυτότητα, όταν ενδιαφέρονται, εμπλέκονται, εμμένουν στο να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, επικοινωνούν με άλλους και αναλαμβάνουν ευθύνη. Ένας από τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης είναι επομένως να υποστηρίξει τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο ένας μαθητής πρέπει να είναι έτοιμος, πρόθυμος και ικανός να μάθει και η κύρια ευθύνη του σχολείου είναι να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν επιτυχώς την αλλαγή και να είναι αποτελεσματικοί μαθητές (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010).

Οι δεξιότητες μάθησης συνήθως θεωρούνται ως βασικός κορμός της σχολικής ετοιμότητας του νηπίου. Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται τόσο στην προφορική επικοινωνία όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η ικανότητα των παιδιών για αιτιολόγηση σχετίζεται με μαθηματικές δεξιότητες, ενώ η έννοια της γενικής γνώσης αφορά τις αντιλήψεις και την κατανόηση των παιδιών για τον κόσμο γύρω τους. Οι τρεις αυτοί γνωστικοί τομείς παίζουν σημαντικό ρόλο στις πιθανότητες του νηπίου για σχολική επιτυχία (West, Denton & Germino-Hausken, 2000).

Σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στο πως ανταποκρίνονται σε αυτούς τους τομείς δεξιοτήτων τα νήπια είναι η ηλικία του νηπίου, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και ο τύπος της οικογένειάς τους. Πιο συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα σε ηλικία νήπια φαίνεται να επιτυγχάνουν περισσότερο στις αναγνωστικές δεξιότητες, στις μαθηματικές δεξιότητες και στη γενική γνώση. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο επιτυγχάνουν περισσότερο στους αντίστοιχους γνωστικούς τομείς. Τέλος, φαίνεται να αναπτύσσουν περισσότερο αυτές τις δεξιότητες τα παιδιά από οικογένειες με δύο γονείς, δηλ. όχι διαζευγμένους (West et al., 2000).

1.4.1.1.Χωρικές και αριθμητικές δεξιότητες. Μια ακόμα δεξιότητα μάθησης αποτελεί η χωρική ή διαφορετικά ο διανοητικός χειρισμός πληροφοριών σύμφωνα με τη δομή των σχημάτων και των χώρων στο περιβάλλον. Μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη στη συνέχεια αριθμητικής δεξιότητας (Newcombe, 2010). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι χωρικές δεξιότητες είναι εύπλαστες και ότι πρώιμες εμπειρίες, όπως η κατασκευή κτιρίων σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, μπορούν να βελτιώσουν τη χωρική ικανότητα της σκέψης (Casey, Andrews, Schindler, Kersh, Samper & Copley, 2008. Uttal, Meadow, Tipton, Hand, Alden, Warren & Newcombe, 2013).

Αναφορικά με την αριθμητική δεξιότητα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να λειτουργούν με ένα σύνολο αρχών για την καταμέτρηση. Η κατανόηση ότι οι αριθμοί είναι κανονικά οργανωμένοι χρειάζεται χρόνο και οι μαθηματικές εμπειρίες των παιδιών επηρεάζουν αναμφισβήτητα το πόσο γρήγορα φτάνουν να εκτιμούν τέτοιες αρχές. Για παράδειγμα, ο Saxe (1979) ανέφερε ότι ακόμα και αν τα παιδιά μπορούν να μετρήσουν, δεν χρησιμοποιούν το αποτέλεσμα της διαδικασίας καταμέτρησής τους για να επιλύσουν τα προβλήματα ενεργώντας σαν να είναι

αριθμοί ονόματα και όχι αναγνωριστικά στοιχεία για την ποσότητα. Τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα φαίνεται να παρουσιάζουν χρονική καθυστέρηση όσον αφορά την απόκτηση της δεξιότητας κατανόησης των αριθμητικών λέξεων (Gallistel & Gelman, 1992. NCTM, 2007. Saxe, 1979).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ευαίσθητα στα στερεότυπα των φύλων στα μαθηματικά και ότι το άγχος σχετικά με μαθηματικές δραστηριότητες είναι πιο διαδεδομένο στα κορίτσια από τα αγόρια (Gunderson et al., 2012). Όπως προαναφέρθηκε, αναπτύσσουν περισσότερο τις μαθηματικές δεξιότητες τα μεγαλύτερα νήπια, αυτά που προέρχονται από οικογένειες με δυο γονείς και αυτά των οποίων οι μητέρες έχουν ανώτερη μόρφωση (West et al., 2000).

1.4.1.2. Αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Μια ακόμα δεξιότητα μάθησης αποτελούν οι αναγνωστικές δεξιότητες, για τις οποίες παλαιότερα ως σημείο εκκίνησης θεωρούταν η είσοδος των παιδιών στο επίσημο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν την απόκτηση αναγνωστικής δεξιότητας ως ένα αναπτυξιακό συνεχές, το οποίο ξεκινά νωρίς στη ζωή ενός παιδιού και όχι μόνο όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο. Άλλες προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης δεν υπάρχει σαφής οριοθέτηση μεταξύ ανάγνωσης και της προπαραγωγής της (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν σημαντικές πηγές ατομικών διαφορών στις δεξιότητες ανάγνωσης των παιδιών πριν από την είσοδό τους στο σχολείο. Στα πρώτα στάδια, η ανάγνωση σε ένα αλφαβητικό σύστημα περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων σε αντίστοιχους ήχους και τη σύνδεση αυτών των ήχων σε μεμονωμένες λέξεις. Η έρευνα έχει δείξει θετική συσχέτιση διαχρονικά μεταξύ μεμονωμένων διαφορών στις δεξιότητες αυτές και μεταγενέστερων διαφορών

στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες λεξιλογίου έχουν, επίσης, σημαντικό αντίκτυπο στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης πολύ νωρίς στη διαδικασία της ανάγνωσης, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν. Τέλος, μελέτες παιδιών προσχολικής ηλικίας εντόπισαν σημαντικές συγχρονικές και διαχρονικές συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων ευχέρειας λεξιλογίου των παιδιών και της φωνολογικής τους ευαισθησίας (Lonigan et al., 2000).

Αναφορικά με τις ικανότητες ανάγνωσης, έρευνες έχουν αναδείξει διαφορές ως προς το εισόδημα και την εθνικότητα στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ανάγνωση βιβλίων. Για παράδειγμα, οι γονείς μεσαίου οικονομικού επιπέδου τείνουν να ωθούν το παιδί τους να συζητούν περισσότερο για το περιεχόμενο των βιβλίων, συμπεριφορά η οποία προάγει τη φιλιαναγνώσια (Baker, Ticholovsky, Kupersmidt, Voegler-Lee & Arnold, 2001). Τέλος, τα μεγαλύτερα νήπια, αυτά που έχουν οικογένεια με δυο γονείς και αυτά των οποίων η μητέρα έχει ανώτερη μόρφωση αποκτούν ανώτερες αναγνωστικές και γενικότερα γλωσσικές δεξιότητες (West et al., 2000).

1.4.1.3. Αυτονομία στη μάθηση. Με τον όρο αυτό εννοείται η δεξιότητα του παιδιού να μαθαίνει με τρόπο ανεξάρτητο και αυτοκατευθυνόμενο. Υπάρχουν τρία επίπεδα αυτονομίας. Το πρώτο αφορά την αυτονομία και τον έλεγχο του νηπίου να επιλέξει τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για να εκπληρώσει μια δραστηριότητα, χωρίς καθοδήγηση του / της εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο επίπεδο ο μαθητής έχει τον έλεγχο του περιεχομένου και του αντικειμένου της μάθησης, το οποίο αφορά κυρίως μάθηση για ευχαρίστηση και ψυχαγωγία. Το τρίτο επίπεδο, τέλος, ξεπερνά τα όρια της απλής ανεξαρτησίας στην εύρεση πηγών ή στην ολοκλήρωση των καθηκόντων που τίθενται από τον / την εκπαιδευτικό, και ονομάζεται διανοητική αυτονομία. Τα παιδιά που διαθέτουν αυτό το επίπεδο

αυτονομίας σκέφτονται για τον εαυτό τους, συνδέουν τη σκέψη με εμπειρίες και ανοίγουν το μυαλό τους σε νέες ιδέες (Kelly, 2004).

Ως επιμέρους δεξιότητες της αυτονομίας στη μάθηση συναντώνται πιο συχνά η συγκέντρωση της προσοχής, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και η ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων (Pάλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στα κίνητρα του ίδιου του παιδιού για μάθηση, στα οποία φαίνεται να επιδρούν καταλυτικά το άγχος και η γενικότερη ψυχική κατάσταση του / της νηπιαγωγού και η οργάνωση της τάξης (Pakarinen, Kiuru, Marja, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi, 2010). Έρευνες έχουν δείξει πως τα νήπια έχουν δυσκολίες μάθησης όταν δεν επιδεικνύουν συγκεκριμένες δεξιότητες μάθησης που περιλαμβάνουν την προσοχή, την ακουστική κατανόηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Brigman & Webb, 2010).

1.4.2.Σύνοψη. Οι γνωστικές δεξιότητες θεωρούνται βασικός κορμός της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων. Βασικοί παράγοντες ανάπτυξης των δεξιοτήτων μάθησης στα νήπια αποτελούν η υποστήριξη που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του προς αυτή την κατεύθυνση και τα κίνητρά του για μάθηση. Η διαχείριση πληροφοριών σύμφωνα με τη δομή των σχημάτων και των χώρων στο περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη της αριθμητικής δεξιότητας, η οποία με τη σειρά της δέχεται επιρροές από τα στερεότυπα περί φύλου και από το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του παιδιού. Κύριες γνωστικές δεξιότητες που αναφέρονται είναι οι αναγνωστικές, οι μαθηματικές δεξιότητες, οι γενικές γνώσεις και η αυτονομία μάθησης. Οι αναγνωστικές, οι μαθηματικές δεξιότητες και οι γενικές γνώσεις επηρεάζονται από τις ατομικές διαφορές και από παράγοντες, όπως ο τύπος της οικογένειας, το εισόδημα της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, η εθνικότητα της οικογένειας, η ηλικία του νηπίου και ο τρόπος αλληλεπίδρασης

γονέων και παιδιών. Η αυτονομία μάθησης αφορά κατά κύριο λόγο την ανάληψη πρωτοβουλιών από το παιδί, τη συγκέντρωση της προσοχής του και την αυτοεξυπηρέτησής του. Η απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης από το νήπιο αποτελεί αναπόσπαστη διάσταση της σχολικής προσαρμογής του και της μετάβασής του στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

1.5. Προβλήματα συμπεριφοράς. Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως προβληματική, όταν είναι μη λειτουργική τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για τις σχέσεις του με τους άλλους. Αναμένεται ότι η ηλικία, το φύλο, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς επίσης τα πρότυπα και οι αξίες του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται και αναπτύσσεται επηρεάζουν το βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Hatzichristou & Hopf, 1996. Rutter, 2000. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι αυτά που αντιμετωπίζει εσωτερικά το ίδιο το παιδί και κατ'ουσίαν στρέφεται κυρίως ενάντια του εαυτού του. Εδώ συναντώνται προβλήματα υπερβολικής αναστολής, όπως θλίψη, αφηρημάδα, απόσυρση, κοινωνική απομόνωση, δυσθυμία, ονειροπόληση, φοβίες, νευρικότητα, κλάμα, αμηχανία, εσωτερικές συγκρούσεις, διαταραχές ύπνου και τροφής, ενοχικό συναίσθημα, ασταθή διάθεση και συναισθήματα κατωτερότητας, καθώς και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως οι ζαλάδες, οι σωματικοί πόνοι, κλπ (Herbert, 1996).

Τα εξωτερικευμένα σχετίζονται με συμπεριφορές του παιδιού προς τα έξω, ενάντια σε άλλους ανθρώπους, ζώα ή πράγματα. Είναι κυρίως προβλήματα

αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Το παιδί ενίοτε περιγράφεται ως εριστικό, ανυπάκουο, βίαιο, αναιδές, καταστροφικό, εκρηκτικό, με πολύ θυμό που επιδίδεται σε καβγάδες, κλοπές και γενικότερα παραπτωματική συμπεριφορά. Η επιθετικότητά του μπορεί να στρέφεται ενάντια σε άλλα παιδιά, σε ενήλικες ή σε ζώα (Herbert, 1996).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες. Μία από αυτές είναι η παραβίαση των κανόνων εκ μέρους του παιδιού, όπως για παράδειγμα να λέει ψέματα, να βωμολοχεί, να μην υπακούει σε κανόνες, να προσπαθήσει να εξαπατήσει τους άλλους, κ.α. Μία άλλη κατηγορία είναι η επιθετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί τσακώνεται, επιτίθεται σε άλλους, είναι ανυπάκουο, καταστρέφει γενικότερα πράγματα, φωνάζει, προκαλεί και έχει συναισθηματικές εξάρσεις. Η τρίτη κατηγορία είναι τα κοινωνικά προβλήματα, δηλαδή το παιδί είναι μόνο του και δεν αναπτύσσει σχέσεις και κοινωνικές επαφές με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η τέταρτη κατηγορία είναι τα προβλήματα σκέψης, που εκδηλώνονται ως επινοήσεις και εμμονές, αυτοτραυματισμοί, υπνοβασία, κ.α. Τέλος, υπάρχουν και τα προβλήματα αναζήτησης προσοχής, όπου το παιδί είναι είτε απρόσεκτο, είτε υπερκινητικό –παρορμητικό (Herbert, 1996).

Στην προσχολική ηλικία τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών είναι κυρίως εξωτερικευμένης μορφής, όπως το να καταστρέφουν πράγματα στο σχολείο ή στο σπίτι, να είναι θυμωμένα και ανυπάκουα και να αρνούνται να ακολουθήσουν απλούς κανόνες, όπως για παράδειγμα να κάτσουν στη θέση τους. Μπορεί να γελούν και να κοροϊδεύουν, να λένε ψέματα, να μιλούν άσχημα και να αντιδρούν υπερβολικά όταν διαφωνούν με κάτι. Επιπλέον, μπορεί να ενοχλούν τα άλλα παιδιά, να τα χτυπούν και να τσακώνονται μαζί τους, να μην ακούν αυτά που τους λέει ο εκπαιδευτικός, και να μην ασχολούνται με αυτά που τους ανατίθενται να κάνουν (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000. Rudolph & Clark, 2001).

Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αναμενόμενες στη νηπιακή ηλικία, αλλά η εξέλιξή τους εξαρτάται από την προσαρμογή των παιδιών στη συνέχεια (Campbell et al., 2000). Υπάρχουν περιπτώσεις που η συμπεριφορά αυτή μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που η συμπεριφορά αυτή παραμένει και διαιωνίζεται μέχρι και την ενήλικη ζωή τους (Blair et al., 2004. Campbell et al., 2000. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Ασχέτως των μορφών εκδήλωσής της, η επιθετική συμπεριφορά έχει ως επίκεντρο την πρόθεση να προκληθεί κακό σε κάποιον άλλο (Cole & Cole, 2001). Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού η επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Shaffer, 2004). Εκτός από την ηλικία, και το φύλο του παιδιού αποτελεί σημαντική παράμετρο, όπου φαίνεται πως τα αγόρια τείνουν να είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια ((Bjorklund, D. & Causey, K., 2017. Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται πως τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι αυτά που έχουν διερευνηθεί περισσότερο, κυρίως λόγω της ευκολίας ανίχνευσής τους, σε αντίθεση με τα προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής, τα οποία συχνά περνούν απαρατήρητα από τους ενήλικες. Και οι δυο κατηγορίες προβλημάτων δυσχεραίνουν την προσαρμογή του παιδιού και συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απόρριψη, ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή σχολική επίδοση και σχολική άρνηση (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor & Booth-LaForce, 2006. Farmer & Bierman, 2002. Nelson, Rubin & Fox, 2005).

Οι έρευνες που υπάρχουν αναδεικνύουν την κρισιμότητα της προσχολικής ηλικίας για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004. Zwaanwijk, Verhaak, Van der Ende, Bensing & Verlhulst, 2006). Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι αυτά που δεν παρουσιάζουν στο σύνολό τους τα

υπόλοιπα παιδιά, που δεν είναι αποδεκτά από τους άλλους και που δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999).

Έχει εξεταστεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις πολλαπλές διαστάσεις των προβλημάτων προσαρμογής στη τάξη και τις βασικές κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες. Οι σχέσεις αυτές διερευνήθηκαν χρησιμοποιώντας ένα ιεραρχικό μοντέλο που ελέγχθηκε για την διακύμανση στα κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα που αποδίδονται στην ηλικία, το φύλο, και την λεκτική ικανότητα. Η κοινωνικά αρνητική συμπεριφορά στην τάξη προέβλεψε συναισθηματική αστάθεια, δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές μάθησης και διασπαστικό κοινωνικό παιχνίδι στο σπίτι στο τέλος του έτους. Η εγκατάλειψη αυτής της συμπεριφοράς προέβλεψε μικρότερη συναισθηματική εμπλοκή στην τάξη και την αποσύνδεση από τους συμμαθητές (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco & McWayne, 2005).

Οι βασικές αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές ενισχύονται από τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα στην τάξη και σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι συνειδητές ή σκόπιμες. Η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων αυτών οδηγεί και στην κατάλληλη αντιμετώπισή τους με την πρόκληση αλλαγών στη συμπεριφορά του παιδιού (Molnar & Lidquist, 1998. Papatheodorou, 2013).

Σύμφωνα με την ίδια προσέγγιση, το περιβάλλον και οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό καθορίζουν την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών. Η κατανόηση αυτού είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι σε πολλές περιπτώσεις η προβληματική συμπεριφορά είναι έκφραση της δυσλειτουργίας του συστήματος στο οποίο εντάσσεται το παιδί (Molnar & Lidquist, 1998. Papatheodorou, 2013).

Σε άλλη έρευνα έγινε προσπάθεια να εκτιμηθεί η σχεσιακή επιθετικότητα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας είναι λιγότερο επιθετικά από τα αγόρια προσχολικής ηλικίας. Επίσης, δείχνουν ότι η σχεσιακή επιθετικότητα σχετίζεται σημαντικά με την κοινωνικο-ψυχολογική δυσλειτουργία (π.χ. απόρριψη από συνομηλίκους) τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια (Crick, Casas & Mosher, 1997).

1.5.1. Σύνοψη. Τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα και επηρεάζονται από παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς, επίσης, τα πρότυπα και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Και οι δύο κατηγορίες δύνανται να δυσχεραίνουν σημαντικά τη σχολική προσαρμογή του νηπίου. Έχει διαπιστωθεί η κρισιμότητα της προσχολικής ηλικίας για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στις επόμενες σχολικές βαθμίδες.

2. Σχολική ετοιμότητα

2.1. Εννοιολογικοί ορισμοί. Η σχολική ετοιμότητα πριν από τη δεκαετία του '60 συνδέονταν με τη βιολογική ωριμότητα. Κύριος εκφραστής του «μοντέλου της σχολικής ωριμότητας» στον ευρωπαϊκό χώρο, υπήρξε ο Kern (1951), ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι η σχολική ωριμότητα είναι το αποτέλεσμα μιας ενδογενούς κατευθυνόμενης διαδικασίας ωρίμανσης (Kammermayer, 2001), η οποία είναι προσωπική και δεν μπορεί να καθοριστεί από εξωτερικές επεμβάσεις. Στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής συνετέλεσε και η άποψη του Gesell (1987) ότι τα παιδιά ακολουθούν το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξής τους, ανεξάρτητα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στο χρονικό αυτό διάστημα, αναπτύχθηκε μια σειρά

κριτηρίων αλλά και μεθόδων διάγνωσης, κυρίως στη Γερμανία, με αποτέλεσμα η ένταξη ή μη των παιδιών στο σχολείο να εξαρτάται από τις επιδόσεις τους στα λεγόμενα «τεστ σχολικής ωριμότητας». Ακόμη και σήμερα το τεστ ελέγχου σχολικής ετοιμότητας Gesell, το οποίο λέγεται ότι μετρά την «αναπτυξιακή ωριμότητα» ή τη συμπεριφορική ηλικία», είναι δημοφιλές και χρησιμοποιείται συχνά σε προγράμματα ελέγχου σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία (Καραμπάτσος, 2000).

Στη δεκαετία του '60 η άποψη αυτή του Gesell ανατράπηκε από τον Bruner (1966), ο οποίος υποστήριξε ότι η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα. Με τη θέση του αυτή ο Bruner συντέλεσε, ώστε να αλλάξει η αντίληψη που υπήρχε σχετικά με την ετοιμότητα, η οποία αποσπάται πια από τις διεργασίες της βιολογικής ανάπτυξης και σχετίζεται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών κάτω από την επίδραση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (Καραμπάτσος, 2000).

Έτσι το στατικό μέγεθος της «σχολικής ωριμότητας» φάνηκε ότι δεν μπορούσε να καλύψει τη συνύπαρξη ενός πλήθους παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού και καθορίζουν τις δυνατότητες συνεχούς συμμετοχής του στη σχολική ζωή (Πανταζής, 1997). Ο όρος ωριμότητα, εξαιτίας της εννοιολογικής της συγγένειας με τον όρο ωρίμανση, ενείχε τον κίνδυνο δημιουργίας εσφαλμένων εντυπώσεων και άστοχων παιδαγωγικών ενεργειών γι' αυτό και προτιμήθηκε ο όρος «σχολική ικανότητα» (Παντελής, 1986).

Στα πλαίσια αυτά, το ενδιαφέρον των ερευνητών προσανατολίστηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, για την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε σχολικά ικανά ή μη ικανά. Στην πορεία ανάπτυξής της, η επιστημονική έρευνα αμφισβήτησε την απόλυτη σχέση της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού με τη

σχολική του ωριμότητα και προσανατολίστηκε στο ζήτημα της εξέλιξης ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για τη σχολική εργασία και οι οποίες στον ευρωπαϊκό χώρο συνέχισαν να ανιχνεύονται μέσα από διαγνωστικά τεστ (Ξωχέλλης, 1985). Όμως και η έννοια της σχολικής ικανότητας συνδέθηκε με μια στατική θεωρία για την ατομική ανάπτυξη σύμφωνα με την οποία συγκεκριμένα και σταθερά προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες ορίζουν την εξέλιξη του ατόμου (Woeffray, 1996).

Σε μια διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση προτάθηκε η συμπλήρωση του όρου «σχολική ικανότητα» με τον όρο «σχολική ετοιμότητα», υπογραμμίζοντας παράλληλα με τις γνωστικές ικανότητες τη σπουδαιότητα παραγόντων, όπως η συναισθηματική ανάπτυξη, η σωματική ανάπτυξη, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, ικανότητες που έχουν άμεση σχέση με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις (Kagan, 2003. Nickel, 1988. Nickel, 1990). Αντίστοιχη εννοιολογική προσέγγιση εισηγείται και η αμερικανική βιβλιογραφία με την καθιέρωση του όρου «σχολική ετοιμότητα» ήδη από τις αρχές του 1960 (Καψάλης, 2000).

Σήμερα γίνεται δεκτή η άποψη ότι ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και στην απόκτηση της μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, οικογενειακών και σχολικών, και από την προσχολική εξάσκηση (Δραγώνα & Nilsen, 1988. Γιαλαμάς, 1998. Κουτσοβάνου, 1992).

Η σχολική ετοιμότητα δεν συνίσταται μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, αλλά καλύπτει όλους τους αναπτυξιακούς τομείς των παιδιών, όπως τον σωματικό, τον κοινωνικό, το συναισθηματικό και το γλωσσικό. Τις τελευταίες

δεκαετίες έχει βρει μεγάλη υποστήριξη, άλλωστε, η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη μας δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά χωρίζεται σε εννέα τομείς: τη μουσική-ρυθμική, την κιναισθητική, τη χωροταξική, τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη νατουραλιστική και την υπαρξιακή. Κάθε άνθρωπος τις διαθέτει όλες εκ γενετής, όμως ο βαθμός ανάπτυξής τους εξαρτάται από τις εμπειρίες που θα αποκτήσει. Το σχολείο, κυρίως παλαιότερα, αλλά ακόμα και σήμερα, προάγει κατά κύριο λόγο τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική (Gardner, 1993. Gardner, 1999. Gardner & Moran, 2006. Goleman, 1997). Αναδεικνύεται η πολυδιάσταση οπτική της μάθησης και η πολλαπλότητα των μορφών μάθησης. Αν και κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει καθεμία από τις εννέα διαστάσεις, ο Gardner προτείνει ότι υπάρχει συνήθως μία που είναι ισχυρότερη, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο καλύτερος τρόπος μάθησης (Gardner, 1993. Gardner, 1996. Gardner, 1999). Η Capelloni διατύπωσε για τη σχολική ετοιμότητα ένα πολυδιάστατο μοντέλο, όπου συνυπάρχουν και αλληλοσχετίζονται οι οικογένειες, τα πρώιμα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολεία, οι δάσκαλοι και η ευρύτερη κοινότητα και τονίζει τη σπουδαιότητα του να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη συνολική ανάπτυξη και ανατροφή του παιδιού, με εκπαιδευτικές δυνατότητες και ευκαιρίες σε όλα τα πεδία (Capelloni, 2011).

Σε μία από τις ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν εντοπιστεί πέντε διαστάσεις της ετοιμότητας των παιδιών για σχολείο:

- Φυσική ευεξία και κινητική ανάπτυξη (συμπεριλαμβανομένης της κατάστασης της υγείας, της ανάπτυξης, των φυσικών ικανοτήτων).

- Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και ικανότητα κατανόησης και αντίδρασης στα συναισθήματα των άλλων).
- Προσεγγίσεις στη μάθηση(συμπεριλαμβανόμενης της διάθεσης παιδιών προς μάθηση).
- Γλωσσική ανάπτυξη (συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας για αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και αναδυόμενου γραμματισμού).
- Γνώση και γενική γνώση (συμπεριλαμβανομένης της γνώσης συγκεκριμένων πολιτισμικών και κοινωνικών πρακτικών) (Dockett & Perry, 2009).

Διάφοροι ερευνητές περιέγραψαν αυτές τις διαστάσεις, σημειώνοντας ότι είναι σημαντικό να εξεταστούν όλοι οι τομείς ανάπτυξης, όχι μόνο οι γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες ή η αριθμητική για τον καθορισμό ενός ορισμού σχολικής ετοιμότητας. Παγκοσμίως έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι αξιολογήσεων ετοιμότητας, ώστε να διαπιστωθεί ποια παιδιά είναι «έτοιμα» και ποια χρειάζονται πιο πολύ χρόνο πριν ενταχθούν στο σχολείο (Dockett & Perry, 2009). Οι αξιολογήσεις αυτές εστιάζουν συνήθως στους προαναφερθέντες τομείς.

Διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα παιδιά και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι απαραίτητο ή σημαντικό, προκειμένου για την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο. Τα πολιτισμικά στοιχεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων περί ετοιμότητας, γιατί διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες παρέχουν διαφορετικού είδους υποδομές και κοινωνικούς δεσμούς στα παιδιά, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο (Dockett & Perry, 2009).

2.2. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για τη σχολική ετοιμότητα.

Η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία με τρεις διαστάσεις: την ανάπτυξη της γνώσης, τις νοητικές ικανότητες και την ανάπτυξη του χαρακτήρα. Ο βασικός ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει αποκτήσει διεθνή αναγνώριση, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες (Prasetya & Hirashima, 2018).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η προσχολική εκπαίδευση έχει γίνει όλο και περισσότερο ακαδημαϊκά προσανατολισμένη και λιγότερο επικεντρωμένη στην εξερεύνηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στο παιχνίδι (Bassok, Latham & Rorem, 2016). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επωφελούνται από το γεγονός ότι βρίσκονται σε περιβάλλον πρώιμης μάθησης. Η ηλικία αυτή αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη των θεμελίων της σκέψης, της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής ευημερίας. Τα παιδιά αναπτύσσουν γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ρυθμιστικές δεξιότητες που προβλέπουν την μελλοντική τους λειτουργία σε πολλούς τομείς (Bakken, Brown & Downing, 2017). Η προσχολική εκπαίδευση, η οποία είναι ένα πρώιμο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, είναι ζωτικής σημασίας, διότι οι προσχολικές εμπειρίες παρέχουν τις δεξιότητες που προάγουν στα παιδιά την αυτοεκτίμηση (Ahmad & Esa, 2017).

Ακόμα και παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που περνούν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους σε περιβάλλον, όπου οι παρεχόμενες εμπειρίες είναι πενιχρές, παρουσιάζουν μια συνεχώς αυξανόμενη μείωση των νοητικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων, με σοβαρές επιπτώσεις για τη μετέπειτα σχολική τους επίδοση. Το νηπιαγωγείο μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο έγκαιρης και αντισταθμιστικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος, 1985). Τα πρώτα 5 χρόνια ζωής του παιδιού είναι κρίσιμα για την καθιέρωση πρώιμων γνωστικών και κοινωνικο-

συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και άλλων δεξιοτήτων που προετοιμάζουν το έδαφος και θέτουν τις βάσεις για μεταγενέστερη μάθηση. Έτσι, ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών κατά την είσοδό τους στο επίσημο σχολικό περιβάλλον, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτό που βιώνουν στην προσχολική αγωγή (Sheridan, Knocke, Edwards, Bovaird & Kurzyk, 2010).

Η προσχολική εκπαίδευση, ιδίως το νηπιαγωγείο, θεωρείται σημαντική για τον σκοπό αυτό. Τα παιδιά που έχουν προσχολική εμπειρία είναι πιο έτοιμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τα υπόλοιπα (Erkan & Kirca, 2010). Η προσχολική εκπαίδευση φαίνεται πως βελτιώνει τη σχολική επιτυχία των παιδιών στη μετέπειτα εκπαίδευση (Sahin, Sak & Tuncer, 2013). Ιδίως η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού στο νηπιαγωγείο θέτει τις βάσεις για την προαγωγή καλύτερης αναγνωστικής ετοιμότητας και δέσμευση στη μάθηση (Nix, Bierman, Domitrovic & Gill, 2013).

2.3. Παράγοντες προαγωγής σχολικής ετοιμότητας. Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την εξέλιξη μεθόδων και στρατηγικών προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, πέραν των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015. Χατζηχρήστου, 2011α, β, γ, 2015). Η οικοσυστημική θεωρία υποστηρίζει ότι η σχολική προετοιμασία του παιδιού στα προσχολικά χρόνια συντελείται σε πολλαπλά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των άμεσων (μικροσυστηματικών), των αλληλεπιδραστικών και των πιο απομακρυσμένων συστημάτων. Η ετοιμότητα για το σχολείο σε όλα τα παιδιά ξεκινά ήδη από το σπίτι, πολύ πριν το παιδί εισέλθει στην προσχολική αγωγή, και σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου (Sheridan et al., 2010).

Η επιτυχημένη πορεία ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων. Από τα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται πως μεταξύ αυτών, καταλυτική επιρροή ασκεί, εκτός από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, και η συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς των παιδιών και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, είναι σαφές σε κάποιες έρευνες πως οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική ετοιμότητα και στα σχολική επιτυχία. Όσο πιο χαμηλό το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και όσο μεγαλύτερες οι οικονομικές δυσκολίες μιας οικογένειας από την οποία προέρχεται το παιδί, τόσο δυσκολότερος αναμένεται ο δρόμος του προς τη σχολική ετοιμότητα, αν και δεν είναι λίγα τα παραδείγματα προς την αντίθετη κατεύθυνση (Epstein, 1988. Perry, Braren & Blair, 2018 Rosenholtz, 1989).

Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με πιθανούς προβλεπτικούς και διευκολυντικούς παράγοντες ετοιμότητας των παιδιών για τη μετάβασή τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα αναφέρουν τη συνεκτικότητα και τη συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων δύο διαφορετικών βαθμίδων, η οποία καθιστά τη διαδικασία ετοιμότητας πιο ομαλή. Επίσης, το να ανταλλάσσουν πληροφορίες, εμπειρίες και παιδαγωγικές απόψεις μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης και πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου συμβάλλει θετικά στην όλη διαδικασία. Διαφαίνεται, τέλος, πως οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη θετική και αποτελεσματική διαδικασία μετάβασης σε επόμενη σχολική βαθμίδα (Sahin et al., 2013).

Οι δεξιότητες μάθησης που αποκτούνται στο νηπιαγωγείο είναι ισχυροί και συνεπείς προβλεπτικοί παράγοντες για μεταγενέστερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ωστόσο, υπάρχουν και μελέτες που έχουν επισημάνει τη σημασία άλλων τομέων της σχολικής ετοιμότητας, οι οποίοι φαίνεται να προβλέπουν θετικά μεταγενέστερα

ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όπως ο αυτοέλεγχος, η προσοχή και η εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Συχνά έχει διαπιστωθεί ότι η ικανότητα ελέγχου και διατήρησης της προσοχής προβλέπει τη σχολική επιτυχία, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών επηρεάζουν τη διαδικασία της ατομικής μάθησης και τη σχολική δέσμευση. Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα είναι συγκεχυμένα προς αυτήν την κατεύθυνση. Παραμένει ασαφές αν η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά οδηγεί σε χειρότερο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ή αν η μαθησιακή αποτυχία είναι αυτή που προκαλεί την κλιμάκωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Reardon & Portilla, 2016).

Η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα του παιδιού χαρακτηρίζει την ικανότητά του να αλληλεπιδρά και να διαμορφώνει σχέσεις με άλλους (π.χ. μέλη της οικογένειας, άλλους φροντιστές, συνομηλίκους). Είναι μια σημαντική συνιστώσα της ετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο. Τα παιδιά με διαπροσωπικές δεξιότητες ασχολούνται περισσότερο με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην τάξη, απολαμβάνουν τη μάθηση και είναι πιο πιθανό να βιώσουν θετική μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στην επόμενη βαθμίδα (Sheridan et al., 2010). Ωστόσο, πολλά παιδιά δεν διαθέτουν την απαραίτητη κοινωνική συναισθηματική ικανότητα για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Sheridan et al., 2010).

2.4.Σχολική ετοιμότητα και οικογένεια. Έρευνες δείχνουν ότι η μεγαλύτερη ευθύνη για την ετοιμότητα του παιδιού στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται στις οικογένειες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Η ετοιμότητα των παιδιών θα πρέπει να αξιολογείται και από τις οικογένειες και από τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες, όμως, έχουν δείξει πως καθεμία από τις πλευρές αυτές εστιάζει σε διαφορετικούς τομείς. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής

αγωγής επικεντρώνονται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών όσον αφορά την ετοιμότητα, ενώ οι γονείς εστιάζουν περισσότερο στη μαθησιακή τους επιτυχία (Akman, Kukurcu, Tarman & Sanli, 2017. Đorđević, Stanojevic, Stojanovic & Dordevic, 2017).

Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών ενισχύεται μέσω της ανάπτυξης θετικών σχέσεων εντός της οικογένειας και μεταξύ των πολλαπλών αλληλεπιδρώντων οικολογικών συστημάτων (πχ. σχέσεις γονέων-επαγγελματιών). Τα προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης και παρέμβασης προάγουν τις δεξιότητες ετοιμότητας των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικο - συναισθηματικών ικανοτήτων, μέσω σχεσιακών πλαισίων που συμπεριλαμβάνουν τόσο το σχολείο όσο και την οικογένεια. Αυτές οι σχέσεις αφορούν τη σχέση εκπαιδευτικός-παιδί, τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού και τη σχέση γονέα-επαγγελματία. Οι γονείς αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα και εταίρο στη μάθηση και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Sheridan et al., 2010).

Η γονική δέσμευση, η γονική ζεστασιά, η ευαισθησία, η ενδεχόμενη ανταπόκριση στα συναισθήματα των παιδιών και η συναισθηματική διάθεση προς τα παιδιά σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη ασφαλών σχέσεων, με τις βελτιωμένες βραχυπρόθεσμες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών και τις μακροχρόνιες θετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα παιδιά με ισορροπημένες σχέσεις με τους γονείς τείνουν να εμφανίζουν θετικά κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως ισχυρό κοινωνικό προσανατολισμό, πολυάριθμες και υψηλής ποιότητας φιλίες και υψηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής στο νηπιαγωγείο. (Sheridan et al., 2010).

Η ετοιμότητα είναι κάτι που αναπτύσσεται βαθμιαία με την πάροδο του χρόνου, καθώς τα παιδιά και οι οικογένειες συμμετέχουν σε μια σειρά διορθωτικών

εμπειριών. Η συμμετοχή σε παιδαγωγικά προγράμματα υψηλής ποιότητας πριν από το σχολείο έχει επιδείξει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών και συνδέεται με μια θετική αρχή στο σχολείο.

2.5.Σύνοψη. Η σχολική ετοιμότητα χαρακτηρίζεται από δεξιότητες, όπως η εστίαση και η διατήρηση της προσοχής, η αυτορρύθμιση, η ρύθμιση της συναισθηματικής αντίδρασης, η ανταπόκριση στο άγχος, οι διαδικασίες αυτοελέγχου και προσοχής, οι διαπροσωπικές / συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Συνοπτικά, οι πέντε διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την σχολική ετοιμότητα είναι η φυσική ευεξία και η κινητική ανάπτυξη, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, οι προσεγγίσεις στη μάθηση. Η σχολική ετοιμότητα επηρεάζεται από παράγοντες, όπως ο βιολογικός, ο πλούτος ή η στέρηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (οικογενειακών και σχολικών), η προσχολική εξάσκηση, οι διαδικασίες ωρίμανσης, η συναισθηματική νοημοσύνη, η εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων εντός της οικογένειας, η γονική δέσμευση, η γονική ζεστασιά, η ευαισθησία, η ενδεχόμενη ανταπόκριση στα συναισθήματα των παιδιών. Μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της σχολικής ετοιμότητας. Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συμμετέχουν από κοινού στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας και η συστηματική και καλή μεταξύ τους συνεργασία συμβάλλει σε καλύτερη σχολική προσαρμογή.

3.Εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών

Ερευνητές έχουν από καιρό αναγνωρίσει ότι η επιτυχία ενός παιδιού στο σχολείο εξαρτάται από την αλληλεπίδραση σχολικών, περιβαλλοντικών,

οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων. Προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα στη σχολική ζωή του παιδιού, αυτοί οι παράγοντες πρέπει να συνεργαστούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας και κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, τα οποία θα ενισχύσουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σε διάφορες έρευνες έχει βρεθεί συστηματικά ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ενός παιδιού και η γόνιμη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να έχουν θετικό και διαρκή αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική επιτυχία του παιδιού τους. Ως αποτέλεσμα, αρκετά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί ενθαρρύνουν μεγαλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η σημασία των προσπαθειών αυτών φαίνεται ιδιαίτερα τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής ενός παιδιού, όπου θεωρείται ότι οι επιρροές του γονέα έχουν μεγαλύτερο και πιο διαρκές αποτέλεσμα (Ye, 2016).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Προκειμένου να επωφεληθούν από την ευκαιρία αυτή για την ενίσχυση της μαθησιακής προόδου των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου πρέπει να έχουν επίγνωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους, κατανοώντας τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν στη μελλοντική πορεία των παιδιών (Baker et al., 2015).

Η ετοιμότητα των παιδιών θα πρέπει να αξιολογείται τόσο από τις οικογένειες, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί σε σχέση με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ξεχωριστά για τη σχολική ετοιμότητα των νηπίων και τη μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, καθώς και τις πιθανές σχέσεις μεταξύ του επιπέδου σχολικής ετοιμότητας στο νήπιο και της

ανάγνωσης και γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, υπάρχουν περιορισμένες μελέτες σχετικά με τη σύγκριση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητα του παιδιού στο σχολείο. (Sahin et al., 2013).

Αρκετές έρευνες δείχνουν, όμως, πως δάσκαλοι και γονείς εστιάζουν σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης και εμφανίζουν διάσταση στις εκτιμήσεις τους σχετικά με την πορεία και τη μάθηση των παιδιών. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει πως για την προαγωγή της σχολικής προσαρμογής απαιτείται η συνεργασία ανάμεσα στα δύο μέρη, εκπαιδευτικούς και γονείς (Akman et al., 2017. Macbeth, 1989). Οι οικογενειακές πεποιθήσεις, από την άλλη, θεωρούνται ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την σχολική ικανότητα και προσαρμογή, ανεξαρτήτως των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών, κυρίως στα παιδιά από οικογένειες με χαμηλή οικονομική κατάσταση (Castro et al., 2002).

Σε έρευνα των Dockett & Perry εντοπίστηκε συμφωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς για θέματα που αφορούν τη μετάβαση του παιδιού στην εκπαίδευση (Dockett & Perry, 2012). Το ίδιο ισχύει και σε άλλη έρευνα, όπου εντοπίστηκε συμφωνία σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά στην εκπαίδευση, αν και οι γονείς απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στις δεξιότητες που σχετίζονται με την τάξη και τη διδασκαλία (Lamb-Parker et al., 2001).

Αρκετά συχνά, επομένως, εντοπίζονται διαφορές στις αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Οι γονείς θεωρούν τα παιδιά τους πιο κοινωνικά επαρκή, πιο ώριμα συναισθηματικά και με υψηλότερα επίπεδα γενικών γνώσεων και επικοινωνίας. Συνήθως οι γονείς αξιολογούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους πάνω από μέσο όρο της τάξης (Doyle et al., 2010). Σε άλλη μελέτη έχει εντοπιστεί ότι οι γονείς δίνουν έμφαση στην κοινωνική

συναλλαγή, πριν ακόμα αποκτηθούν μαθησιακές γνώσεις από τα παιδιά. Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναφέρονται ως πιο σημαντικές για την ετοιμότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο συγκριτικά με τις μαθησιακές δεξιότητες (Kim et al., 2005). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως γονείς και εκπαιδευτικοί σε κοινότητες με υψηλές ανάγκες συμφωνούν ότι τα παιδιά πρέπει να είναι υγιή και κοινωνικά επαρκή και να συμμορφώνονται με τις οδηγίες των δασκάλων, αν και στον τελευταίο τομέα οι γονείς δίνουν πιο πολλή έμφαση. Γενικότερα οι γονείς αξιολογούν όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη ως πιο σημαντικούς (Lamb-Parker et al., 2001).

Γονείς και εκπαιδευτικοί συνήθως συνδέουν τις προαναγνωστικές δεξιότητες με την ετοιμότητα στο νηπιαγωγείο. Σε μία έρευνα οι γονείς ήταν ιδιαίτερα σαφείς στην άποψή τους για τη σημασία της απόκτησης γραμματικών δεξιοτήτων. Ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς εξέφρασαν γενικά την υποστήριξή τους για το παιχνίδι στο προσχολικό πρόγραμμα σπουδών. Προέκυψαν κοινές αντιλήψεις για την ετοιμότητα που συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και την εξοικείωση με σχολικές ρουτίνες (Hatcher et al., 2012).

Εκπαιδευτικοί και γονείς θέτουν ως προτεραιότητα για την εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο θέματα όπως: τη γνώση, την κοινωνική προσαρμοστικότητα, εξειδικευμένες δεξιότητες, κανόνες σχολείου, ζητήματα υγείας, αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε παλαιότερη έρευνα έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικά δίνουν έμφαση στην προσαρμογή του παιδιού στο περιεχόμενο του σχολείου και στην προσωπική του στάση και διάθεση απέναντι στην παρουσία του στο σχολείο, ενώ δίνουν μικρότερη σημασία στο γνωστικό τομέα. Από την άλλη πλευρά οι γονείς είναι πιο πιθανό να εστιάζουν στη γνώση, αλλά και στην

αυτοδιάθεση και τα κίνητρα του παιδιού (Dockett & Perry, 2004. Dockett & Perry, 2012).

Οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στο σπίτι για προετοιμασία ασκήσεων του σχολείου και στην εκμάθηση της αλφαβήτου πριν εισαχθούν στο σχολείο, ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν σημαντικό το να είναι τα παιδιά σωματικά υγιή, να μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, αλλά και να είναι ενθουσιώδη και με ενδιαφέρον απέναντι σε νέες εμπειρίες. Ανάλογα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους ως προς την ετοιμότητα στις κοινωνικές πλευρές της μάθησης, αν και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έδειχναν να εκτιμούν περισσότερο τις μαθησιακές δεξιότητες από ό,τι οι μεγαλύτεροι (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003. Welch & White, 1999).

Από όσες έρευνες προαναφέρθηκαν προκύπτει παράλληλα ένα συμπέρασμα κοινής αποδοχής: πως μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει απόλυτη συμφωνία μεταξύ ειδικών σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής προσαρμογής και αυτό από μόνο του αποτελεί βασικό αίτιο διάστασης στις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Ερευνητές αναφέρουν πως οι περισσότεροι ορισμοί της σχολικής προσαρμογής εστιάζουν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επάρκεια των παιδιών, ως απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να διαθέτουν για να εισαχθούν στο σχολείο και κατ' επέκταση είναι ορισμοί που δεν εστιάζουν στο ίδιο το παιδί (Mashburn & Pianta, 2006).

Την ίδια διάσταση στις αξιολογήσεις επισημαίνουν και οι Ackerman & Barnett (2005), οπότε και θεωρούν φυσικό επακόλουθο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με το τί πρέπει να γνωρίζει κάθε παιδί πριν μπει στο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη δική τους

μελέτη οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί και να δίνει προσοχή, να αλλάζει σειρά, να είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων, να μη λειτουργεί διασπαστικά και να έχει γενική υγεία. Και εδώ δηλαδή οι δάσκαλοι δεν εστιάζουν στις μαθησιακές δεξιότητες του παιδιού. Οι γονείς από την άλλη πλευρά, θεωρούν σημαντικό το να είναι το παιδί πρόθυμο και θετικό να πάει σχολείο και να προσαρμόζεται κοινωνικά, αλλά παράλληλα να διαθέτει μαθησιακές δεξιότητες (Ackerman & Barnett, 2005).

3.1. Δημογραφικές μεταβλητές. Έχει βρεθεί ότι οι απόψεις για την ετοιμότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο ποικίλλουν ανάλογα με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, το εισόδημα και η εθνικότητα (Kim et al., 2005).

3.1.1. Φύλο του παιδιού. Ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων είναι το φύλο του παιδιού. Σε μία έρευνα βρέθηκε ότι οι προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες των παιδιών στα μαθηματικά βασίζονται στο φύλο των παιδιών και μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές τους, αλλά και τις επιδόσεις τους (Gunderson et al., 2012). Σε διαφορετική έρευνα εντοπίστηκε ότι οι και αλληλεπιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, καθώς και μία τάση να μεταφέρουν στα παιδιά στερεοτυπικές συμπεριφορές του φύλου (Chen & Rao, 2011). Σε ορισμένες περιπτώσεις φάνηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο ουδέτερες πεποιθήσεις αναφορικά με τους ρόλους του φύλου για τα παιδιά. Στο σύνολο των εκπαιδευτικών, όμως, προκύπτει πως δεν αναφέρουν τόσο συχνά στερεοτυπικές συμπεριφορές για τα κορίτσια, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τα αγόρια. Σε άλλες έρευνες επισημάνθηκε ότι οι

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία και η εθνικότητα (Cahill & Adams, 1997. Saft & Pianta, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που διατυπώνουν εκτιμήσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών νιώθουν ότι ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή οδηγιών. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου δε διδάσκει σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Charlesworth et al., 1993).

Σε άλλη έρευνα έχει βρεθεί ότι οι γονείς είχαν χαμηλότερες προσδοκίες για τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ωστόσο, περισσότερα κορίτσια θεωρούνταν ότι διέθεταν υψηλότερη νοημοσύνη και λιγότερο ενεργητική ιδιοσυγκρασία. Επειδή τα αγόρια ήταν πιο ενεργά και είχαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ανάπτυξης, φαίνεται ότι οι προσδοκίες γονέων αποτελούν μέρος μιας γενικότερης στάσης απέναντι στην προσαρμογή και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι διαφορές απόψεων σχετικά με το φύλο μπορεί να οφείλονται και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, τα αγόρια σε αστικές περιοχές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο βίας στο δρόμο, ναρκωτικών και παραβατικής συμπεριφοράς γενικότερα. Επομένως, οι γονείς μπορεί να μην έχουν υψηλές προσδοκίες για τα αγόρια. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε επικίνδυνες δραστηριότητες (Garbarino et al., 1991. Sonuga-Barke & Taylor, 1995).

Έχει βρεθεί ότι τα στερεότυπα των ενηλίκων αναφορικά με το φύλο στα μαθηματικά επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά τόσο για τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τη στάση των παιδιών απέναντι στα μαθηματικά. Οι παγιωμένες πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ότι η μαθηματική δεξιότητα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στη στάση των

μαθητών απέναντι στα μαθηματικά και άρα και στην επίδοσή τους (Gunderson et al., 2012).

3.1.2. Κοινωνικο/οικονομική κατάσταση. Άλλος παράγοντας που επιδρά έχει φανεί να είναι η κοινωνικο/οικονομική κατάσταση των γονέων. Έρευνα αναφέρει πως οι μητέρες προερχόμενες από τη μεσαία και τη χαμηλή οικονομική τάξη έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Οι μητέρες της μέσης οικονομικής τάξης θεωρούν την προσαρμογή των παιδιών τους ως πολύ υψηλότερη από το μέσο όρο, ενώ οι μητέρες χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων θεωρούν την προσαρμογή του παιδιού τους ως ελαφρώς υψηλότερη από το μέσο όρο σε σύγκριση με άλλα παιδιά στο ίδιο σχολείο. Η ίδια διαφορά εντοπίζεται και για την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Οι γονείς μέσης οικονομικής τάξης αναμένουν ότι τα παιδιά τους θα λάβουν υψηλότερο σχολικό βαθμό σε σύγκριση με τους γονείς χαμηλότερης οικονομικής τάξης (Baker & Entwisle, 1987).

Κάποιοι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν τις χαμηλότερες προσδοκίες προέρχονταν από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις (και τείνουν να είναι αγόρια) Αντίθετα, υπάρχουν άλλα ευρήματα που δείχνουν ότι οι προσδοκίες γονέων χαμηλών οικονομικών στρωμάτων είναι εξίσου υψηλές, αλλά οι γονείς μέσης τάξης είναι πιο σταθεροί στις προσδοκίες τους. Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ αυτών των προσδοκιών θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν μια ρεαλιστική αξιολόγηση από την πλευρά των γονέων χαμηλής οικονομικής τάξης των περιορισμένων οικονομικών και κοινωνικών πόρων που διαθέτουν και των πιθανών ευκαιριών για τα παιδιά τους (Entwisle, 2018. Entwisle & Hayduk, 1988. Reynolds & Gill, 1994).

3.1.3. Ηλικία. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι διαφορές δεν εντοπίζονται μόνο ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την ηλικία τους. Σε μία έρευνα βρέθηκε ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τις δεξιότητες στις οποίες εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί, με τους νεότερους να εστιάζουν στις μαθησιακές, ενώ οι μεγαλύτεροι εστιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες (Lin, 2003).

3.2.Ο ρόλος της συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών. Η συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την εκτίμηση διαφόρων τομέων της σχολικής προσαρμογής έχει σχετιστεί με μεγαλύτερη ευχέρεια των παιδιών να μαθαίνουν. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, συχνά εντοπίζονται διαφορές. Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ανάλογες εκτιμήσεις, τότε τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και προετοιμάζονται καλύτερα για τη μετάβαση στο δημοτικό (Welch & White, 1999).

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διαχείριση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της κατ'οίκον εργασίας. Η συνεργασία αυτή χρειάζεται να προωθηθεί, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία αναφορικά με τις συμπεριφορές των μαθητών και τις επιδόσεις στα μαθήματα. Τα σχολεία καλό θα ήταν να προσφέρουν προγράμματα κατάρτισης στους γονείς (π.χ. εκπαίδευση για τον τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισης της συναισθηματικής δυσφορίας των παιδιών και τη γονική πίεση) (Cunha et al., 2015). Τέτοια προγράμματα συμβάλλουν σε μια καλύτερη συνολική σχέση σχολείου και κοινότητας (Pena, 2001).

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, επίσης, αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα θετικής κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι συνεργατικές δράσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συσχετίζονται με θετικά κοινωνικο-συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα για τα παιδιά και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται. Ωστόσο,

πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες των γονέων ως συνεργατών (Sheridan et al., 2010).

Η προώθηση ισχυρών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχολικής προσαρμογής και συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους (Pelletier & Brent, 2002). Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν στο σπίτι, όταν τους παρέχονται δεξιότητες, πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθήσουν με τις εργασίες στο σπίτι και άλλες σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών δραστηριότητες, αποφάσεις και σχεδιασμό. Και οι δύο εταίροι κατανοούν τη σημασία της συνεργατικότητας για την προώθηση και την ενίσχυση της μαθησιακής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Όταν αναπτύσσεται μια επιτυχημένη συνεργασία, τα παιδιά βιώνουν μια "κοινότητα φροντίδας και μάθησης" (Pelletier & Brent, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους γονείς εμπειρίες μέσω της κοινωνικής μοντελοποίησης. Όταν οι γονείς παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν επιτυχώς με τα παιδιά τους σε μαθησιακές και κοινωνικές καταστάσεις, μπορεί να πιστέψουν ότι έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν ανάλογες δραστηριότητες. Όταν οι γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν αυτό που κάνει ο δάσκαλος, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας τους αυξάνονται. Οι γονείς μπορούν στη συνέχεια να ερμηνεύσουν καταστάσεις πρόκλησης πιο θετικά, μειώνοντας το άγχος που μπορεί να έχει αντίκτυπο στις φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Pelletier & Brent, 2002).

3.3.Σύνοψη. Αρκετές έρευνες δείχνουν πως η σύγκλιση των εκτιμήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών βοηθά σημαντικά τόσο στην προσαρμογή του μικρού μαθητή, όσο και στην προετοιμασία του για τη μετάβαση στην επόμενη σχολική

βαθμίδα. Η διάσταση, όμως, μεταξύ των εκτιμήσεών τους ενδέχεται να δυσχεραίνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης από τα παιδιά. Στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνεται περιορισμένος αριθμός συναφών ερευνών, όσον αφορά τη διερεύνηση των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην προσχολική ηλικία, προκειμένου για τη διαμόρφωση καταλληλότερων μεθόδων αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας του νηπίου να μεταβεί στο Δημοτικό σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ενός παιδιού και η γόνιμη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να έχουν θετικό και διαρκή αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική επιτυχία του παιδιού τους, δηλαδή στη σχολική του προσαρμογή συνολικά. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στις εκτιμήσεις τους, τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και προετοιμάζονται καλύτερα για τη μετάβαση στο δημοτικό. Οι εκτιμήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών συνήθως διαφοροποιούνται ως προς το είδος των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει το παιδί, το επίπεδο επάρκειάς του και ως προς τις προτεραιότητες που θέτουν αναφορικά με τη σχολική προσαρμογή. Οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από διάφορους δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, το εισόδημα και η κοινωνική τάξη.

4.Γονική εμπλοκή-Οικογενειακή λειτουργικότητα

4.1.Γονική εμπλοκή. Ο όρος γονική εμπλοκή, που αναφέρεται επίσης ως γονική συμμετοχή, περιλαμβάνει συμπεριφορές που υποστηρίζουν άμεσα ή έμμεσα τις σχολικές εμπειρίες ενός παιδιού στο σπίτι ή στο σχολείο. Η εμπλοκή στο σπίτι περιλαμβάνει τη γονική βοήθεια με τη σχολική εργασία και την εμπλοκή σε

πνευματικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ή η επίσκεψη σε ένα μουσείο. Η εμπλοκή στο σχολείο περιλαμβάνει πρακτικές, όπως η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η συμβολή στην τάξη, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε συνέδρια γονέων και η συμμετοχή σε μια οργάνωση γονέων-εκπαιδευτικών. Σε σχέση με αυτό το είδος εμπλοκής μπορούμε να εντοπίσουμε πιο έντονες διαφορές αναφορικά με την εθνικότητα (Yamamoto, Holloway & Suzuki, 2016).

Η εστίαση στους γονείς δεν γίνεται, γιατί θεωρείται ότι είναι οι μοναδικοί άνθρωποι που είναι σημαντικοί για τη ζωή ενός παιδιού. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλα άτομα, όπως τα αδέρφια τους, οι εκπαιδευτικοί τους, άλλα μέλη της οικογένειάς τους και οι συνομήλικοι τους. Όμως, οι βασικοί άνθρωποι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν καθημερινά για μεγάλα χρονικά διαστήματα είναι οι γονείς και αυτοί είναι που παρέχουν στα παιδιά το πρώτο πλαίσιο ανάπτυξης τους. Είναι οι άνθρωποι που στα πρώιμα χρόνια του το παιδί περνά τις περισσότερες ώρες μαζί, αλληλεπιδρά μαζί τους και δέχεται τη καθοδήγησή τους, αφού οι γονείς κάνουν συνήθως τις επιλογές γι' αυτό (Petrogiannis, Papadopoulou & Papoudi, 2013. Tudge et al., 2000).

4.1.1. Διαστάσεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις της γονικής εμπλοκής. Η εμπλοκή των γονέων μπορεί να περιλαμβάνει πολλές μορφές αλληλεπιδράσεων οικογένειας-σχολείου, είτε έχουν θεσπιστεί στο σπίτι, στο σχολείο ή στην κοινότητα. Υπάρχουν έξι διαφορετικοί τύποι ή επίπεδα συμμετοχής: (1) γονική μέριμνα, (2) επικοινωνία, (3) εθελοντισμός, (4) κατ' οίκον μάθηση, (5) και (6) συνεργασία με την κοινότητα (Edwards & Kutaka, 2015).

Η γονική συμμετοχή έχει καθοριστεί με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία. Αν και η συμμετοχή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που συχνά ξεπερνά τα

γεωγραφικά όρια, οι ερευνητές έχουν συχνά χαρακτηρίσει τη συμμετοχή σε δύο υποτύπους: βασισμένες στο σπίτι και στο σχολείο. Η γονική εμπλοκή στο σπίτι ορίζεται γενικά στη βιβλιογραφία ως αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται μεταξύ του παιδιού και του γονέα έξω από το σχολείο. Αυτές οι γονικές συμπεριφορές επικεντρώνονται γενικά στις συμπεριφορές ή τις στρατηγικές που σχετίζονται με τη μάθηση του κάθε παιδιού και περιλαμβάνουν γονικές δραστηριότητες, όπως βοήθεια με την εργασία, εξέταση για δοκιμή και παρακολούθηση της προόδου του παιδιού. Οι σχολικές δραστηριότητες εμπλοκής περιλαμβάνουν γενικά τις δραστηριότητες που συνήθως αναλαμβάνουν οι γονείς στο σχολείο και οι οποίες εκδηλώνονται ως συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, παρατήρηση του παιδιού στην τάξη και παρακολούθηση της απόδοσης του παιδιού στο σχολείο ή σχολική δραστηριότητα (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007).

Η γονική εμπλοκή μπορεί να οριστεί γενικά ως ενασχόληση και αφοσίωση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να επιδείξουν την προσήλωσή τους σε αυτήν την επένδυση. Στην πράξη, η γονική εμπλοκή μπορεί να αποδειχθεί μέσω της συμμετοχής σε μια ιεραρχία δραστηριοτήτων όπως:

- ο εθελοντισμός στο σχολείο,
- η παροχή βοήθειας στις δραστηριότητες των παιδιών,
- η παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων,
- η επίσκεψη της σχολικής τάξης,
- η ανάληψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο,
- η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κ.ά. (Epstein, Salinas, Sanders & Simon, 1997).

Άλλοι ερευνητές ταξινόμησαν τη γονική εμπλοκή σε τρεις κατηγορίες: συμμετοχή στο σχολείο, νοητική συμμετοχή και προσωπική εμπλοκή. Η σχολική συμμετοχή συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, αλλά και δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως η παροχή βοήθειας για την εργασία. Η νοητική εμπλοκή αναφέρεται στην έκθεση σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπου οι γονείς ασχολούνται με τα παιδιά τους, όπως η συνεργατική ανάγνωση. Η προσωπική συμμετοχή είναι να γνωρίζουν οι γονείς τι συμβαίνει με το παιδί στο σχολείο και τι κάνει το παιδί στο σχολείο. Σε μια άλλη μελέτη που εξετάζει αυτούς τους τρεις τύπους εμπλοκής, οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή του σχολείου ήταν ο πιο σημαντικός τύπος συμμετοχής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή στο σχολείο έχει ισχυρότερη σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα από ό, τι η συμμετοχή στο σπίτι. Στην ίδια έρευνα εντοπίστηκε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την ενθάρρυνση της συμμετοχής ήταν οι σχολικές πρακτικές που αποσκοπούσαν στη συμμετοχή γονέων. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία των εκπαιδευτικών ως προς την έναρξη επαφών οικογένειας και σχολείου και την προσπάθεια ενθάρρυνσης της συμμετοχής των γονέων γενικότερα (Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005).

Ο Epstein (2002) διακρίνει τη γονική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε 6 κατηγορίες (η γονική μέριμνα, η επικοινωνία, ο εθελοντισμός, η εκμάθηση στο σπίτι, η λήψη αποφάσεων και η συνεργασία με την κοινωνία). Κάθε τύπος συμμετοχής της οικογένειας συναντάται σε ένα αλληλένδετο σύνολο (Epstein, 2002).

Σε άλλη έρευνα ταξινόμησαν τη γονική εμπλοκή σε τρεις κατηγορίες: συμμετοχή στο σχολείο, νοητική συμμετοχή και προσωπική εμπλοκή (Overstreet et al. (2005). Η σχολική συμμετοχή συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που λαμβάνουν

χώρα στο σχολείο, αλλά και δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως η παροχή βοήθειας για την εργασία. Η νοητική εμπλοκή αναφέρεται στην έκθεση σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπου οι γονείς ασχολούνται με τα παιδιά τους, όπως η συνεργατική ανάγνωση. Η προσωπική συμμετοχή είναι να γνωρίζουν οι γονείς τι συμβαίνει με το παιδί στο σχολείο και τι κάνει το παιδί στο σχολείο. Σε μια άλλη μελέτη που εξετάζει αυτούς τους τρεις τύπους εμπλοκής, οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή του σχολείου ήταν ο πιο σημαντικός τύπος συμμετοχής (Overstreet et al., 2005). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή στο σχολείο έχει ισχυρότερη σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα από ό, τι η συμμετοχή στο σπίτι. Οι σημαντικότεροι παράγοντες για την ενθάρρυνση της συμμετοχής ήταν οι σχολικές πρακτικές που αποσκοπούσαν στη συμμετοχή γονέων. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία των εκπαιδευτικών ως προς την έναρξη επαφών οικογένειας και σχολείου και την προσπάθεια ενθάρρυνσης της συμμετοχής των γονέων γενικότερα.

Οι λειτουργικοί ορισμοί της γονικής εμπλοκής που συναντώνται στην έρευνα περιλαμβάνουν την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, την επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους σχετικά με τα σχολικά ζητήματα, τον αριθμό ωρών που οι γονείς αφιερώνουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι και στο σχολείο, και τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών τους (Englund et al., 2004).

Παρόλο που η συμμετοχή της οικογένειας θεωρείται σύνθετη και πολύπλευρη, οι περισσότερες έρευνες στην πρώιμη παιδική ηλικία διερευνούν συμπεριφορές μεμονωμένων γονικών εμπλοκών. Για να κατανοηθεί η επίδραση των διαστάσεων της συμμετοχής των γονέων στις πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών, απαιτείται πολυπαραγοντική μελέτη. Η καταγραφή του πολυδιάστατου

χαρακτήρα της γονικής εμπλοκής θα επιτρέψει στους ερευνητές να εξετάσουν ταυτόχρονα τη διαφορική σχέση μεταξύ των διαστάσεων γονικής εμπλοκής και μιας ποικιλίας ικανοτήτων πρώιμης παιδικής ηλικίας που είναι σημαντικές για την επιτυχία του σχολείου (Fantuzzo et al., 2004).

Μια τέτοια πολυπαραγοντική μελέτη της γονικής εμπλοκής στην πρώιμη παιδική ηλικία ανέδειξε τρεις διαστάσεις εμπλοκής, όπως αναφέρθηκε από τους γονείς, η συμμετοχή στο σπίτι, η σχολική συμμετοχή και η σχολική διασκέδαση. Αυτές οι διαστάσεις ήταν εμφανείς σε όλες τις περιόδους της πρώιμης παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων του προνηπίου, του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης και υποστηρίζονταν από τις παρατηρούμενες γονικές εθελοντικές (Fantuzzo et al., 2000).

4.1.2. Παράγοντες επίδρασης στο βαθμό και το είδος γονικής εμπλοκής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς διαφέρουν και συχνά βασίζονται σε διάφορους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την προηγούμενη εμπειρία των γονέων με τα σχολεία και τη σχολική φοίτηση, κλπ. Ανεξάρτητα από το πώς είναι σε θέση να επιδείξουν την εμπλοκή τους, η άποψη ότι οι γονείς διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μίας εκπαίδευσης που παρέχει ένα περιβάλλον φροντίδας και ασφάλειας για τα παιδιά τους είναι πλέον ευρέως αποδεκτή (Epstein et al., 1997. Hornby & Lafaele, 2011).

Αναφορικά με το βαθμό και το είδος της γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού εντοπίζονται σημαντικές διαφορές. Η συμμετοχή των γονέων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως ο βαθμός διαθεσιμότητας του γονέα, αλλά και το είδος της δραστηριότητας στην οποία χρειάζεται να συμμετέχει. Ο βαθμός συμμετοχής και διαθεσιμότητάς του συχνά εξαρτάται από το βαθμό σημασίας που της

αποδίδει (Tudge, Hayes, Doucet, Odero, Kulakova, Tammeveski, Meltsas & Lee, 2000).

4.1.2.1. Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γονείς με εσωτερικό τόπο ελέγχου εμπλέκονται περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο από τους γονείς με εξωτερικό τόπο ελέγχου (Waanders et al., 2007). Ένα άλλο μοντέλο παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο εξετάζονται συγκεκριμένοι προγνωστικοί παράγοντες της γονικής εμπλοκής. Βασιζόμενο πρωτίστως στην ψυχολογική βιβλιογραφία, ένα άλλο μοντέλο περί γονικής εμπλοκής προτείνει τρεις κύριες πηγές ενθάρρυνσης για συμμετοχή. Η πρώτη είναι οι κινητήριες πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή, συμπεριλαμβανομένης της οικογενειακής νοητικής αντίληψης περί ρόλων και της γονικής αλληλεγγύης για τη διευκόλυνση του παιδιού να επιτύχει στο σχολείο. Το δεύτερο είναι οι αντιλήψεις των γονέων για προσκλήσεις συμμετοχής, συμπεριλαμβανομένων γενικών προσκλήσεων από το σχολείο (π.χ. θετικό σχολικό κλίμα) και προσωπικών προσκλήσεων από δασκάλους και παιδιά. Η τρίτη πηγή είναι οι μεταβλητές προσωπικής ζωής, που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις μορφές και το χρονοδιάγραμμα της συμμετοχής που φαίνονται εφικτές, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και των γνώσεων των γονέων για συμμετοχή, αλλά και του χρόνου και της διαθέσιμης ενέργειας για συμμετοχή (Green et al., 2007).

Ένα ακόμα μοντέλο γονικής εμπλοκής που συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι αποφάσεις και η επιλογή συμμετοχής των γονέων βασίζονται σε διάφορες νοητικές δομές που αντλούνται από τις δικές τους ιδέες και εμπειρίες, καθώς και από άλλες αντιλήψεις που προκύπτουν από το περιβάλλον. Σε πρώτο επίπεδο, το μοντέλο υποδηλώνει ότι η θεμελιώδης απόφαση των γονέων να

εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών είναι συνάρτηση κυρίως τριών δομών: (α) της νοητικής αντίληψης περί του ρόλου του γονέα στη ζωή του παιδιού, (β) της αίσθησης του γονέα περί αποτελεσματικότητας να βοηθήσει το παιδί του να επιτύχει στο σχολείο και (γ) τις γενικότερες προσκλήσεις, απαιτήσεις και ευκαιρίες συμμετοχής που δέχονται οι γονείς από το σχολείο του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Ice & Hoover-Dempsey, 2011).

Το μοντέλο υποδηλώνει ότι ένας σημαντικός παράγοντας στη θετική απόφαση των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται στην νοητική αντίληψη του γονικού ρόλου. Δηλαδή, το τί πιστεύουν οι γονείς ότι πρέπει να κάνουν σε σχέση με την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους. Η παγιωμένη αυτή αντίληψη είναι πιθανό να επηρεαστεί από τις γενικές αρχές τους για το ρόλο τους ως γονείς, τις πεποιθήσεις τους για την ανάπτυξη και την ανατροφή των παιδιών, αλλά και τις πεποιθήσεις τους για το ποια είναι η κατάλληλη γονική στήριξη στην εκπαίδευση του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Ice & Hoover-Dempsey, 2011).

Η κατασκευή και αντιστοίχως η λειτουργία της έννοιας του γονικού ρόλου ξεκινά ξεκάθαρα πριν και εκτείνεται πέρα από τα χρόνια του παιδιού στο σχολείο και, κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, επηρεάζεται και επηρεάζεται και από άλλους τομείς της ζωής του παιδιού. Το ενδιαφέρον εδώ, ωστόσο, επικεντρώνεται κυρίως στο ρόλο των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Ice & Hoover-Dempsey, 2011).

Οι ρόλοι θεωρούνται σύνολα προσδοκιών συγκεκριμένων ομάδων για τη συμπεριφορά των μελών τους - για παράδειγμα, οι προσδοκίες μιας οικογένειας για τη συμπεριφορά μιας μητέρας, οι προσδοκίες μιας κοινότητας για τη συμπεριφορά των γονέων - ή δέσμες συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τα άτομα μέσα σε μια

ομάδα. Και οι δύο πτυχές των ρόλων ενσωματώνονται στις προσδοκίες που εν προκειμένω οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διατηρούν για τις συμπεριφορές που ενδείκνυνται σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013).

Οι πεποιθήσεις των γονέων για την ανατροφή των παιδιών και την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για τους κατάλληλους ρόλους υποστήριξης στο σπίτι στην παιδική εκπαίδευση επηρεάζουν τη νοητική αντίληψη για την έννοια του ρόλου. Ο ρόλος των γονέων αυξάνεται, επίσης, από τις εμπειρίες των γονιών με άτομα και ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση. Σε γενικές γραμμές, οι γονείς που αναπτύσσουν ενεργό ρόλο εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς που έχουν λιγότερο ενεργητικές πεποιθήσεις (Green et al., 2007).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πεποίθηση ενός ατόμου ότι μπορεί να ενεργήσει με τρόπους που θα παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τους στόχους που ένα άτομο επιλέγει να επιδιώξει και το επίπεδο επιμονής του / της για την επίτευξη των στόχων αυτών. Αναφορικά με τη γονική εμπλοκή, η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας υποδεικνύει ότι οι γονείς παίρνουν αποφάσεις συμμετοχής βασιζόμενες εν μέρει στη σκέψη τους για τα αποτελέσματα που είναι πιθανό να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες συμμετοχής τους. Όπως και η νοητική αντίληψη του ρόλου, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη: επηρεάζεται από τις προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας στη συμμετοχή των γονέων, την εξειδικευμένη εμπειρία των επιτυχημένων εμπειριών εμπλοκής παρόμοιων άλλων και τη λεκτική πεποίθηση των άλλων. Οι θετικές προσωπικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο

συνδέονται με την αυξημένη εμπλοκή των γονέων στους μαθητές (Green et al., 2007). Οι γονείς που θεωρούν τους εαυτούς τους πιο αποτελεσματικούς συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας. Οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών περιγράφονται ως βασικό χαρακτηριστικό για τη διευκόλυνση της γονικής συμμετοχής και της γονικής αυτο-αποτελεσματικότητας (Pelletier & Brent, 2002).

Οι άνθρωποι καθοδηγούν τη ζωή τους με βάση τις πεποιθήσεις προσωπικής αποτελεσματικότητας, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις για την ικανότητα. Μια σημαντική πτυχή της γονικής αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση ενός γονέα ότι διαθέτει την απαραίτητη εμπειρία και δεξιότητες για να επηρεάσει θετικά τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών. Μερικοί γονείς μπορεί να αισθάνονται ακατάλληλοι, εξαιτίας της έλλειψης αποτελεσματικής γονικής μοντελοποίησης κατά τη δική τους παιδική ηλικία και μιας ανασφαλούς αίσθησης της προσωπικής αποτελεσματικότητάς τους να διαχειριστούν ρόλο εκπαιδευτή (Pelletier & Brent, 2002).

Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις προσωπικές δεξιότητες και τις γνώσεις διαμορφώνουν τις ιδέες τους για τα είδη συμμετοχικών δραστηριοτήτων που μπορούν να αναλάβουν. Για παράδειγμα, ένας γονέας που αισθάνεται ότι έχει περισσότερες γνώσεις στα μαθηματικά απ' ό,τι στις κοινωνικές σπουδές μπορεί να είναι πιο πρόθυμος να βοηθήσει με την εργασία στα μαθήματα. Ένας γονέας που αισθάνεται άνετα και αποτελεσματικά στη δημόσια ομιλία μπορεί να είναι πιο πιθανό από έναν γονέα που δεν πιστεύει ότι έχει τέτοιες δεξιότητες να συμφωνήσει να μιλήσει μπροστά σε μια τάξη μαθητών. Αν και οι δεξιότητες και η γνώση σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα για συμμετοχή, αποτελούν μια θεωρητικά και πραγματιστικά διακριτή κατασκευή. Τα άτομα με το ίδιο επίπεδο δεξιοτήτων και

γνώσεων μπορεί να ενεργούν διαφορετικά ανάλογα με τις προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα οι γονείς έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες συμμετοχής, όταν πιστεύουν ότι διαθέτουν δεξιότητες και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν σε συγκεκριμένους τομείς της συμμετοχικής δραστηριότητας. Αυτή η αβεβαιότητα οδηγεί σε μειωμένη συμμετοχή των γονέων από διαφορετικό υπόβαθρο (Green et al., 2007).

Ωστόσο, όταν οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού τους, ενεργούν με αυτή την πίστη με τρόπους που ενθαρρύνουν το δυναμικό του παιδιού. Οι γονικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή έχουν δείξει ότι προβλέπουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Επιπλέον, η γονική συμμετοχή έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και δεν επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ή την κοινωνικοοικονομική, φυλετική και εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ο Bandura (αναφ. Pelletier & Brent, 2002) υποστηρίζει ότι η οικογενειακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση έχει μόνο έμμεση επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών (Pelletier & Brent, 2002).

Οι γονείς που έχουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στο να επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και αυξάνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους αναφορικά με μαθησιακά επιτεύγματα. Έχει αποδειχθεί ότι η αυτοπεποίθηση των γονέων προβλέπει θετικά τις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών (Pelletier & Brent, 2002).

Για να διατηρηθεί ενεργός η συμμετοχή, οι γονείς πρέπει να διαπιστώνουν ότι η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους έχει αποτέλεσμα. Οι επιτυχημένοι γονείς εκτιμούν τη μάθηση, συμμετέχουν στο σχολείο του παιδιού και ενθαρρύνουν το παιδί τους να συμμετέχει σε κοινοτικά προγράμματα, να αναπτύσσει τις

κατάλληλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και να καλλιεργεί ωφέλιμες σχέσεις ομότιμων. Τα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην κοινότητα παρέχουν θετικά πρότυπα, επικοδομητικές δραστηριότητες και υποστήριξη αξιών και κοινωνικών κανόνων. Η απασχόληση, το σταθερό κοινωνικό δίκτυο και οι συνεργατικές σχέσεις προάγουν την εμπιστοσύνη των γονέων στην αποτελεσματικότητα (Pelletier & Brent, 2002).

Υπάρχουν, ωστόσο, εμπόδια που συχνά λειτουργούν ως αναστολέας της αποτελεσματικής γονικής εμπλοκής για ορισμένους γονείς. Για μερικές οικογένειες, εξωγενείς παράγοντες, όπως θέματα επαγγελματικής απασχόλησης, δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τον ίδιο τρόπο με γονείς που έχουν πιο σταθερή απασχόληση. Η δυσκολία τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους οδηγεί σε απογοήτευση, επειδή δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε σχολικές συναντήσεις και δραστηριότητες. Για τους λόγους αυτούς, οι γονείς αυτοί αντιμετωπίζονται συχνά ως δύσκολοι. διαπίστωσαν ότι οι απόψεις αυτών των γονέων συχνά απορρίπτονται, επειδή δεν θεωρείται ότι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους ή δεν γνώριζαν τις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου. Η απόρριψη των απόψεών τους αποξενώνει και τείνει να συμβάλει στην αποχώρηση τους από τη σχολική υποστήριξη των παιδιών τους (Koonce & Harper, 2005).

Οι σκέψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους επηρεάζονται επίσης από τις αντιλήψεις τους για άλλες υποχρεώσεις τους αναφορικά με το χρόνο και την ενέργειά τους, ιδιαίτερα σε σχέση με οικογενειακές ευθύνες και εργασιακές απαιτήσεις. Για παράδειγμα, οι γονείς των οποίων η εργασία είναι απαιτητική και άκαμπτη δεν τείνουν να ασχολούνται λιγότερο από τους γονείς, των οποίων η εργασία ή οι συνθήκες ζωής είναι πιο ευέλικτες ή εκτεταμένες οικογενειακές ευθύνες (Green et al., 2007).

Ένα μοντέλο αναφορικά με τους καθοριστικούς παράγοντες της γονικής συμμετοχής, που λαμβάνει υπόψη τα πολλαπλά οικολογικά συστήματα που επηρεάζουν τα παιδιά, αναδεικνύει ότι η συμμετοχή των γονιών καθορίζεται σημαντικά από τις πεποιθήσεις και τις αξίες των γονέων, καθώς και από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των δασκάλων που αφορούν τη γονική συμμετοχή (Eccles and Harold, 1996). Σε μικρότερο βαθμό άλλα χαρακτηριστικά παιδιών, γονέων, δασκάλων, σχολείων και γειτονιάς ενδέχεται να έχουν άμεσες και έμμεσες συνέπειες στη συμμετοχή των γονέων (Waanders et al., 2007).

4.1.2.2. Δημογραφικοί παράγοντες. Οι δημογραφικές μεταβλητές της οικογένειας συσχετίζονται συστηματικά με τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Οι δημογραφικοί παράγοντες παίζουν ρόλο, αλλά δεν είναι οι πρωταρχικοί καθοριστικοί παράγοντες για το αν και πώς εμπλέκονται οι γονείς στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Είναι πιο πιθανό οι δημογραφικές μεταβλητές να χρησιμεύουν ως μεταβλητές διαμεσολάβησης σε μια πιο περίπλοκη δυναμική ανάμεσα σε άτομα και κοινότητες, όπως η γονική αποτελεσματικότητα, η αντιληπτή οικονομική πίεση και το υποστηρικτικό περιβάλλον γειτνίασης. Η γονική αποτελεσματικότητα (δηλ. η πεποίθηση ενός ατόμου για την ικανότητά του να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα) έχει αναγνωριστεί ως βασικός καθοριστικός παράγοντας της γονικής συμμετοχής (Waanders et al., 2007).

4.1.2.3. Οικογενειακή κατάσταση. Έχει βρεθεί ότι οι μόνοι γονείς τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους από τους παντρεμένους γονείς (Waanders et al., 2007).

4.1.2.4. Επίπεδο εκπαίδευσης. Οι γονείς με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης έχουν, επίσης, βρεθεί να συμμετέχουν περισσότερο στη μάθηση των παιδιών τους από τους γονείς με χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των

γονέων, επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι συσχετίζεται τόσο με τη γονική εμπλοκή όσο και με τις γονικές προσδοκίες. Οι γονείς που έχουν αποκτήσει ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν υψηλότερες προσδοκίες για το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών τους και συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση τους (τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι) σε σχέση με τους γονείς που έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Englund et al., 2004).

4.1.2.5. Κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας. Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση αποτελεί ενδιαφέρουσα μεταβλητή προς μελέτη της γονικής εμπλοκής, αν και τα αποτελέσματα έχουν υπάρξει ασαφή. Από τη μία πλευρά, ορισμένοι ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι η κοινωνική και οικονομική κατάσταση και η συμμετοχή των γονέων είναι θετικά συνδεδεμένες (Waanders et al., 2007). Από την άλλη πλευρά, άλλοι ερευνητές επεσήμαναν ότι οι μεταβλητές κοινωνική και οικονομική κατάσταση δεν εξηγούν άμεσα την συχνά μεγάλη μεταβλητότητα που παρατηρείται στα επίπεδα και την αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής. Τέτοια ευρήματα δείχνουν ότι οι μεταβλητές κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης δεν είναι τόσο σημαντικές, όσο άλλες διαδικασίες που προωθούν τη συμμετοχή των γονέων, όπως σχολικές προσκλήσεις στη συμμετοχή και τα κοινωνικά δίκτυα των γονέων (Green et al., 2007). Φαίνεται ότι οι γονείς χαμηλού οικονομικού στρώματος είναι πιο πιθανό από τους γονείς μεσαίου και ανώτερου οικονομικού στρώματος να βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως «ειδικούς» στην εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μικρότερη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Waanders et al., 2007). Μελέτες σχετικά με τον ρόλο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στη γονική συμμετοχή υποδηλώνουν ότι οι πιο χαμηλόμισθοι γονείς συνήθως συμμετέχουν λιγότερο στα σχολεία των παιδιών τους από τους μέτρια ή υψηλά αμοιβόμενους γονείς. Καθώς όλο και περισσότεροι γονείς κατώτερης οικονομικής τάξης

αντιμετωπίζουν χρονικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την εργασία, είναι σημαντικό τα σχολεία να διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες (Waanders et al., 2007).

4.1.2.6. Φύλο γονέα. Συχνά έχει βρεθεί ότι η γονική εμπλοκή διαμορφώνεται ανάλογα με το φύλο του γονέα. Μία σειρά μελετών έχει εντοπίσει ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο κυρίως στην φροντίδα των παιδιών. Αυτό μπορεί να συνδέεται πρακτικά με τη μεγαλύτερη διαθεσιμότητα των μητέρων. Η ενασχόληση του πατέρα με το παιδί φαίνεται να μην είναι η πρώτη προτεραιότητα, αναλογικά με το χρόνο που δαπανούν και οι δύο γονείς για το παιδί. Υπάρχουν, όμως, και ερευνητικά δεδομένα που αναφέρουν ότι οι πατέρες δεν ασχολούνται λιγότερο από τις μητέρες με τα παιδιά τους, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι πατέρες ασχολούνται κυρίως με το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και με άλλες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση, το τάισμα του, το ντύσιμο του, κ.α. (Maridaki-Kassotaki, 2000. Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova & Etz, 2000).

Αναφορικά με τις μητέρες που εργάζονται και μάλιστα πολλές ώρες, σύνηθες φαινόμενο στις δυτικές κοινωνίες, συνεχίζουν να ασχολούνται εκείνες περισσότερο με τα παιδιά. Η αύξηση του χρόνου παραμονής της γυναίκας εκτός σπιτιού, θα έπρεπε λογικά να συνδυάζεται με την αύξηση του χρόνου ενασχόλησης του πατέρα με το παιδί, τουλάχιστον στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα του, αλλά κάτι τέτοιο δεν εντοπίζεται, αφού οι γυναίκες συνεχίζουν να δαπανούν περισσότερο χρόνο σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους (Sayer, Bianchi & Robinson, 2004).

Η ενασχόληση των πατέρων με τα παιδιά εξαρτάται από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αξία της συμμετοχής, δηλαδή αν θεωρούν ή όχι σημαντική την πατρική ανάμειξη στην ανάπτυξη του παιδιού τους. Αν στο πολιτισμικό και κοινωνικό

τους πλαίσιο επικρατούν στερεότυπα, όπως για παράδειγμα ότι με την ανατροφή και την ανάπτυξη των παιδιών ασχολούνται οι μητέρες και συνεπώς είναι καλύτερες σε αυτό, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να μην συμμετέχουν, διότι θεωρούν ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν σε κάτι. Τέτοιου είδους διακρίσεις προέρχονται συνήθως από τις πολιτισμικές και κοινωνικές πεποιθήσεις και στερεότυπα που υπάρχουν και αποδίδουν διαφορετικές δεξιότητες, ρόλους και ικανότητες σε κάθε φύλο (Volker, 2014).

Εντούτοις, διαφαίνεται ότι υπάρχει μία τάση αλλαγής των στερεοτυπικών απόψεων των πατέρων αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους, χωρίς, όμως, σημαντική μεταβολή. Οι πατέρες τείνουν να ακολουθούν σταθερά συγκεκριμένες γονικές πρακτικές, ενώ οι μητέρες υιοθετούν συνεχώς νέες στρατηγικές, επεκτείνοντας το ρεπερτόριό τους. Οι μητέρες εντοπίζουν και βρίσκουν καινούργιους τρόπους και πρακτικές ενασχόλησης με τα παιδιά τους, για να γίνουν πιο αποτελεσματικές (Παπαδοπούλου, 2004).

4.1.2.7. Πολιτισμικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Ο πολιτισμικός παράγοντας αναδεικνύεται σε διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Κορέα, την Ρωσία, την Εσθονία και την Κένυα. Φάνηκε πως οι μητέρες γενικότερα βρίσκονταν περισσότερο με τα παιδιά τους και ότι η παρουσία των πατέρων επηρέαζε λιγότερο το είδος της δραστηριότητας στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά (Tudge et al., 2000). Ο βαθμός διαθεσιμότητας και συμμετοχής των πατέρων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, οι πατέρες από την Ινδία και τη Κένυα ασχολούνται ελάχιστα με τα μικρά παιδιά τους, ενώ οι πατέρες από το Μεξικό, τις Φιλιππίνες και την Οκινάουα ασχολούνται περισσότερο (Tudge et al., 2000).

Οι γονείς ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο φέρουν διαφορετικές πεποιθήσεις και προσδοκίες αναφορικά με το σχολείο. Για παράδειγμα, ορισμένοι πολιτισμοί δεν απαιτούν ή ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα, ενώ οι γονείς από άλλους πολιτισμούς μπορούν να συμμετάσχουν και ενδεχομένως να αμφισβητούν ανοιχτά τις σχολικές πολιτικές. Μερικοί γονείς μπορούν να παρακολουθήσουν σχολικές συναντήσεις, ενώ άλλοι σπάνια συμμετέχουν. Επίσης, οι ομάδες μη πλειοψηφίας υποεκπροσωπούνται στα γονικά συμβούλια στα σχολεία. Άλλοι γονείς παρευρίσκονται σε συναντήσεις, αλλά αποφεύγουν να μοιράζονται τις ανησυχίες και τις ιδέες τους, εξαιτίας γλωσσικών ή πολιτισμικών διαφορών. Η συνεργασία, ο σεβασμός και η αμοιβαία διδασκαλία είναι στρατηγικές που δημιουργούν ισχυρές διασυνδέσεις στο σπίτι-σχολείο, οι οποίες με τη σειρά τους εμπλουτίζουν τη ζωή στην τάξη και την παιδεία όλων των παιδιών. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην επικοινωνία με τους γονείς, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών, δημιουργείται μια ευκαιρία για συνεχή διάλογο και η δυνατότητα μιας συνεργατικής σχέσης μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών (Pelletier & Brent, 2002).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η κινητικότητα των κατοίκων, οικογενειακές δυσκολίες, η στέγαση, η πυκνότητα του πληθυσμού και η στέρηση πόρων, συμβάλλουν στην αποδυνάμωση των κοινοτικών διαδικασιών σε γειτονίες με χαμηλό εισόδημα. Οι γονείς σε γειτονίες υψηλότερου κινδύνου και χαμηλότερου οικονομικού επιπέδου επικεντρώνονται περισσότερο στην προστασία των παιδιών τους από τους κινδύνους παρά στην ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας των παιδιών. Δεδομένης της αυξανόμενης τεκμηρίωσης των επιδράσεων της γειτονιάς σε άλλες οικογενειακές διαδικασίες, δικαιολογείται περαιτέρω εξέταση της σχέσης μεταξύ της

αντίληψης του περιβάλλοντος γειτονιάς και της γονικής συμμετοχής, ιδιαίτερα για τους γονείς μικρότερων παιδιών (Waanders et al., 2007).

4.1.2.8. Φύλο παιδιού. Οι πατέρες θεωρείται πιο πιθανό να προτιμούν δραστηριότητες που ενισχύουν τους στερεοτυπικούς ρόλους του φύλου των παιδιών και ως τούτου να έχουν διαφορετικές απόψεις και συνεπώς και στάσεις, ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους (Tudge et al., 2000. Leavell, Tamis-LeMonda, Ruble, Zosul & Cabrera, 2012). Αυτό όμως συμβαίνει συνήθως σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Williams & Radin, 1999). Υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικής συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο του, ξεκινώντας από την ηλικία των δύο ετών, με τους πατέρες αγοριών να συμμετέχουν περισσότερο στο παιχνίδι, ενώ των κοριτσιών περισσότερο σε δραστηριότητες αλφαριθμητισμού (Leavell et al., 2012). Επίσης, αυτό το φαινόμενο μπορεί να συναντάται τόσο σε μητέρες όσο και πατέρες, όπως για παράδειγμα η άποψη των γονέων ότι τα κορίτσια είναι πιο αδύναμα στα μαθηματικά και πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια απ' ό,τι τα αγόρια (Παπαδοπούλου, 2004).

4.1.2.9. Ηλικία παιδιού. Ελάχιστες μελέτες έχουν τεκμηριώσει αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία του παιδιού, όσον αφορά τη γονική εμπλοκή. Σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε πως η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο μειώνεται σταδιακά σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ωστόσο, το πώς η ηλικία του παιδιού μπορεί να σχετίζεται με τα κίνητρα συμμετοχής των γονέων δεν εξετάστηκε (Green et al., 2007). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως η συμμετοχή των γονέων συνεχώς μειώνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Υπάρχουν αναπτυξιακοί λόγοι που οδηγούν στη μείωση της συμμετοχής των γονέων, καθώς το παιδί μετακινείται από την πρώιμη στη μέση παιδική ηλικία και πάλι στην εφηβεία, συμπεριλαμβανομένων των

αυξανόμενων αναγκών ανεξαρτησίας των παιδιών και της αυξανόμενης εστίασης στις σχέσεις μεταξύ τους (Green et al., 2007).

4.1.2.10. Παράμετροι σχολικού περιβάλλοντος. Διάφορες παράμετροι σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δομή, κλίμα, πρακτικές διαχείρισης) σχετίζονται με αυξημένη γονική συμμετοχή. Πολλά ερευνητικά ευρήματα υπογράμμισαν τη σημασία των θετικών σχολικών προσκλήσεων για ένα φιλόξενο και αξιόπιστο σχολικό κλίμα στη στήριξη της γονικής συμμετοχής. Οι προσωπικές και συγκεκριμένες προσκλήσεις για συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκαν ως κίνητρα συμμετοχής των γονέων. Οι προσκλήσεις αυτές επηρεάζουν εν μέρει, γιατί υπογραμμίζουν την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τη γονική συνεισφορά στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Green et al., 2007).

Ως πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού οι γονείς παρέχουν τις εμπειρίες που προωθούν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις της ζωής, που αποτελούν τη βάση της σχολικής επιτυχίας. Ωστόσο, μπορεί να μην αισθάνονται άνετα στο ρόλο του δασκάλου. Υπάρχουν προγράμματα που προωθούν τον γονέα ως εκπαιδευτικό και παρέχουν στους γονείς τις απαραίτητες δεξιότητες να βελτιώσουν την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων βελτιστοποιείται, όταν οι γονείς έχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στην κατανόηση της παιδικής ανάπτυξης και μάθησης (Pelletier & Brent, 2002). Εκτός από την εκπαίδευση και υποστήριξη γονέων και παιδιών, τα προγράμματα γονικής συμμετοχής προσφέρουν στοιχεία που μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των γονέων. Οι γονείς με υψηλή αυτοπεποίθηση προωθούν τη σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών τους και τα βοηθούν να ρυθμίζουν τις δικές τους μαθησιακές δραστηριότητες, την κοινωνική αποτελεσματικότητα για την καλλιέργεια υποστηρικτικών σχέσεων και την αυτορρυθμιστική αποτελεσματικότητά τους (Pelletier & Brent, 2002).

Οι στάσεις και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των σχολείων για τις οικογένειές τους και τη σχέση τους με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρερμηνεύουν τους γονείς από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005). Οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορούν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση αποτελεσματικής, κατάλληλης και ενεργού συμμετοχής της οικογένειας στα νηπιαγωγεία (Erstein, 2002). Οι ενέργειες αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες: οικογενειακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οικογενειακές δραστηριότητες επικοινωνίας, η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, κατ' οίκον επισκέψεις (δηλαδή, παρακολούθηση των μελών της οικογένειας, των κανόνων του σπιτιού, της οικογενειακής δομής και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέονται με το περιβάλλον στο σπίτι τους, και συμμετοχή των γονέων στις διοικητικές διαδικασίες και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στον προσδιορισμό σχολικών στόχων, στη συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών και σε άλλες σχολικές αποφάσεις (Hornby, 2011).

Ο εκπαιδευτικός έχει αναγνωριστεί ως το κλειδί για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένες δεξιότητες και συμπεριφορές ή στρατηγικές για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων και παράλληλα τους δίνεται η βασική υποστήριξη, όπως μικρό μέγεθος τάξης και κατάλληλες συνθήκες εργασίας, ήταν πιο υποστηρικτικοί της συμμετοχής και της εκπαίδευσης των γονέων. Η έρευνα δείχνει ότι μια πιο επιτυχημένη προσέγγιση συνεπάγεται αυξημένη ατομική επαφή μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, συνέδρια, συζητήσεις μικρών ομάδων και χρήση

των ταλέντων και των δεξιοτήτων των γονέων. Οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών που ενσωματώνουν αυτή την προσέγγιση ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και ξεπερνούν τα εμπόδια στην επικοινωνία που συχνά αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σε ένα πολιτισμικά διαφορετικό πλαίσιο. Όταν οι γονείς μαθαίνουν πώς να μιλούν και να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς, αισθάνονται ικανοί να κάνουν τις ίδιες τις αλλαγές και να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους δυνατότητες συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, αναγνωρίζουν αυτούς τους γονείς ως αποτελεσματικούς συμμετέχοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Pelletier & Brent, 2002).

Οι στάσεις και οι δράσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των σχολείων για τις οικογένειές τους και τη σχέση τους με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρερμηνεύουν τους γονείς από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Carlisle et al., 2005).

4.1.3. Γονική εμπλοκή και σχολική προσαρμογή. Διάφοροι οικογενειακοί παράγοντες έχουν συνδεθεί με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Ορισμένοι από αυτούς είναι οι πρακτικές φροντίδας, η γονική εκπαίδευση και στάση και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι οικογένειες παρέχουν μια σειρά υποστηρικτικών μέσων για τα παιδιά, τα οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διευκόλυνση θετικής έναρξης στο σχολείο (Dockett & Perry, 2009). Ένας βασικός παράγοντας που φαίνεται ερευνητικά ότι σχετίζεται άμεσα με την προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η γονική εμπλοκή και η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών. Μία έρευνα, όμως, εντόπισε ότι, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της γονικής εμπλοκής, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που την αγνοεί (Κοçγιğit et al., 2009).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι από καιρό αντικείμενο μελέτης μεταξύ εκείνων των ερευνητών που ενδιαφέρονται για τη βελτιστοποίηση της προσαρμογής των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης. Σε μια σειρά από μελέτες, έχει προκύψει ένα συμπέρασμα, ότι η συμμετοχή των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση γενικά προάγει τη σχολική προσαρμογή των παιδιών, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά, κυρίως όμως στο δεύτερο τομέα. Η εμπλοκή των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών (Heath et al., 2014). Η σχέση αυτή έχει βρεθεί αρκετά σταθερή ανεξάρτητα από δημογραφικές μεταβλητές (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, φύλο ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) ή μέθοδο αξιολόγησης (π.χ. δοκιμασίες επίτευξης, μέσος όρος βαθμού, βαθμοί). Η εμπλοκή των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επίτευξης των παιδιών στο σχολείο (Englund, et al., 2004). Αρκετοί ερευνητές έχουν βρει σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής και σχολικής επιτυχίας των παιδιών, όμως η κατεύθυνση αυτής της σχέσης δεν είναι πάντα σαφής (Englund et al., 2004).

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και όχι στο σχολείο συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα μαθησιακών επιδόσεων των παιδιών. Ωστόσο, μια άλλη έρευνα βρήκε το αντίθετο, δηλαδή ότι συμμετοχή των γονέων στο σπίτι είχε αρνητική σχέση με τα σχολικά επιτεύγματα, ενώ η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο συνδέεται θετικά με την μαθησιακή πρόοδο (Englund et al., 2004).

Επιπλέον, σε διαφορετική μελέτη για τη γονική εμπλοκή διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων για το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών τους είναι αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με τα μαθησιακά επιτεύγματα σε σύγκριση με άλλες μορφές γονικής συμμετοχής, όπως επικοινωνία γονέα-παιδιού και συμμετοχή γονέων

στις σχολικές δραστηριότητες. Σε άλλη έρευνα εντοπίστηκε ότι οι προσδοκίες γονέων προέβλεπαν τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Ωστόσο, σε μια άλλη διαχρονική μελέτη βρέθηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων δεν είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση των παιδιών με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, είναι πιθανό οι πεποιθήσεις των γονέων να επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Englund et al., 2004).

Επιπλέον, ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η σχολική προσαρμογή και δη οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζονται από τις αλληλεπιδράσεις των γονέων και των παιδιών πριν ακόμα από την είσοδο στο σχολείο, ιδιαίτερα από τις συμπεριφορές των γονέων σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων. Οι γονείς που προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες και παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους, όταν τη χρειάζονται, στην πρώιμη σχολική ηλικία, μπορούν να προετοιμάσουν θετικά τα παιδιά τους για την είσοδο στο σχολείο και να τους δώσουν τη βάση για να επωφεληθούν από εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Englund et al., 2004).

Μερικοί ερευνητές πρότειναν ότι η εμπλοκή των γονέων και οι προσδοκίες των γονιών μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο την επιτυχία των μικρών παιδιών σε σύγκριση με εκείνη των παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, οι πρώτες εμπειρίες από τους γονείς σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων πριν από την είσοδο στο σχολείο μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε μεταγενέστερα μαθησιακά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι πρώιμες εμπειρίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς έτσι οι γονείς μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για μεταγενέστερη μάθηση και να διευκολύνουν την ανάπτυξη των πρώιμων προσαρμοστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Englund et al., 2004). Εντούτοις, οι κατάλληλες πρακτικές γονικής εμπλοκής έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν τα θετικά

μαθησιακά αποτελέσματα σε όλη τη σχολική φοίτηση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών ετών (Green et al., 2007).

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τη γονική εμπλοκή έχει τονίσει τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων συμπεριφορών εμπλοκής γονέων και σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (π.χ. με σχολικές δραστηριότητες, άμεση επικοινωνία με εκπαιδευτικούς) συνδέεται με μεγαλύτερη επιτυχία στην αριθμητική και την ανάγνωση. Υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των γονέων στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους στο σπίτι (π.χ. εποπτεία και παρακολούθηση, καθημερινές συζητήσεις για το σχολείο) έχουν συσχετιστεί με καλύτερα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Fantuzzo et al., 2004). Η υποστήριξη των γονέων στη μάθηση των παιδιών (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης, της αποτίμησης της εκπαίδευσης και της παροχής ενός εμπλουτισμένου περιβάλλοντος στο σπίτι) έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με την μαθησιακή επίδοση των μικρών παιδιών, τις θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση (επιμονή και κυριαρχία κινήσεων), τη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και τα σχολικά επιτεύγματα (Sheridan et al., 2010).

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γονικές πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών συνδέονται στενά με τις πεποιθήσεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με τις ικανότητες τους και τα επιτεύγματά τους τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, λίγες μελέτες συνδέουν τη συμμετοχή των γονέων με την προσχολική επιτυχία για τις ευάλωτες ομάδες, όπως παιδιά οικογενειών χαμηλού οικονομικού στρώματος. Η έρευνα με αυτή την ομάδα έδειξε ότι τα προγράμματα συμμετοχής των γονέων που εστιάζουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος εκμάθησης στο σπίτι (μέσω της εκπαίδευσης των γονέων, της παροχής υλικού, κλπ.) αυξάνουν τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι γονείς που επέδειξαν υψηλά επίπεδα

επαφής με τα σχολεία (εθελοντισμός στην τάξη, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά εργαστήρια, συμμετοχή σε συνεδριάσεις του Συμβουλίου Πολιτικής) είχαν παιδιά που επέδειξαν μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια σε σύγκριση με τα παιδιά γονέων με χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επαφής (Fantuzzo et al., 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, όσο περισσότερο οι γονείς ασχολούνται με τη μάθηση των παιδιών τους, τόσο καλύτερα προβλέπονται τα σχολικά επιτεύγματα και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συμπεριφορά των παιδιών. Αυτή η ενασχόληση δεν περιορίζεται στις οικονομικές παροχές, αλλά αφορά κυρίως το χρόνο που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες εστιασμένες στα παιδιά. Π.χ. όταν οι γονείς περνούν χρόνο διαβάζοντας ένα βιβλίο στα παιδιά τους, επενδύουν στις δεξιότητες γραμματισμού τους και όταν μετράνε τα κυβάρια, ενώ τα παιδιά τους τα στοιβάζουν σε έναν πύργο, επενδύουν στην ανάπτυξη της αριθμητικής τους ικανότητας. Τέτοιες δραστηριότητες διεγείρουν τη νοημοσύνη και έχουν συνδεθεί με καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών. Η ίδια θεωρία αναφέρει ότι, εάν οι γονείς δεν είχαν γνωστικά ερεθίσματα από τους δικούς τους γονείς, ενδέχεται να μην γνωρίζουν πώς να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες ή να μη γνωρίζουν τη σημασία τους για την ανάπτυξη των παιδιών. Η εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε επιμορφωτικά προγράμματα (πχ σχολές γονέων) μπορεί να τους διδάξει πώς να εφαρμόζουν νέες δεξιότητες στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους στο σπίτι (Ansari & Gershoff, 2016).

Έρευνες σε οικογένειες της Λατινικής Αμερικής εστίασαν κυρίως στις πρακτικές οικιακής και σχολικής εμπλοκής και έδειξαν ότι τόσο η οικογενειακή εμπλοκή στο σπίτι όσο και στο σχολείο σχετίζονται θετικά με τα μαθησιακά, κοινωνικά και μαθηματικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών, αλλά ότι οι

οικογένειες με χαμηλή οικονομική κατάσταση εμπλέκονται λιγότερο (McWayne, Melzi, Limligan & Schick, 2016).

Οι εμπειρίες των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους συνδέονταν με την απόκτηση μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δεύτερη τάξη (Buschinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Στην έρευνα αναδείχθηκε ότι τα παιδιά τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες μαθησιακές δεξιότητες διαχρονικά, εάν οι γονείς τους είχαν ανώτερη εκπαίδευση οι ίδιοι και ανέφεραν πιο προοδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές γονέων. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο οικογενειακό υπόβαθρο και τις σχέσεις εκπαιδευτικού και παιδιού έδειξαν ότι η στενότερη σχέση με τον εκπαιδευτικό σχετίζεται θετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Επίσης, τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν πιο απαιτητική συμπεριφορά επέδειξαν καλύτερες αναγνωστικές ικανότητες.

Η γονική εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι είναι επωφελής για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά και γενικότερα (Epstein, 1994. Essa, 2011. Hiatt-Michael, 2001. Powell & O'Leary, 2009). Υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των γονέων έχουν συσχετιστεί με την καλύτερη παρακολούθηση των μαθητών, ταχύτερη απόκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων και αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η συμμετοχή των γονέων έχει, επιπλέον, βρεθεί ότι είναι σημαντική για την ποιότητα της εκπαίδευσης που οι μαθητές λαμβάνουν. Έχει συσχετιστεί επίσης με μη σχολικά αποτελέσματα, όπως η ικανοποίηση των γονέων και των μαθητών με το σχολείο και λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας (Hiatt-Michael, 2001), καθώς και θετικές στάσεις και αποτελεσματικότερα προγράμματα στα σχολεία (Lewis, 1993).

Η συμμετοχή των γονέων παράγει οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι πληροφορίες από τους γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους

εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δραστηριότητες και να θέσουν το κατάλληλο στόχο για τους μαθητές. Η αμφίδρομη επικοινωνία επιτρέπει στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν εξίσου το επίπεδο εκπαιδευτικής προόδου με την εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού (Pena, 2001).

Η συμμετοχή των γονέων ωφελεί και τους ίδιους τους γονείς και τις οικογένειές τους. Ενημερώνονται καλύτερα για τους στόχους των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες των παιδιών τους και αναπτύσσουν πιο θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η αυξημένη συμμετοχή έχει συνδεθεί με γονείς που αναπτύσσουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Αρχίζουν ακόμη να αναζητούν επιπλέον εκπαίδευση και για τον εαυτό τους (Pena, 2001).

Η μάθηση του παιδιού και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι προϊόν της βελτίωσης της μάθησης που του παρέχουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτή ενήλικοι (Docking, 1990). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και άλλη έρευνα, σύμφωνα με την οποία, όταν οι γονείς συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες για τη σχολική αποτελεσματικότητα, λόγω της θετικής επιρροής που ασκούν (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988).

Παράλληλα όμως οι έρευνες έχουν εντοπίσει και την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα, καθώς και στην προσαρμογή του παιδιού σε όλους τους τομείς, ακόμα και σε ιδιαίτερες περιπτώσεις με προβλήματα, αναδεικνύοντας πιθανή διαμεσολάβηση ανάμεσα στις δύο διαστάσεις (Pears et al., 2015. Pirchio et al., 2017. Winter et al., 2015).

4.1.4.Σύνοψη. Η γονική εμπλοκή αφορά τη συμμετοχή του γονέα στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο και περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις. Επηρεάζεται από παράγοντες όπως η εθνικότητα

των γονέων, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, ο βαθμός διαθεσιμότητας του γονέα, το είδος της δραστηριότητας στην οποία χρειάζεται να συμμετέχει ο γονέας, το οικονομικό επίπεδο των γονέων, η νοητική αντίληψη περί του γονικού ρόλου στη ζωή του παιδιού, την αίσθηση του γονέα περί αποτελεσματικότητας να βοηθήσει το παιδί του να επιτύχει στο σχολείο, τις γενικότερες προσκλήσεις, τις προσδοκίες των γονέων, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες συμμετοχής που δέχονται οι γονείς από το σχολείο του, το φύλο του γονέα, το πολιτισμικό πλαίσιο, τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η γονική αυτό-αποτελεσματικότητα, η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, η στάση των εκπαιδευτικών περί της γονικής εμπλοκής. Η γονική εμπλοκή φαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία να σχετίζεται τόσο με τη μαθησιακή όσο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του νηπίου.

4.2.Οικογενειακή λειτουργικότητα. Οι διαστάσεις που καθορίζουν τη λειτουργικότητα μίας οικογένειας είναι η συνοχή, η προσαρμοστικότητα και η επικοινωνία. Η συνοχή αναφέρεται στη συναισθηματική σύνδεση που τα μέλη της οικογένειας αισθάνονται το ένα προς το άλλο. Η δεύτερη μεγάλη διάσταση είναι η προσαρμοστικότητα, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα ενός οικογενειακού συστήματος να αλλάζει τη δομή της εξουσίας, τις σχέσεις των ρόλων και τους κανόνες σχέσεων σε σχέση με την κατάσταση και το αναπτυξιακό άγχος. Η τρίτη διάσταση, η επικοινωνία διευκολύνει την τελική διατήρηση οικογενειακής συνοχής και προσαρμοστικότητας. Η ανοιχτή και μη προβληματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας συμβάλλει στην υγιή οικογενειακή λειτουργία (Massetam, Marcus & Stunkard, 1990).

Μια κεντρική υπόθεση της θεωρίας των οικογενειακών συστημάτων είναι ότι οι αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των σχέσεων εντός της οικογένειας διέπονται από όρια ή

έμμεσους κανόνες για την πρόσβαση σε υλικά, πόρους και υποστήριξη μέσα στην οικογένεια. Οι θεωρητικοί των οικογενειακών συστημάτων έχουν εντοπίσει τρία ποιοτικά διακριτά προφίλ οικογενειακών αλληλεπιδράσεων που χαρακτηρίζονται από αρμονία, απεμπλοκή και εμπλοκή αντίστοιχα. Οι αρμονικές ή συνεκτικές οικογένειες έχουν καλά καθορισμένα, αλλά εύκαμπτα όρια, που επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε εξωτερικούς πόρους (π.χ. στήριξη, ζεστασιά), χωρίς να υπονομεύεται η αυτονομία. Οι θερμές, συναισθηματικά στενές και ευχάριστες σχέσεις σε πολλαπλά οικογενειακά υποσυστήματα χαρακτηρίζουν αυτόν τον οικογενειακό τύπο. Αντίθετα, οι οικογένειες που έχουν αποσυνδεθεί έχουν άκαμπτα όρια και εκδηλώνονται σε ψυχρές, αδιάφορες, μη υποστηρικτικές και συναισθηματικά αποστασιοποιημένες οικογενειακές σχέσεις. Η επικοινωνία μεταξύ των οικογενειακών υποσυστημάτων είναι ασαφής και δύσκολη και τα μέλη της οικογένειας λειτουργούν ως ξεχωριστές οντότητες και όχι ως μέρος ενός ενοποιημένου συνόλου. Τέλος, τα διάχυτα, λεπτά όρια των οικογενειών που έχουν εμπλακεί αντικατοπτρίζονται σε συναισθηματικά απρόσκοπτες και περιπλεγμένες σχέσεις. Τα παιδιά μπορούν να βιώσουν κάποια ζεστασιά και υποστήριξη σε αυτές τις οικογενειακές σχέσεις, αλλά αυτό συμβαίνει με κόστος, συμπεριλαμβανομένης πιθανής εχθρότητας και ανταγωνισμού από το ένα οικογενειακό υποσύστημα σε άλλο, ενοχλητικών σχέσεων και σημαντικών περιορισμών στην προσωπική και ψυχολογική αυτονομία (Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2010).

Για να μπορεί μια οικογένεια να αξιολογηθεί στο σύνολό της αναφορικά με τη λειτουργικότητά της, κάθε μέλος αναμένεται να παρουσιάζει στάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές (Sandall, 2000). Υπάρχουν πολλές απόψεις σχετικά με τη λειτουργικότητα της οικογένειας που υποστηρίζουν οι θεωρητικοί και οι ερευνητές. Ο Fitzpatrick (2004) (αναφ. σε Lunt (2004)) ταξινόμησε

τη λειτουργικότητα της οικογένειας ως ενίσχυση των ικανοτήτων των μελών, να πραγματοποιήσουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών, βοηθώντας τα μέλη να διεξάγουν δραστηριότητες που εξασφαλίζουν ότι θα μπορούσαν να διατηρήσουν τη λειτουργικότητά τους και να εξασφαλίσουν την ικανοποίηση των μελών μέσω της δημιουργίας σωματικού και ψυχικού περιβάλλοντος απαραίτητου για την καλή διαβίωση της οικογένειας. Η λειτουργικότητα της οικογένειας βοηθά στην ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών, όπως η αγάπη, η ανάληψη ευθύνης, η λήψη αποφάσεων, η χρήση της δημιουργικότητάς του και η εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων (Lunt, 1999).

Μια λειτουργική οικογένεια βοηθάει στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις έχουν σημαντική επίδραση στην ψυχολογική υγεία των μελών της. Το γεγονός ότι ένα μέλος της οικογένειας είναι ψυχικά διαταραγμένο μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα που αφορούν όλα τα μέλη της οικογένειας. Σε γενικές γραμμές, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας, ο αμοιβαίος σεβασμός και η συνεργασία έχουν μεγάλη σημασία από την άποψη της λειτουργίας της οικογένειας. Η δομή των σχέσεων μέσα στην οικογένεια είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για το εάν η οικογένεια μπορεί να εκπληρώσει τις λειτουργίες της (Chan, 2002).

Υπάρχουν οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της οικογένειας. Οι οικογενειακοί παράγοντες είναι ο τύπος της οικογένειας, το φυσικό περιβάλλον της οικογένειας, η θέση της οικογένειας στην κοινωνία, η δυναμική και ο οικογενειακός κύκλος ζωής. Οι κοινωνικοί παράγοντες συνίστανται στις κοινωνικές υπηρεσίες και εγκαταστάσεις, παραδόσεις και έθιμα, πρότυπα σεξουαλικής συμπεριφοράς, ρόλους φύλων και κοινωνικές προδιαγραφές. Η

εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση μπορούν επίσης να επηρεάσουν τις αλλαγές της οικογενειακής λειτουργίας (Agate, 2007).

Τα μέλη μιας λειτουργικής οικογένειας είναι ευχαριστημένα με την επικοινωνία στην οικογένεια και είναι ψυχολογικά υγιή. Υπάρχουν λίγες συγκρούσεις που δεν δημιουργούν διαταραχές, αλλά αντίθετα παρέχουν ευκαιρίες. Αναπτύσσονται εύκολα και επιτυχώς και μπορούν να χειριστούν με επιτυχία το άγχος. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτές οι οικογένειες δεν θα αντιμετωπίσουν ποτέ προβλήματα. Αυτές οι οικογένειες μπορούν γρήγορα να ανακάμψουν κατόπιν μιας κρίσης. Θα αντιμετωπίσουν λίγα προβλήματα και θα εκπληρώσουν τις λειτουργίες τους υπό κανονικές συνθήκες (Peterson & Gren, 2009).

Ο μηχανισμός αντιμετώπισης των προβλημάτων έχει παρόμοιο επίπεδο ποιότητας σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Μια οικογένεια με υγιή λειτουργία αποτελείται από άτομα που μπορούν να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους με αμοιβαία επικοινωνία, που έχουν συνοχή μεταξύ τους και ανησυχούν το ένα για το άλλο χωρίς να παρεμποδίζουν την ελευθερία του άλλου, που μπορούν να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τους ρόλους τους, που οι συμπεριφορές τους δεν είναι υπερβολικές και έχουν σαφή και άμεση επικοινωνία με τους ανθρώπους (Chan, 2002).

Η αγάπη και η συνοχή μεταξύ των μελών της οικογένειάς, το γεγονός ότι χρησιμοποιούν μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων με προσανατολισμό και στόχο, το ότι καθιερώνουν άμεση επικοινωνία μεταξύ τους και το ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σαφής και ρητή, χρησιμεύουν ως προστατευτικοί παράγοντες κατά των διαφόρων προβλημάτων και των συνεπειών τους (Fisher, 2000).

4.2.1.Οικογενειακή λειτουργικότητα και σχολική προσαρμογή. Ως ένα σημαντικό αναπτυξιακό ορόσημο στην ζωή των παιδιών, τα μοτίβα της οικογενειακής σχέσης μπορούν να επηρεάσουν την προσαρμογή των παιδιών σε εξωοικογενειακά πλαίσια. Για παράδειγμα, κατά τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής (δημιουργία αυτοπεποίθησης, σχολικής επάρκειας, σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και ελέγχου συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον) τα παιδιά βασίζονται στην οικογένειά τους ως πηγή υποστήριξης και προστασίας. Επιπλέον, πολυάριθμες αναπτυξιακές θεωρίες υποδεικνύουν ότι οι εσωτερικοποιήσεις των οικογενειακών εμπειριών των παιδιών χρησιμοποιούνται ως πρότυπα για την ερμηνεία και την ανταπόκριση σε νέες προκλήσεις εκτός της οικογένειας. Έτσι, τα δυσλειτουργικά οικογενειακά σχέδια μπορεί να υπονομεύσουν την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο σε πολλαπλούς τομείς λειτουργίας (Sturge-Apple et al., 2010).

Έχουν εντοπιστεί ευρήματα που δείχνουν ότι οι μεταβλητές της οικογενειακής λειτουργικότητας σχετίζονται με την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι μεταβλητές της οικογενειακής λειτουργικότητας περιλαμβάνουν τη γονική ρουτίνα, τον έλεγχο από τη μητέρα και τη σχέση γονέα-παιδιού. Δείχνουν μια γενική εικόνα τρόπου γονικής μέριμνας, που χαρακτηρίζεται από υψηλή ζεστασιά και συνεπή γονική παρακολούθηση ως το βέλτιστο περιβάλλον για επιτυχία στο σχολείο για τα παιδιά. Επιπλέον, ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει και διευκολύνει τις προσπάθειες αντιμετώπισης έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθεκτικών παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, μεταβλητές, όπως η οικογενειακή συνοχή και η γονική παρακολούθηση, μπορούν να προβλέψουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, την αντιληπτή ικανότητα, την αίσθηση κοντινότητας με τους συνομηλίκους τους, την ακαδημαϊκή

προσπάθεια και το ενδιαφέρον για το σχολείο (Annunziata, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2006).

Η προηγούμενη εργασία ανέφερε συνδέσμους μεταξύ των διαφόρων μοντέλων οικογενειακής λειτουργικότητας και προσαρμογής των παιδιών. Οι συνεκτικές οικογένειες έχουν συσχετιστεί με χαμηλότερα συμπτώματα εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων. Ωστόσο, παρά την αναπτυξιακή σημασία της επιτυχούς προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, υπάρχει περιορισμένη έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ μοντέλων οικογενειακής λειτουργίας και διαχρονικών αξιολογήσεων της προσαρμογής των παιδιών σε πολλαπλούς τομείς κατά τα προσχολικά έτη (Sturge-Apple et al., 2010).

4.2.2.Σύνοψη. Η οικογενειακή λειτουργικότητα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η συνοχή, η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία και ο τύπος της οικογένειας, το φυσικό περιβάλλον της οικογένειας, η θέση της οικογένειας στην κοινωνία, η δυναμική της οικογένειας, ο οικογενειακός κύκλος ζωής, οι κοινωνικές υπηρεσίες και εγκαταστάσεις, οι παραδόσεις και τα έθιμα, τα πρότυπα σεξουαλικής συμπεριφοράς, οι ρόλοι των φύλων, οι κοινωνικές προδιαγραφές, εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση. Οι μεταβλητές της οικογενειακής λειτουργικότητας περιλαμβάνουν τη γονική ρουτίνα, τον έλεγχο από τη μητέρα και τη σχέση γονέα-παιδιού, την οικογενειακή συνοχή και τη γονική παρακολούθηση. Η οικογενειακή λειτουργικότητα επηρεάζει την προσαρμογή των παιδιών σε πλαίσια εκτός της οικογένειας, όπως το σχολείο. Η δυσλειτουργία της οικογένειας μπορεί να υπονομεύσει την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο σε πολλούς τομείς λειτουργίας. Η οικογενειακή λειτουργικότητα σχετίζεται με θετικότερη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και με αυξημένα επίπεδα γονικής εμπλοκής.

5.Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες ασχολείται επισταμένα με το θέμα της σχολικής προσαρμογής του παιδιού, κατά κύριο λόγο, όμως, αναφορικά με την πρώτη σχολική περίοδο. Η προσαρμογή στην προσχολική εκπαίδευση και δη στο νηπιαγωγείο έχει ερευνηθεί λιγότερο και ως εκ τούτου προκύπτουν περισσότερο ασαφή και αντικρουόμενα ευρήματα. Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει επικεντρωθεί στο ποιες διαστάσεις εντέλει αποτελούν τη σχολική ετοιμότητα του νηπίου, προκειμένου για τη μετάβασή του στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Παρ'όλα αυτά, φαίνεται να προκύπτει ερευνητικά αρκετά συστηματικά πως τόσο η ψυχοκοινωνική προσαρμογή, όσο και η απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης του νηπίου αποτελούν αναφαίρετα συστατικά της σχολικής προσαρμογής του νηπίου συνολικά. Σε διεθνείς έρευνες έχουν συνεκτιμηθεί και συγκριθεί οι εκτιμήσεις και των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στον ελλαδικό χώρο, όμως, διαπιστώνεται κενό στο πεδίο αυτό. Επίσης, σε αρκετές μελέτες έχει επισημανθεί η συσχέτιση του παράγοντα γονική εμπλοκή με καλύτερη προσαρμογή και στον ψυχοκοινωνικό και στο μαθησιακό τομέα και, παράλληλα, έχει εντοπιστεί αλληλεπίδραση του βαθμού γονικής εμπλοκής με το επίπεδο οικογενειακής λειτουργικότητας. Δεν υπάρχουν, ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα για τυχόν παράλληλη συσχέτιση όλων αυτών των μεταβλητών, γεγονός που οδήγησε στην παρούσα έρευνα.

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, επομένως, διαπιστώνοντας τα παραπάνω δεδομένα και ερευνητικά κενά, επιχειρεί να διερευνήσει τις διαστάσεις σχολικής προσαρμογής, ψυχοκοινωνική προσαρμογή και δεξιότητες μάθησης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών και να συνεξετάσει, παράλληλα, το ρόλο οικογενειακών παραγόντων, συγκεκριμένα της γονικής

εμπλοκής και της οικογενειακής λειτουργικότητας στην αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών.

6.Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα των διαστάσεων *δεξιότητες μάθησης* και *ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης του ρόλου των οικογενειακών παραγόντων στην αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών, οι οποίες αποτελούν βασικό και αναπόσπαστο μέρος της συνολικής σχολικής προσαρμογής του νηπίου.

Οι υπό μελέτη διαστάσεις σχολικής προσαρμογής στην παρούσα έρευνα αφορούν στην *ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) και στις *δεξιότητες μάθησης* (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση), ενώ παράλληλα διερευνάται η συσχέτισή τους με τις διαστάσεις της *γονικής εμπλοκής* (επαφή με το σχολείο, παράγοντας ελέγχου, παράγοντας αγχώδους / υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, ανάπτυξη ενδιαφερόντων) και της *οικογενειακής λειτουργικότητας* (επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, κατανομή ρόλων, συναισθηματική ανταπόκριση, συναισθηματική εμπλοκή, έλεγχος συμπεριφορών, γενική λειτουργία).

Ο βασικός ερευνητικός στόχος είναι η μελέτη των σχέσεων των δύο αναφερόμενων διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής, δηλαδή μεταξύ δεξιοτήτων μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως προκύπτουν από τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με τους παράγοντες γονική εμπλοκή και οικογενειακή λειτουργικότητα. Ωστόσο, τέθηκαν και επιμέρους ερευνητικοί στόχοι, αναφορικά με τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των παραπάνω παραγόντων, αλλά και της σχέσης των διαστάσεων σχολικής προσαρμογής μεταξύ τους.

Από την ανασκόπηση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τους στόχους που τέθηκαν. Παράλληλα, όμως, υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν αντικρουόμενα ή δεν εντοπίστηκαν συναφή αποτελέσματα, ως εκ τούτου δεν ήταν δυνατό να οριστούν υποθέσεις, αλλά ερευνητικά ερωτήματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι η γονική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις δεξιότητες μάθησης και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Δηλαδή, όσο πιο θετική αναφέρεται η γονική εμπλοκή, τόσο πιο θετική προβλέπεται η εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων από τους γονείς.

Ταυτόχρονα προβλέπει θετικά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του νηπίου, το οποίο σημαίνει πως αναμένεται όταν οι γονείς αυτοξιολογούνται ως πιο θετικά εμπλεκόμενοι στις σχολικές δραστηριότητες των νηπίων, τότε εκτιμούν πιο θετικά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους.

Παράλληλα, αναμένεται ότι η οικογενειακή λειτουργικότητα σχετίζεται με το πώς εκτιμούν οι γονείς τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αντίστοιχα, αν και η βιβλιογραφία σε αυτό το πεδίο είναι ελλιπής.

Σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή λειτουργικότητα και τη γονική εμπλοκή υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα τα οποία καταδεικνύουν θετική συμμεταβολή. Δηλαδή, αναμένεται να εντοπιστεί θετική σχέση μεταξύ τους, οπότε η οικογενειακή λειτουργικότητα να προβλέπει θετικά τη γονική εμπλοκή και αντίστροφα.

Διερευνάται, όμως, αν η οικογενειακή λειτουργικότητα διαμεσολαβεί πράγματι στη σχέση γονικής εμπλοκής και γνωστικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τόσο κατά την εκτίμηση των γονέων, όσο και κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Η θετική σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής και οικογενειακής

λειτουργικότητας από τη μια, αλλά και της γονικής εμπλοκής με τη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή από την άλλη, οδηγεί στο ερώτημα αν αναπτύσσεται διαμεσολάβηση ανάμεσα στην οικογενειακή λειτουργικότητα, τη γονική εμπλοκή και τις διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής, όπως εκτιμώνται από τους ίδιους τους γονείς.

Επίσης, διερευνάται αν ο βαθμός οικογενειακής λειτουργικότητας, όπως αναφέρεται από ίδιους τους γονείς, διαμεσολαβεί στο πώς η γονική εμπλοκή προβλέπει (θετικά ή αρνητικά) την εκτίμηση που κάνει ο / η εκπαιδευτικός από την πλευρά του / της για τις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των νηπίων.

Μελετάται, ακόμα, αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν παρόμοια ή διαφορετικά τις δεξιότητες μάθησης (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες & αυτονομία μάθησης) και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (κοινωνική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, σχολική επάρκεια & προβλήματα συμπεριφοράς) των μαθητών νηπιαγωγείου, δηλαδή πώς εκτιμούν τις διαστάσεις της σχολικής τους προσαρμογής. Συστηματικά στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται πως η συμφωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετίζεται με καλύτερη σχολική προσαρμογή.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των νηπίων. Ωστόσο, τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα αναφορικά με την κατεύθυνση της διαφοροποίησης αυτής (δηλαδή αν γονείς και εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο θετικά ή πιο αρνητικά τη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αντίστοιχα) και, παράλληλα, στα ελληνικά δεδομένα δεν έχουν βρεθεί ανάλογες έρευνες, ώστε να βασιστεί ερευνητική υπόθεση.

Στη συνέχεια εξετάζεται η συσχέτιση των δύο βασικών διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής τόσο για γονείς όσο και για εκπαιδευτικούς με το δημογραφικό παράγοντα του φύλου παιδιού και γονέα / εκπαιδευτικού. Δηλαδή, αν οι δεξιότητες μάθησης διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του παιδιού που αξιολογείται ή ανάλογα με το φύλο του γονέα είτε το φύλο του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, διερευνάται αν η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του νηπίου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του παιδιού που αξιολογείται ή το φύλο του γονέα είτε το φύλο του εκπαιδευτικού. Τα εν λόγω ερωτήματα δεν μπόρεσαν να διασταυρωθούν με σαφήνεια και σταθερότητα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Τέλος, διαμορφώθηκε το ερώτημα αν οι δεξιότητες μάθησης και στη συνέχεια η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των νηπίων που έχουν δεχθεί ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια εκτιμώνται πιο θετικά / αρνητικά από γονείς και εκπαιδευτικούς αντίστοιχα σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν δεχθεί ανάλογη βοήθεια. Δεν εντοπίστηκαν ανάλογες έρευνες, προκειμένου να διατυπωθεί ερευνητική υπόθεση.

7. Μέθοδος

7.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 635 μαθητές νηπιαγωγείου, οι γονείς τους (ένας γονέας για κάθε παιδί) και οι εκπαιδευτικοί τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 νηπιαγωγεία από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά γονέων & εκπαιδευτικών

		<i>f</i>	<i>%</i>		
Φύλο γονέων	Γυναίκες	553	87,1%		
	Άνδρες	82	12,9%		
Εργασιακή κατάσταση γονέων	Ναι	487	76,7%		
	Όχι	148	23,3%		
Οικογενειακή κατάσταση γονέων	Έγγαμος/η	595	93,7%		
	Διαζευγμένος/η	27	4,3%		
	Συμβίωση	5	,8%		
	Χηρεία	4	,6%		
	Άγαμοι	4	,6%		
Αριθμός παιδιών γονέων	2 παιδιά	390	61,4%		
	1 παιδί	156	24,6%		
	3 παιδιά	70	11,0%		
	4 παιδιά	13	2,0%		
	5-12 παιδιά	6	0,9%		
Σειρά γέννησης παιδιών (γονείς)	Πρωτότοκο	350	55,1%		
	Δευτερότοκο	228	35,9%		
	Τριτότοκο	46	7,2%		
	4η, 5η & 6η θέση	11	1,7%		
Τόπος γέννησης των παιδιών (γονείς)	Γεννημένο στην Ελλάδα	630	99,2%		
	Εκτός Ελλάδας	5	0,8%		
Ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια	Δεν έχουν δεχτεί	574	90,4%		
	Έχουν δεχτεί	61	9,6%		
Φύλο παιδιών	Αγόρι	349	55,0%		
	Κορίτσι	286	45,0%		
Μητρική γλώσσα των παιδιών	Ελληνική	543	85,6%		
	Ξένη	92	14,4%		
Υπηκοότητα των παιδιών	Ελληνική	544	85,8%		
	Ξένη	91	14,2%		
Προβλήματα υγείας των παιδιών	Όχι	604	76,1%		
	Ναι	31	3,9%		
		Γυναίκα	Άνδρας		
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Μορφωτικό επίπεδο γονέων	Γυμνάσιο	17	3,1%	3	3,7%
	Λύκειο	170	30,9%	33	40,2%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	306	55,6%	35	42,7%
	Μεταπτυχιακό	48	8,7%	8	9,8%
	Διδακτορικό	9	1,6%	3	3,7%

Φύλο εκπαιδευτικών	Γυναίκα	584	92,8%
	Ανδρας	45	7,2%
Μόρφωση εκπαιδευτικών	Πανεπιστημιακή μόρφωση	539	92,3%
	Μεταπτυχιακό τίτλο	82	14,0%
	Διδακτορικό τίτλο	4	0,7%
	Διετή μετεκπαίδευση	4	0,7%
Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών	Έγγαμο	543	86,3%
	Διαζευγμένο	30	4,8%
	Σε συμβίωση	29	4,6%
	Χήροι	10	1,6%
	Ελεύθεροι	15	2,4%
	Δεύτερο γάμο	2	0,3%

Από το σύνολο των γονέων του δείγματος, 553 (87,1%) ήταν γυναίκες και 82 (12,9%) άνδρες (βλ. Πίνακα 1). Από το σύνολο των μητέρων του δείγματος, 306 (55,6%) είχαν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 170 (30,9%) ήταν απόφοιτοι λυκείου, 48 (8,7%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, 17 (3,1%) είχαν απολυτήριο γυμνασίου και 9 (1,6%) είχαν διδακτορικό τίτλο. Όσον αφορά το σύνολο των πατέρων του δείγματος, 35 (42,7%) είχε πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 33 (40,2%) ήταν απόφοιτοι λυκείου, 8 (9,8%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, 3 (3,7%) είχαν απολυτήριο γυμνασίου και 3 (3,7%) είχαν διδακτορικό τίτλο. Από το σύνολο των γονέων του δείγματος, 487 (76,7%) εργαζόταν και οι 148 (23,3%) όχι. Ακόμα από το σύνολο των γονέων του δείγματος, 595(76,7%) ήταν παντρεμένοι, 27 (4,3%) ήταν διαζευγμένοι, 5 (0,8%) συμβίωναν, 4 (0,6%) ήταν χήροι και 4 (0,6%) ήταν άγαμοι. Το 61,4% (390) των γονέων δήλωσε ότι έχει 2 παιδιά, το 24,6% (156) 1 παιδί, το 11% (70) 3 παιδιά, το 2%(13) 4 παιδιά και το υπόλοιπο 0,9% (6) από 5-12 παιδιά. Ως προς τη σειρά των παιδιών το 55,1% (350) των γονέων δήλωσε ότι το παιδί που συμμετείχε στην έρευνα ήταν πρωτότοκο, το 35,9%(228) δευτερότοκο, το 7,2% (46) τριτότοκο και το 1,7% (11) στη 4η, 5η και 6η θέση. Το 99,2% (630) των παιδιών ήταν γεννημένο στην Ελλάδα και το 0,8% (5) όχι. Το 90,4% (574) των γονέων δήλωσε ότι τα παιδιά τους δεν έχουν δεχτεί

ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια, ενώ το 9,6% (61) δήλωσε ότι έχουν λάβει. Από το σύνολο των παιδιών του δείγματος, 349 (55,0%) ήταν αγόρια και 286 (45,0%) ήταν κορίτσια. Η πλειοψηφία των παιδιών είχε ως μητρική γλώσσα την Ελληνική 543 (85,6%) και Ελληνική υπηκοότητα 544 (85,8%). Επιπλέον 604 (76,1%) παιδιά δεν είχαν πρόβλημα υγείας ενώ 31 (3,9%) είχαν. Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 5,70 έτη. Το μικρότερο σε ηλικία παιδί ήταν 4,27 έτη και το μεγαλύτερο 7,26 έτη. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 584(92,8%) ήταν γυναίκες και 45 (7,2%) ήταν άνδρες. Επιπλέον 539 (92,3%) των εκπαιδευτικών είχε πανεπιστημιακή μόρφωση, 82 (14,0%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο, 4 (0,7%) κατείχαν διδακτορικό τίτλο και οι υπόλοιποι 4 (0,7%) είχαν διετή μετεκπαίδευση. Επιπρόσθετα 543 εκπαιδευτικοί (86,3%) είναι έγγαμοι, 30 (4,8%) είναι διαζευγμένοι, 29 (4,6%) είναι σε συμβίωση, 10 (1,6%) είναι χήροι, 15 (2,4%) είναι ελεύθεροι και οι υπόλοιποι 2 (0,3%) έχουν κάνει δεύτερο γάμο. Η μέση ηλικία των γυναικών ήταν τα 38,42 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 4,03. Η μεγαλύτερη σε ηλικία ήταν 74 ετών και η μικρότερη 27 ετών. Ακόμα η μέση ηλικία των ανδρών ήταν τα 41,06 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 4,91. Ο μεγαλύτερος σε ηλικία ήταν 60 ετών και ο μικρότερος 29 ετών (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Ηλικία γονέων

	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
Γυναίκες	27,00	74,00	38,42	4,03
Άνδρες	29,00	60,00	41,06	4,91

Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν τα 44,21 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 5,34. Ο / η μεγαλύτερος / η σε ηλικία ήταν 62 ετών και ο / η μικρότερος / η 20 ετών (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Ηλικία εκπαιδευτικών

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
20,00	62,00	44,21	5,34

Η μέση προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ήταν τα 16,45 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 6,08. Η μεγαλύτερη προϋπηρεσία ήταν 35 ετών και η μικρότερη 2 ετών (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4

Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
2,00	35,00	16,45	6,08

7.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

7.2.1. Ερωτηματολόγιο Οικογενειακής Λειτουργικότητας. Το

Ερωτηματολόγιο Οικογενειακής Λειτουργικότητας, το οποίο βασίστηκε στο The McMaster Family Assessment Device των Epstein, Baldwin και Bishop (1983), αξιολογεί τις διαρθρωτικές και οργανωτικές ιδιότητες μίας οικογένειας, καθώς και τις δοσοληπτικές συνήθειες συναισθηματικής φύσης μεταξύ των μελών της. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης από τον Λιανό (2012).

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 53 προτάσεις-δηλώσεις, καθεμία από τις οποίες αξιολογείται σε μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = συμφωνώ απολύτως έως 4 = διαφωνώ απολύτως), και δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά για τα μέλη της οικογένειας. Οι 53 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιούνται σε επτά επιμέρους υποκλίμακες: Επίλυση προβλημάτων, Επικοινωνία, Κατανομή ρόλων, Συναισθηματική ανταπόκριση, Συναισθηματική Εμπλοκή, Έλεγχος Συμπεριφορών και Γενική λειτουργία. Υψηλότερη βαθμολογία στις επτά υποκλίμακες δηλώνει μεγαλύτερη παθολογία στις διαρθρωτικές και οργανωτικές ιδιότητες της οικογένειας, ενώ χαμηλότερη βαθμολογία δηλώνει υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας (αυτό σημαίνει ότι όταν αυξάνουν οι αριθμητικές τιμές τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά χειροτερεύουν, το αντίθετο συμβαίνει όταν μειώνονται οι τιμές).

Παραδείγματα των ερωτήσεων για κάθε υποκλίμακα φαίνονται παρακάτω

(Cronbach's alpha):

Επίλυση προβλημάτων (Συνήθως κάνουμε πράξη τις αποφάσεις που παίρνουμε για διάφορα προβλήματα στην οικογένεια μας) (0,59)

Επικοινωνία (Όταν κάποιος είναι αναστατωμένος οι άλλοι αντιλαμβάνονται το γιατί) (0,68)

Κατανομή ρόλων (Όταν ζητάμε από κάποιον να κάνει κάτι, χρειάζεται να ελέγχουμε αν το έκανε) (0,53)

Συναισθηματική ανταπόκριση (Διστάζουμε να εκφράσουμε την στοργή μας ο ένας στον άλλο) (0,70)

Συναισθηματική Εμπλοκή (Εάν κάποιος αντιμετωπίζει μια δυσκολία, οι υπόλοιποι εμπλέκονται υπερβολικά) (0,58)

Έλεγχος Συμπεριφορών (Δεν ξέρουμε τι να κάνουμε όταν προκύπτει μια έκτακτη κατάσταση) (0,65)

Γενική λειτουργία (Είναι δύσκολο να σχεδιάσουμε οικογενειακές δραστηριότητες, διότι δεν συνεννοούμαστε καλά ο ένας με τον άλλον) (0,81)

Η τελική τιμή της κάθε κλίμακας υπολογίζεται με το άθροισμα των ερωτήσεων που την απαρτίζουν και τη διαίρεση του αθροίσματος με το πλήθος των ερωτήσεων σε κάθε κλίμακα. Το εύρος της κάθε κλίμακας είναι από 1-4.

7.2.2.Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής. Η Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης είναι μία προσαρμογή της κλίμακας αυτοαναφοράς των Campbell, Connolly & Mandel (1986), η οποία έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από τον Φλουρή (1989). Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας διαμορφώθηκε από τον Georgiou (1997).

Αποτελείται από 24 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες σκοπό έχουν να αξιολογήσουν το βαθμό εμπλοκής του γονέα στην προσωπική και στη σχολική ζωή του παιδιού. Αποτελείται από 24 προτάσεις-δηλώσεις, καθεμία από τις οποίες αξιολογείται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν είναι καθόλου αλήθεια έως 5 = είναι απολύτως αλήθεια), και δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά για τον γονέα. Οι 24 προτάσεις-δηλώσεις κατηγοριοποιούνται σε πέντε επιμέρους υποκλίμακες, οι οποίες είναι οι εξής (Cronbach's alpha):

- *Επαφή με το σχολείο* (Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να μιλήσω με τους δασκάλους), (0,66)

- *Παράγοντας αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς* (Ερωτήσεις Ανησυχώ όταν το παιδί μου δεν είναι μαζί μου), (0,73)

- *Παράγοντας ελέγχου* (Ελέγχω τι βλέπει στην τηλεόραση) (0,73),

Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία (Παρακολουθώ συστηματικά τις σχολικές εργασίες του παιδιού μου) και

- *Ανάπτυξη ενδιαφερόντων* (Στέλνω το παιδί μου σε ειδικές τάξεις για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων) (0,79).

Βάσει των παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι υψηλή βαθμολογία στις υποκλίμακες υποδηλώνει υψηλά επίπεδα εμπλοκής του γονέα στην προσωπική και τη σχολική ζωή του παιδιού. Το σκορ της κάθε κλίμακας υπολογίζεται με το άθροισμα των ερωτήσεων που απαρτίζουν. Επομένως για τις δύο πρώτες και τη τελευταία κλίμακα το εύρος των τιμών είναι από 6-30, για τη τρίτη από 5-25 και για τη τέταρτη από 1-5.

7.2.3.Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Η

Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας αναπτύχθηκε από τις Ράλλη και Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2012) και είναι βασισμένη στην αγγλική Κλίμακα Infant Index των Martin Desforges και Geoff Lindsay (1995). Σκοπός της Κλίμακας είναι ο προσδιορισμός του επιπέδου στο οποίο βρίσκονται οι γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μία δεδομένη χρονική στιγμή.

Η Κλίμακα αποτελείται από τρεις γενικές κατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από πέντε υποκλίμακες, καθεμία από τις οποίες αξιολογεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι πέντε προαναφερθείσες δεξιότητες. Κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει μία σειρά από κριτήρια, και καθένα από τα κριτήρια αυτά περιλαμβάνει τέσσερα θέματα τα οποία αντιστοιχούν σε κλιμακούμενης δυσκολίας επίπεδα δεξιοτήτων. Έτσι, το μεγαλύτερης ευκολίας επίπεδο δεξιοτήτων αντιστοιχεί στο πρώτο θέμα, ενώ το μεγαλύτερης δυσκολίας επίπεδο δεξιοτήτων αντιστοιχεί στο

τέταρτο θέμα. Στην περίπτωση που το παιδί δεν μπορεί να κάνει καμία από τις δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε κάθε κριτήριο, τότε ο αξιολογητής επιλέγει την απάντηση «Δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω».

Βάσει των παραπάνω, εξάγεται μία βαθμολογία για το κάθε παιδί. Σε καθένα από τα 20 κριτήρια της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας το κάθε παιδί βαθμολογείται με έναν βαθμό από το 0 έως το 4, όπου το 0 αντιστοιχεί στην απάντηση «Δεν κάνει τίποτα από τα παραπάνω» και το 4 αντιστοιχεί στο μέγιστο επίπεδο δεξιοτήτων. Για την εξαγωγή της βαθμολογίας στην κάθε υποκλίμακα αθροίζονται οι βαθμοί που το κάθε παιδί έλαβε στα κριτήρια από τα οποία αποτελείται καθεμία από αυτές. Για την εξαγωγή της Σύνθετης βαθμολογίας των παιδιών υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμών που έχουν λάβει στις υποκλίμακες από τις οποίες απαρτίζεται καθεμία από τις τρεις γενικές κατηγορίες δεξιοτήτων. Τέλος, για την εξαγωγή της Συνολικής βαθμολογίας των παιδιών υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμών που έχουν λάβει στο σύνολο των 20 κριτηρίων της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Η υψηλότερη βαθμολογία στις υποκλίμακες, στις γενικές κατηγορίες ή στη συνολική κλίμακα αντιστοιχεί σε υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια 1-3 ανήκουν στις αναγνωστικές δεξιότητες, τα κριτήρια 4-9 στις μαθηματικές δεξιότητες, τα κριτήρια 10-14 στις κοινωνικές δεξιότητες, τα κριτήρια 15-17 στις κινητικές δεξιότητες και τα κριτήρια 18-20 στις δεξιότητες αυτόνομης μάθησης. Ακόμα οι βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις αναγνωστικές και τις μαθηματικές δεξιότητες, οι δεξιότητες συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες και η γνωστική αξιολόγηση όλα τα κριτήρια.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας συμπληρώθηκε για κάθε παιδί από κάποιον από τους δύο γονείς και από τον/την νηπιαγωγό. Επιπλέον πρέπει να τονίσουμε ότι από την κλίμακα δεξιοτήτων έχουν χρησιμοποιηθεί οι ενότητες «αναγνωστικές δεξιότητες», «μαθηματικές δεξιότητες» & «δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση» καθώς όχι μόνο αυτές εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας αλλά και επειδή υπάρχει επικάλυψη με τις ενότητες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

7.2.4.Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας. Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας, το οποίο αναπτύχθηκε και σταθμίστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ από τους Χατζηχρήστου, Μπεζεβέγκη, Πολυχρόνη & Μυλωνά (2008), χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό δεξιοτήτων και δυσκολιών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα και στην σχολική προσαρμογή σε παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Αποτελείται από τρεις επιμέρους κλίμακες: α) την (α) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) (β) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) και (γ) κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά σχολικής ηλικίας (10-12 ετών) (Τζιβνίκου, 2015. Χατζηχρήστου, Μπεζεβέγκης, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, 2011). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), η οποία απαντήθηκε τόσο από τους τιν εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 113 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες συνθέτουν τέσσερις υποκλίμακες και 14 επιμέρους διαστάσεις, ως εξής:

Κοινωνική Επάρκεια (διαστάσεις: Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες, Διαπροσωπική επικοινωνία, Συνεργασία με συνομηλίκους),

Σχολική Επάρκεια (διαστάσεις: Κίνητρα, Οργάνωση/Σχεδιασμός, Σχολική αποτελεσματικότητα, Σχολική προσαρμογή),

Συναισθηματική Επάρκεια (διαστάσεις: Αυτοέλεγχος, Διαχείριση συναισθημάτων, Διαχείριση στρες, Ενσυναίσθηση)

Προβλήματα Συμπεριφοράς (διαστάσεις: Διαπροσωπική προσαρμογή,

Ενδοπροσωπική προσαρμογή, Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης).

Ο / η εκπαιδευτικός ή ο / η γονέας συμπληρώνει την κλίμακα για κάθε παιδί ατομικά, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίζει το παιδί για τουλάχιστον 2-3 μήνες πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Καθεμία από τις 113 προτάσεις-δηλώσεις αξιολογείται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ), και δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά για το παιδί. Έτσι, υψηλή βαθμολογία στις υποκλίμακες ή στις διαστάσεις δηλώνει θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, με την εξαίρεση την υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς, για την οποία υψηλή βαθμολογία δηλώνει αρνητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Η βαθμολογία εξάγεται για τις τέσσερις υποκλίμακες, αλλά και για τις 14 διαστάσεις, και προκύπτει από την μετατροπή των αρχικών βαθμών (raw scores) σε τυπικούς βαθμούς (t scores), με μέσο όρο 50 και τυπική απόκλιση 10.

Παραδείγματα ερωτήσεων στις διάφορες διαστάσεις φαίνονται παρακάτω (στις παρενθέσεις αναγράφονται οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha):

Κλίμακες	Ερωτήσεις
Κοινωνική Επάρκεια (0,90)	
Δεξιότητες ικανότητες	διεκδίκησης/Ηγετικές Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά
Διαπροσωπική επικοινωνία	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες
Συνεργασία με συνομηλίκους Σχολική Επάρκεια (0,94)	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις

Κίνητρα,	Αποφεύγει τα δύσκολα
Οργάνωση/Σχεδιασμός	Πριν κάνει κάτι το σχεδιάζει προσεκτικά
Σχολική αποτελεσματικότητα	Είναι προσεκτικό παιδί
Σχολική προσαρμογή	Ακολουθεί τους κανόνες του σπιτιού και της οικογένειας
Συναισθηματική Επάρκεια (0,81)	
Αυτοέλεγχος	Αντιδρά με το παραμικρό
Διαχείριση συναισθημάτων	Δείχνει στους άλλους πως νοιώθει
Διαχείριση στρες	Νοιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στεναχωρημένος
Ενσυναίσθηση	Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι
Προβλήματα Συμπεριφοράς (0,93)	
Διαπροσωπική προσαρμογή	Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	Είναι συνεσταλμένο
Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες	Διακόπτει τους άλλους όταν το μαλώνουν
Συγκέντρωσης	

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και αυτή η Κλίμακα συμπληρώθηκε για κάθε παιδί από κάποιον από τους δύο γονείς και από τον / την νηπιαγωγό.

7.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα νηπιαγωγεία ήταν επιλεγμένα με τυχαίο τρόπο από την περιοχή της ευρύτερης Αττικής. Στο αρχικό στάδιο της έρευνας κλήθηκε να συμμετάσχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός νηπιαγωγείων για τους εξής δύο λόγους: α) για να υπάρχει επαρκές υπόλοιπο για την έρευνα σε περίπτωση που αρνηθούν ορισμένα σχολεία, και β) σε κάθε σχολείο αντιστοιχούν συνήθως 2-3 νηπιαγωγοί το περισσότερο, επομένως χρειαζόταν μεγάλος αριθμός σχολείων, για να είναι επαρκές και το δείγμα των εκπαιδευτικών.

Ως προς τον τρόπο επιλογής των σχολείων νηπιαγωγείων αρχικά επιλέχθηκαν τυχαία κάποιοι δήμοι (4 από κάθε περιφερειακή ενότητα: Βόρειου τομέα, Νότιου τομέα, Δυτικού τομέα, Ανατολικού τομέα, Κεντρικού τομέα και Υπόλοιπου Αττικής).

Με τη σειρά από κάθε δήμο επιλέχθηκαν επίσης τυχαία κάποια σχολεία (4 από τον καθένα). Η λίστα με τα νηπιαγωγεία αυτά μαζί με το αναλυτικό σχέδιο έρευνας κατατέθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, προκειμένου για την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας στα συγκεκριμένα δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής. Στη συνέχεια, εφόσον εγκρίθηκε η διεξαγωγή της έρευνας (υπ.αριθμ.Φ15/398/92603/Γ1/16-6-2014 απόφαση), πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τη διεύθυνση κάθε σχολείου και εστάλη ενημερωτική επιστολή για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, ώστε δηλώσουν την επιθυμία ή μη συμμετοχής τους. Σε προκαθορισμένη συνάντηση με τη διεύθυνση των νηπιαγωγείων διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια και μετά το πέρας του προσυμφωνημένου χρονικού διαστήματος, απαραίτητου για τη συμπλήρωσή τους, επεστράφησαν τα ερωτηματολόγια.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληπτική μέθοδο και στηρίχθηκε στη χορήγηση σταθμισμένων ερωτηματολογίων σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Ζητήθηκε από τη διεύθυνση κάθε σχολείου να επιλέξει τυχαία τα παιδιά που θα συμμετάσχουν ανώνυμα με τον εξής τρόπο: από τη λίστα των εγγεγραμμένων παιδιών να επιλέξει από 4 ως 6 παιδιά από κάθε τμήμα (ανάλογα τον αριθμό των μαθητών κάθε τμήματος, ο οποίος κυμαινόταν συνήθως από 10 ως 25 παιδιά) τυχαία ανά 4 ή 5 (δηλ. το 1ο, το 5ο, το 9ο, κλπ), χωρίς προηγουμένως να έχει συμβουλευτεί τη λίστα και να γνωρίζει το ονοματεπώνυμο του παιδιού στο οποίο αντιστοιχεί ο συγκεκριμένος αύξων αριθμός. Κατά τη διαδικασία αυτή η επιλογή των συμμετεχόντων παιδιών δεν έγινε βάσει κάποιας συγκεκριμένης δημογραφικής μεταβλητής, όπως πχ το φύλο του παιδιού, καθώς δεν αποτελούσε βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης κάτι ανάλογο, αλλά υπήρχαν και πρακτικές δυσκολίες που δε θα επέτρεπαν την εύκολη διεξαγωγή της μελέτης. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν

κυρίως στο μικρό αριθμό παιδιών στις τάξεις του νηπιαγωγείου, γεγονός που δε δίνει την ευχέρεια επιλογής οποιασδήποτε δειγματοληπτικής μεθόδου, παράλληλα με την άρνηση ορισμένων γονέων να συμμετάσχουν, οπότε ο αριθμός του δείγματος ανά σχολείο περιοριζόταν ακόμα περισσότερο.

Για κάθε παιδί υπήρχε ένας φάκελος για τον εκπαιδευτικό (2 ερωτηματολόγια) και ένας για το γονέα (4 ερωτηματολόγια). Οι φάκελοι αυτοί ήταν ανώνυμοι και απλώς είχαν πάνω έναν κωδικό (κοινό κωδικό τόσο για το γονέα όσο και για τον εκπαιδευτικό), ώστε στο τέλος να μπορούν να συνδυαστούν και για κάθε παιδί να υπήρχε αξιολόγηση και από γονέα και από εκπαιδευτικό.

Ο γονέας απαντούσε 4 ερωτηματολόγια (Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, Κλίμακα Δεξιοτήτων, Γονικής εμπλοκής και Οικογενειακής Λειτουργικότητας), ενώ ο / η εκπαιδευτικός δύο (Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και Κλίμακα Δεξιοτήτων). Σε κάθε φάκελο γονέα ή εκπαιδευτικού υπήρχε ευχαριστήρια επιστολή και επιστολή επεξήγησης της διαδικασίας. Όσοι φάκελοι ήταν ελλιπείς (αν έλειπε δηλαδή του γονέα ή του εκπαιδευτικού) δεν συμπεριλήφθηκαν.

8.Ευρήματα

8.1.Προκαταρκτικοί Στατιστικοί Έλεγχοι

Για την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων είναι αναγκαίο να ελέγχονται αρχικά τα δεδομένα για το αν τηρούνται συγκεκριμένες συνθήκες. Αρχικά, έγινε έλεγχος για την ύπαρξη τιμών εκτός των ορίων των κλιμάκων μέτρησης των εργαλείων. Όπου εντοπίστηκαν μη αποδεκτές τιμές, έγινε αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια και, εφόσον επρόκειτο για σφάλμα πληκτρολόγησης, ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις. Μετέπειτα, ελέγχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας και η ύπαρξη ελλιπών τιμών, οι οποίες ξεπερνούσαν το 2%

σε αρκετές περιπτώσεις. Η συμπλήρωση των ελλιπών τιμών πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Expectation Maximization (EM) (Little & Rubin, 1987. Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, & Masten, 2008). Μέσω της συμπλήρωσης των ελλιπών στοιχείων του δείγματος έχουμε την δυνατότητα για λιγότερο μεροληπτικές εκτιμήσεις σε σχέση με την πλήρη επεξεργασία δεδομένων από τους ίδιους τους ερευνητές καθώς η ad hoc επεξεργασία καταλήγει σε μεροληπτικές απαντήσεις, αναποτελεσματικές και αναξιόπιστες (Schafer & Graham, 2002). Επιπλέον προκειμένου να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών, υπολογίστηκαν οι z-τιμές της συμμετρίας και της κύρτωσης. Μέσω της παρατήρησης αυτών των τιμών οι βαθμολογίες των εξαρτημένων μεταβλητών είχαν τη μορφή συμμετρικής κατανομής για το σύνολο του δείγματος χωρίς μεγάλες αποκλίσεις.

8.2.Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

8.2.1.Γονείς

8.2.1.1.Δεξιότητες μάθησης, ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών, οικογενειακή λειτουργικότητα & γονική εμπλοκή. Οι γονείς έχουν εκτιμήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών ($M=8,63$, $TA=3,70$) (εύρος κλίμακας 0-12), τις μαθηματικές δεξιότητες ($M=17,13$, $TA=6,89$) (εύρος κλίμακας 0-24), και τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση, ($M=8,86$, $TA=3,61$) (εύρος κλίμακας 0-12) ως ικανοποιητικές. Παρατηρείται, ακόμα, ότι οι γονείς έχουν εκτιμήσει την κοινωνική επάρκεια των παιδιών ($M=83,56$, $TA=11,85$) (εύρος κλίμακας 23-115), τη σχολική επάρκεια ($M=104,78$, $TA=16,29$) (εύρος κλίμακας 26-130), και τη συναισθηματική επάρκεια στη μάθηση ($M=86,64$, $TA=11,29$) (εύρος κλίμακας 26-130) ως ικανοποιητικές. Επιπλέον, για τα προβλήματα συμπεριφοράς βρέθηκε να τα έχουν εκτιμήσει ως μετρίου βαθμού ($M=82,18$, $TA=19,21$) (εύρος κλίμακας 35-175). Αναφορικά με την οικογενειακή λειτουργικότητα οι οικογένειες των συγκεκριμένων

παιδιών εμφανίζουν ένα αρκετά καλό επίπεδο ως προς την επίλυση προβλημάτων ($M=1,78$, $TA=,37$), την επικοινωνία ($M=1,81$, $TA=,41$), την συναισθηματική ανταπόκριση ($M=1,69$, $TA=,45$), τη συναισθηματική εμπλοκή ($M=1,90$, $TA=,35$), τον έλεγχο συμπεριφορών ($M=1,85$, $TA=,35$) και την γενική λειτουργία ($M=1,81$, $TA=,40$). Σε μέτριο επίπεδο κυμαίνεται η κατανομή ρόλων ($M=2,27$, $TA=,35$). Επιπρόσθετα, παρατηρείται ικανοποιητικό επίπεδο επαφής των γονέων με το σχολείο ($M=20,48$, $TA=4,04$), ανάπτυξης ενδιαφερόντων ($M=22,81$, $TA=4,83$), βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία ($M=4,08$, $TA=0,97$) και τον παράγοντα ελέγχου ($M=19,26$, $TA=3,77$). Τέλος, παρατηρείται χαμηλό επίπεδο αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς ($M=13,91$, $TA=4,13$). (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων των δεξιοτήτων μάθησης, της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, της οικογενειακής λειτουργικότητας και της γονικής εμπλοκής (γονείς)

	<i>M</i>	<i>TA</i>	Ελάχιστη	Μέγιστη	Εύρος κλίμακας
Δεξιότητες μάθησης					
Αναγνωστικές δεξιότητες	8,63	3,70	0,00	12,00	0-12
Μαθηματικές δεξιότητες	17,13	6,89	0,00	24,00	0-24
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	8,86	3,61	0,00	12,00	0-12
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή					
Κοινωνική Επάρκεια	83,56	11,89	32,00	113,00	23-115
Σχολική Επάρκεια	104,78	16,29	42,00	130,00	26-130
Συναισθηματική Επάρκεια	86,64	11,29	42,00	117,00	26-130
Προβλήματα Συμπεριφοράς	82,18	19,21	35,00	151,00	35-175
Οικογενειακή λειτουργικότητα					
Επίλυση προβλημάτων	1,78	,37	1,00	2,80	1-4
Επικοινωνία	1,81	,41	1,00	3,17	1-4

Κατανομή ρόλων	2,27	,35	1,13	3,38	1-4
Συναισθηματική ανταπόκριση	1,69	,45	1,00	3,17	1-4
Συναισθηματική Εμπλοκή	1,90	,35	1,00	3,43	1-4
Έλεγχος Συμπεριφορών	1,85	,35	1,20	3,11	1-4
Γενική λειτουργία	1,81	,40	1,00	3,25	1-4
Γονική εμπλοκή					
Επαφή με το σχολείο	20,48	4,04	6,00	30,00	6-30
Αγχώδης/υπερπροστατευτική συμπεριφορά	13,90	4,13	6,00	30,00	6-30
Έλεγχος	19,25	3,77	6,00	25,00	5-25
Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία	4,08	,96	1,00	5,00	1-5
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	22,81	4,83	6,00	30,00	6-30

8.2.2.Εκπαιδευτικοί

8.2.2.1.Δεξιότητες μάθησης & ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκτιμήσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών ($M=8,62$, $TA=3,70$), τις μαθηματικές δεξιότητες ($M=17,99$, $TA=7,01$) (εύρος κλίμακας 0-24), και τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση ($M=8,93$, $TA=3,46$) (εύρος κλίμακας 0-12) ως ικανοποιητικές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκτιμήσει την κοινωνική επάρκεια των παιδιών ($M=79,02$, $TA=14,26$) (εύρος κλίμακας 23-115), τη συναισθηματική επάρκεια ($M=109,2$, $TA=20,25$) (εύρος κλίμακας 26-130), και τη συναισθηματική επάρκεια στην μάθηση ($M=85,90$, $TA=12,99$) (εύρος κλίμακας 26-130) ως ικανοποιητικές. Τέλος, τα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογήθηκαν ως κάτω του μετρίου ($M=72,18$, $TA=23,22$) (εύρος κλίμακας 35-175) (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των διαστάσεων των δεξιοτήτων μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών (εκπαιδευτικοί)

	<i>M</i>	<i>TA</i>	Ελάχιστη	Μέγιστη	Εύρος κλίμακας
Κλίμακα δεξιοτήτων					
Αναγνωστικές δεξιότητες	8,97	3,67	0,00	12,00	0-12
Μαθηματικές δεξιότητες	17,99	7,01	,00	24,00	0-24
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	8,93	3,46	0,00	12,00	0-12
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή					
Κοινωνική Επάρκεια	79,02	14,26	23,00	113,00	23-115
Σχολική Επάρκεια	109,23	20,25	26,00	145,00	26-130
Συναισθηματική Επάρκεια	85,90	12,99	26,00	118,00	26-130
Προβλήματα Συμπεριφοράς	72,18	23,22	35,00	145,00	35-175

8.3.Ενδοσυνάφειες μεταξύ των διαστάσεων

Μια από τις σημαντικές παραμέτρους αυτής της έρευνας ήταν ο έλεγχος των πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της κλίμακας δεξιοτήτων, της γονικής εμπλοκής και οικογενειακής λειτουργικότητας. Οι δείκτες συνάφειας Pearson r υπολογίστηκαν για την εξέταση των συναφειών και βρέθηκαν αρκετές στατιστικώς σημαντικές συνάφειες τόσο μεταξύ των παραγόντων σε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, όσο και στο συνδυασμό μεταξύ των μεταβλητών.

8.3.1.Γονείς-Δεξιότητες μάθησης. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την κλίμακα δεξιοτήτων. Οι διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων συµμεταβάλλονται θετικά μεταξύ τους. Όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους γονείς μία διάσταση της κλίμακας δεξιοτήτων, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται και άλλες διαστάσεις αυτής [αναγνωστικές δεξιότητες με μαθηματικές δεξιότητες ($r = 0,85$, $p < 0.01$), αναγνωστικές δεξιότητες με δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση ($r = 0,76$, $p < 0.01$), μαθηματικές δεξιότητες με δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση ($r = 0,81$,

$p<0.01$)]. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό (βλ.

Πίνακα 7).

Πίνακας 7

Συνάφεια (*Pearson r*) για τις διαστάσεις των δεξιοτήτων μάθησης (γονείς)

	Αναγνωστικές δεξιότητες	Μαθηματικές δεξιότητες	Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση
Αναγνωστικές δεξιότητες	1		
Μαθηματικές δεξιότητες	0,85**	1	
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	0,76**	0,81**	1

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

8.3.2.Γονείς-ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αφορούν την σχολική επάρκεια, την κοινωνική επάρκεια και την συναισθηματική επάρκεια συμεταβάλλονται θετικά μεταξύ τους. Όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους γονείς μία διάσταση από τις τρεις προαναφερθείσες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται και οι υπόλοιπες. Για την διάσταση που αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρείται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση με την σχολική επάρκεια [κοινωνική επάρκεια με σχολική επάρκεια ($r = 0,59, p < 0.01$), κοινωνική επάρκεια με συναισθηματική επάρκεια ($r = 0,67, p < 0.01$, συναισθηματική επάρκεια με σχολική επάρκεια ($r = 0,64, p < 0.01$), σχολική επάρκεια με προβλήματα συμπεριφοράς ($r = -0,38, p < 0.01$)]. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8

Συνάφεια (*Pearson r*) για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (γονείς)

	Κοινωνική Επάρκεια	Σχολική Επάρκεια	Συναισθηματική Επάρκεια	Προβλήματα Συμπεριφοράς
Κοινωνική Επάρκεια	1			
Σχολική Επάρκεια	0,59**	1		
Συναισθηματική Επάρκεια	0,67**	0,64**	1	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	-0,03	-,38**	-0,14**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.3.3. Γονείς-Οικογενειακή λειτουργικότητα. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την κλίμακα οικογενειακής λειτουργικότητας. Οι διαστάσεις της

οικογενειακής λειτουργικότητας συµµεταβάλλονται θετικά µεταξύ τους [Επίλυση προβληµάτων µε την επικοινωνία ($r = 0,60, p < 0.01$), Επίλυση προβληµάτων µε την κατανοµή ρόλων ($r = 0,42, p < 0.01$), Επίλυση προβληµάτων µε την συναισθηµατική ανταπόκριση ($r = 0,47, p < 0.01$), Επίλυση προβληµάτων µε την συναισθηµατική εμπλοκή ($r = 0,43, p < 0.01$), Επίλυση προβληµάτων µε τον έλεγχο συµπεριφορών ($r = 0,44, p < 0.01$), Επίλυση προβληµάτων µε την γενική λειτουργία ($r = 0,60, p < 0.01$), Επικοινωνία µε την κατανοµή ρόλων ($r = 0,46, p < 0.01$), Επικοινωνία µε την συναισθηµατική ανταπόκριση ($r = 0,62, p < 0.01$), Επικοινωνία µε την συναισθηµατική εμπλοκή ($r = 0,63, p < 0.01$), Επικοινωνία µε τον έλεγχο συµπεριφορών ($r = 0,55, p < 0.01$), Επικοινωνία µε την γενική λειτουργία ($r = 0,71, p < 0.01$), Κατανοµή ρόλων µε την συναισθηµατική ανταπόκριση ($r = 0,41, p < 0.01$), Κατανοµή ρόλων µε την συναισθηµατική εμπλοκή ($r = 0,43, p < 0.01$), Κατανοµή ρόλων µε τον έλεγχο συµπεριφορών ($r = 0,37, p < 0.01$), Κατανοµή ρόλων µε την γενική λειτουργία ($r = 0,54, p < 0.01$), Συναισθηµατική ανταπόκριση µε την συναισθηµατική εμπλοκή ($r = 0,63, p < 0.01$), Συναισθηµατική ανταπόκριση µε τον έλεγχο συµπεριφορών ($r = 0,57, p < 0.01$), Συναισθηµατική ανταπόκριση µε την γενική λειτουργία ($r = 0,72, p < 0.01$), Συναισθηµατική εμπλοκή µε τον έλεγχο συµπεριφορών ($r = 0,64, p < 0.01$), Συναισθηµατική εμπλοκή µε την γενική λειτουργία ($r = 0,69, p < 0.01$), Έλεγχος συµπεριφορών µε την γενική λειτουργία ($r = 0,63, p < 0.01$)]. Όσο πιο αρνητικά εκτιµάται από τους γονείς µία διάσταση της οικογενειακής λειτουργικότητας, τόσο πιο αρνητικά τείνουν να εκτιµώνται και οι άλλες διαστάσεις αυτής (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9

Συνάφειας (Pearson r) της οικογενειακής λειτουργικότητας

	Επίλυση προβλημάτων	Επικοινωνία	Κατανομή ρόλων	Συναισθηματική ανταπόκριση	Συναισθηματική Εμπλοκή	Έλεγχος Συμπεριφορών	Γενική λειτουργία
Επίλυση προβλημάτων	1						
Επικοινωνία	0,60**	1					
Κατανομή ρόλων	0,42**	0,46**	1				
Συναισθηματική ανταπόκριση	0,47**	0,62**	0,41**	1			
Συναισθηματική Εμπλοκή	0,43**	0,63**	0,43**	0,63**	1		
Έλεγχος Συμπεριφορών	0,44**	0,55**	0,37**	0,57**	0,64**	1	
Γενική λειτουργία	0,56**	0,71**	0,54**	0,72**	0,69**	0,63**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.3.4.Γονείς - Γονική εμπλοκή. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την κλίμακα γονικής εμπλοκής. Οι διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στην πλειοψηφία τους συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους [Επαφή με το σχολείο με τον παράγοντα ελέγχου ($r = 0,51, p < 0.01$), Επαφή με το σχολείο με την βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία ($r = 0,46, p < 0.01$), Επαφή με το σχολείο με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων ($r = 0,45, p < 0.01$), Παράγοντας ελέγχου με την βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία ($r = 0,58, p < 0.01$), Παράγοντας ελέγχου με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων ($r = 0,57, p < 0.01$), Ανάπτυξη ενδιαφερόντων με την βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία ($r = 0,58, p < 0.01$)]. Όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους γονείς μία διάσταση της γονικής εμπλοκής, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται και άλλες διαστάσεις αυτής (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10

Συνάφειας (Pearson r) της γονικής εμπλοκής

	Επαφή με το σχολείο	Παράγοντας αγωγούς/υπερπροστατευτική συμπεριφοράς	Παράγοντας ελέγχου	Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων
Επαφή με το σχολείο	1				
Παράγοντας αγωγούς/υπερπροστατευτική συμπεριφοράς	0,02	1			
Παράγοντας ελέγχου	0,51**	0,11**	1		
Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία	0,46**	0,07	0,58**	1	
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	0,45**	-0,03	0,57**	0,46**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.3.5. Εκπαιδευτικοί-Δεξιότητες μάθησης. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την κλίμακα δεξιοτήτων. Οι διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων συµμεταβάλλονται θετικά μεταξύ τους. Όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς μία διάσταση της κλίμακας δεξιοτήτων, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται και άλλες διαστάσεις αυτής [αναγνωστικές δεξιότητες με μαθηματικές δεξιότητες ($r = 0,89$, $p < 0.01$), αναγνωστικές δεξιότητες με δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση ($r = 0,82$, $p < 0.01$, μαθηματικές δεξιότητες με δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση ($r = 0,86$, $p < 0.01$)]. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Συνάφεια (Pearson r) για τις διαστάσεις των δεξιοτήτων μάθησης (εκπαιδευτικοί)

	Αναγνωστικές δεξιότητες	Μαθηματικές δεξιότητες	Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση
Αναγνωστικές δεξιότητες	1		
Μαθηματικές δεξιότητες	0,89**	1	
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	0,82**	0,86**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.3.6. Εκπαιδευτικοί-ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αρχικά υπολογίστηκαν οι ενδοσυνάφειες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αφορούν την σχολική επάρκεια, την κοινωνική επάρκεια και την συναισθηματική επάρκεια συµμεταβάλλονται θετικά μεταξύ τους. Όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς μία διάσταση από τις τρεις προναφερθείσες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται και άλλες διαστάσεις αυτής. Για την διάσταση που αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρείται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση με την σχολική και την συναισθηματική επάρκεια [κοινωνική επάρκεια με σχολική επάρκεια ($r = 0,662$, $p < 0.01$), κοινωνική επάρκεια με συναισθηματική επάρκεια ($r = 0,70$, $p < 0.01$), συναισθηματική επάρκεια με σχολική επάρκεια ($r = 0,71$, $p < 0.01$), σχολική επάρκεια με προβλήματα συμπεριφοράς ($r = -0,47$, $p < 0.01$), συναισθηματική επάρκεια με προβλήματα συμπεριφοράς ($r = -0,28$, $p < 0.01$)]. Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

Συνάφεια (*Pearson r*) για τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής
(εκπαιδευτικοί)

	1 Κοινωνική Επάρκεια	Σχολική Επάρκεια	Συναισθηματική Επάρκεια	Προβλήματα Συμπεριφοράς
Κοινωνική Επάρκεια	1			
Σχολική Επάρκεια	0,66**	1		
Συναισθηματική Επάρκεια	0,70**	0,71**	1	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	-0,10*	-0,47**	-0,28**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.4. Συγκρίσεις Μέσων Όρων

8.4.1. Δεξιότητες μάθησης (γονείς –εκπαιδευτικοί). Με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα γονείς / εκπαιδευτικοί και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών έναντι των γονέων τους [$t(628) = -2,29, p < 0,05, d = 0,13$] (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, *t* τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης *Cohen's D* των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών για γονείς και εκπαιδευτικούς

	Ομάδα				<i>t</i> (628)	<i>P</i>	Cohen's <i>D</i>
	Γονείς		Νηπιαγωγοί				
	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>			
Αναγνωστικές δεξιότητες	8,62	3,71	8,97	3,67	-1,717	,087	
Μαθηματικές δεξιότητες	17,11	6,91	17,99	7,01	-2,296*	,022	0,13
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	8,85	3,62	8,93	3,46	-,454	,650	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.4.2. Δεξιότητες μάθησης (Δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια –δεν

δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια). Με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα παιδιά που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια / παιδιά που δε δέχτηκαν και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλες σχεδόν τις περιπτώσεις.

Μοναδική εξαίρεση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο θετικά τα παιδιά που δέχθηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια ως προς τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση σε σχέση με τα παιδιά που δεν δέχθηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια [$t(627) = 2,34$, $p < 0,05$, $d = 0,34$] (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, *t* τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης *Cohen's D* των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών που δέχθηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια και όσων δε δέχθηκαν (με βάση τις αντιλήψεις των γονέων & των εκπαιδευτικών)

		Ομάδα				<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>P</i>	Cohen's <i>D</i>
		Ναι		Όχι				
		<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>			
Αναγνωστικές δεξιότητες (γονείς)		9,00	3,58	8,59	3,71	,814	0,416	
Μαθηματικές δεξιότητες (γονείς)		16,93	6,67	17,15	6,91	-0,230	0,818	
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση (γονείς)		9,33	3,35	8,82	3,63	1,055	0,292	
Αναγνωστικές δεξιότητες (εκπαιδευτικοί)		9,21	3,33	8,94	3,71	,545	0,586	
Μαθηματικές δεξιότητες (εκπαιδευτικοί)		19,48	6,23	17,83	7,07	1,750	0,081	
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση (εκπαιδευτικοί)		9,92	2,98	8,83	3,50	2,341*	0,020	0,34

df = 633 (γονείς) & 627 (εκπαιδευτικοί), **p*<0.05, ***p*<0.01

8.4.3. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς- εκπαιδευτικοί). Με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα γονείς / εκπαιδευτικοί και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση *t*-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι

εκπαιδευτικοί εκτιμούν πιο αρνητικά σε σύγκριση με τους γονείς την κοινωνική επάρκεια των παιδιών [$t(628) = 6,24, p < 0,001, d = 0,34$] και τα προβλήματα συμπεριφοράς [$t(628) = 15,33, p < 0,001, d = 0,45$]. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πιο θετικά τα παιδιά ως προς την σχολική επάρκεια σε σύγκριση με τους γονείς [$t(628) = -4,73, p < 0,001, d = 0,23$] (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's D της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών για γονείς και εκπαιδευτικούς

	Ομάδα				<i>t</i> (628)	<i>P</i>	Cohen's d
	Εκπαιδευτικοί	Γονείς	<i>M</i>	<i>TA</i>			
Κοινωνική Επάρκεια	79,02	14,26	83,53	11,93	6,247**	0,00	0,34
Σχολική Επάρκεια	109,2	20,25	105,0	16,15	-4,733**	0,00	0,23
	3		4				
Συναισθηματική Επάρκεια	85,90	12,99	86,73	11,24	1,282	0,20	0
Προβλήματα Συμπεριφοράς	72,18	23,22	81,77	18,73	15,35**	0,00	0,45

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

8.4.4. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια – δεν δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια). Με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα παιδιά που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια / παιδιά που δε δέχθηκαν και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

(κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι γονείς εκτιμούν θετικότερα την σχολική επάρκεια για τα παιδιά που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια από ότι για τα παιδιά που δε δέχτηκαν [$t(633) = 2,161, p < 0,05, d = 0,35$]. Παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε και για τους εκπαιδευτικούς για την σχολική επάρκεια [$t(627) = 3,481, p < 0,01, d = 0,49$]. Ακόμα, οι γονείς αναφέρουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς για τα παιδιά που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια παρά για τα παιδιά που δε δέχτηκαν [$t(633) = -2,914, p < 0,01, d = 0,41$]. Παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε και για τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα συμπεριφοράς [$t(627) = -2,368, p < 0,05, d = 0,32$]. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως πιο θετική την κοινωνική [$t(627) = 2,481, p < 0,05, d = 0,34$] και συναισθηματική επάρκεια [$t(627) = 2,619, p < 0,01, d = 0,34$] για τα παιδιά που δέχτηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια από ότι για τα παιδιά που δε δέχτηκαν. (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, *t* τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης *Cohen's D* της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών που δέχθηκαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια και όσων δεν δέχθηκαν (με βάση τις αντιλήψεις των γονέων & των εκπαιδευτικών)

	Ομάδα				<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>P</i>	Cohen's <i>d</i>
	Ναι		Όχι				
	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>M</i>	<i>TA</i>			
Κοινωνική Επάρκεια (γονείς)	83,95	10,20	83,52	12,07	0,268	0,789	
Σχολική Επάρκεια (γονείς)	109,07	13,31	104,33	16,52	2,166*	0,031	0,32
Συναισθηματική (γονείς) Επάρκεια	87,89	9,86	86,51	11,44	0,907	0,365	
Προβλήματα Συμπεριφοράς (γονείς)	75,41	17,51	82,91	19,26	-2,914**	0,004	0,41
Κοινωνική Επάρκεια (εκπαιδευτικοί)	83,31	13,83	78,56	14,24	2,481**	0,013	0,34
Σχολική Επάρκεια (εκπαιδευτικοί)	117,72	18,47	108,31	20,23	3,480**	0,001	0,49
Συναισθηματική Επάρκεια (εκπαιδευτικοί)	90,02	10,41	85,46	13,17	2,619**	0,009	0,38
Προβλήματα Συμπεριφοράς (εκπαιδευτικοί)	65,51	23,72	72,89	23,07	-2,368**	0,018	0,32

df = 633 (γονείς) & 627 (εκπαιδευτικοί), * *p*<0.05, ***p*<0.01

8.4.5. Δεξιότητες μάθησης (φύλο παιδιών & φύλο γονέων). Με ανεξάρτητες

μεταβλητές το φύλο των παιδιών και το φύλο των γονέων και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση MANOVA έδειξε ότι ήταν στατιστικά σημαντική μεταβλητή το φύλο των γονέων [Wilks' Lambda=0.986, $F(3,629)=2.90, p<0.05$,

$\eta^2=0,014$], αλλά όχι το φύλο των παιδιών [Wilks' Lambda=0.998, $F(3,629)=0,44, p>0.05$] και η αλληλεπίδραση τους [Wilks' Lambda=0.994, $F(3,629)=1.254, p>0.05$]. Δηλαδή, βρέθηκε ότι μόνο το φύλο των παιδιών επηρεάζει την εκτίμηση των δεξιοτήτων των παιδιών τους. Κατόπιν με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των γονέων και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι πατέρες εκτιμούν πιο αρνητικά σε σχέση με τις μητέρες τις αναγνωστικές δεξιότητες [$t(200,96) = -4,57, p<0,001, d = 0,40$], τις μαθηματικές δεξιότητες [$t(165,39) = -3,41, p<0,001, d = 0,32$] και τις δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση [$t(183,71) = -4,08, p<0,001, d = 0,37$] (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's D των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών για άντρες και γυναίκες (γονείς)

	Φύλο		Γυναίκα		T	Df	p	Cohen's d
	Άνδρας		M	TA				
Αναγνωστικές δεξιότητες	8,48	3,87	9,70	1,90	-4,576**	200,960	0,00	0,40
Μαθηματικές δεξιότητες	16,89	7,18	18,76	4,12	-3,413**	165,396	0,00	0,32
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	8,72	3,77	9,83	1,98	-4,085**	183,708	0,00	0,37

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

8.4.6. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (φύλο παιδιών & φύλο γονέων). Με

ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο των παιδιών και το φύλο των γονέων και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση MANOVA έδειξε ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές το φύλο των γονέων [Wilks' Lambda=0.995, $F(4,628)=0.864, p>0.05$], το φύλο των παιδιών [Wilks' Lambda=0.991, $F(4,628)=1,502, p>0.05$] ούτε η αλληλεπίδραση τους [Wilks' Lambda=0.998, $F(4,628)=0,252, p>0.05$].

8.4.7. Δεξιότητες μάθησης (φύλο παιδιών & φύλο εκπαιδευτικών).

Διαμορφώθηκε ένα μοντέλο με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο των παιδιών και το φύλο των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση). Η ανάλυση MANOVA έδειξε ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές το φύλο των εκπαιδευτικών [Wilks' Lambda=0.99 $F(3,623)=0.222, p>0.05$], το φύλο των παιδιών [Wilks' Lambda=0.997, $F(3,623)=0,636, p>0.05$] ούτε η αλληλεπίδραση τους [Wilks' Lambda=0.997, $F(3,623)=0,618, p>0.05$].

8.4.8. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (φύλο παιδιών & φύλο εκπαιδευτικών).

Διαμορφώθηκε ένα μοντέλο με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο των παιδιών και το φύλο των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς). Η ανάλυση MANOVA έδειξε ότι ήταν στατιστικά σημαντική μεταβλητή το φύλο των εκπαιδευτικών [Wilks' Lambda=0.860, $F(4,622)=25,36, p<0.00$] και όχι το φύλο των παιδιών [Wilks'

Lambda=0.989, $F(4,622)=1,765, p>0.05$] ούτε η αλληλεπίδρασή τους [Wilks' Lambda=0.997, $F(4,622)=0,462, p>0.05$]. Στη συνέχεια με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκτιμούν πιο αρνητικά από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τη σχολική επάρκεια των παιδιών [$t(54,77) = 6,81, p<0,001, d = 0,96$]. Ακόμα βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί [$t(48,05) = -8,18, p<0,001, d = 1,40$] (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t τιμές, επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και δείκτης Cohen's D της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών για άνδρες και γυναίκες (εκπαιδευτικοί)

	Φύλο		Γυναίκα		T	df	P	Cohen's d
	Άνδρας		M	TA				
Κοινωνική Επάρκεια	77,38	10,29	79,15	14,52	1,077	58,431	0,286	
Σχολική Επάρκεια	93,02	16,28	110,47	19,99	6,809**	54,773	0,00	0,96
Συναισθηματική Επάρκεια	84,80	8,90	85,99	13,26	,827	60,210	0,411	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	103,93	27,42	69,73	20,98	-8,186**	48,054	0,00	1,40

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

8.5.Συνάψεις

8.5.1.Δείκτες συνάψης μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων.

Μια από τις σημαντικές παραμέτρους αυτής της έρευνας ήταν ο έλεγχος των πιθανών

συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, της κλίμακας δεξιοτήτων, της γονικής εμπλοκής και οικογενειακής λειτουργικότητας. Για την εξέταση των συναφειών υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r . Βρέθηκαν αρκετές στατιστικώς σημαντικές συνάφειες τόσο μεταξύ των διαστάσεων σε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, όσο και στο συνδυασμό μεταξύ των μεταβλητών.

8.5.2. Οικογενειακή λειτουργικότητα. Παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της κλίμακας οικογενειακής λειτουργικότητας συµμεταβάλλονται θετικά (βλέπε σημείωση Πίνακα 30) µε την κλίμακα δεξιοτήτων. Το µέγεθος των συσχετίσεων κυµαίνεται από πολύ χαµηλό (ψυχοκοινωνική προσαρμογή) έως µέτριο (βλ. Πίνακα 19).

8.5.3. Συνάφειες μεταξύ εργαλείων

Πίνακας 19

Δείκτες συνάφειας (Pearson r) της οικογενειακής λειτουργικότητας με τις δεξιότητες μάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς)

	Επίλυση προβλημάτων	Επικοινωνία	Κατανομή ρόλων	Συναισθηματική ανταπόκριση	Συναισθηματική Εμπλοκή	Έλεγχος Συμπεριφορών	Γενική λειτουργία
Δεξιότητες μάθησης							
Αναγνωστικές δεξιότητες	-0,17**	-0,25**	-0,15**	-0,25**	-0,28**	-0,25**	-0,28**
Μαθηματικές δεξιότητες	-0,21**	-0,30**	-0,19**	-0,30**	-0,33**	-0,30**	-0,33**
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	-0,21**	-0,30**	-0,15**	-0,32**	-0,33**	-0,30**	-0,32**
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή							
Κοινωνική Επάρκεια	-0,01	0,02	-0,01	0,00	-0,03	0,01	-0,03
Σχολική Επάρκεια	0,02	0,08*	0,02	0,07	0,03	0,02	0,02
Συναισθηματική Επάρκεια	0,01	0,07	0,01	0,04	0,01	0,04	0,01
Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,02	-0,01	0,02	-0,01	-0,01	-0,01	-0,00

Σημείωση: Υψηλότερη βαθμολογία στις επτά υποκλίμακες δηλώνει μεγαλύτερη παθολογία στις

διαρθρωτικές και οργανωτικές ιδιότητες της οικογένειας, ενώ χαμηλότερη βαθμολογία δηλώνει

υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.5.3.1.Γονική εμπλοκή. Παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της γονικής εμπλοκής συµμεταβάλλονται θετικά µε τις δεξιότητες µάθησης. Το µέγεθος των συσχετίσεων κυµαίνεται από χαµηλό έως µέτριο (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20

Δείκτες συνάφειας (Pearson *r*) της γονικής εμπλοκής µε τις δεξιότητες µάθησης και την ψυχοκοινωνική προσαρµογή(γονείς)

	Επαφή µε το σχολείο	Παράγοντας αγχώδους/υπερπροστατευτ	Παράγοντας ελέγχου	Βοήθεια µε την κατ' οίκον	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων
Κλίµακα δεξιότητων					
Αναγνωστικές δεξιότητες	0,23**	-0,05	0,28**	0,26**	0,26**
Μαθηµατικές δεξιότητες	0,23**	-0,05	0,31**	0,28**	0,28**
Δεξιότητες αυτονομίας στη µάθηση	0,22**	-0,02	0,32**	0,27**	0,25**
Ψυχοκοινωνική προσαρµογή					
Κοινωνική Επάρκεια	0,00	0,00	-0,01	-0,05	0,00
Σχολική Επάρκεια	-0,04	-0,01	-0,06	-0,04	-0,04
Συναισθηµατική Επάρκεια	-0,04	0,02	-0,08*	-0,09*	-0,05
Προβλήµατα Συµπεριφοράς	-0,02	0,05	0,03	0,00	-0,06

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

8.5.3.2.Γονική εμπλοκή και οικογενειακή λειτουργικότητα. Υπολογίστηκαν οι συνάφειες για την γονική εμπλοκή µε την κλίµακα οικογενειακής λειτουργικότητας (Υψηλότερη βαθµολογία στις επτά υποκλίµακες δηλώνει µεγαλύτερη παθολογία στις διαρθρωτικές και οργανωτικές ιδιότητες της οικογένειας, ενώ χαµηλότερη βαθµολογία δηλώνει υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας). Παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στην πλειοψηφία τους συµμεταβάλλονται θετικά µε τις διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Προκύπτει, λοιπόν, ότι όσο πιο θετικά εκτιµάται από τους γονείς µία διάσταση της γονικής εμπλοκής, τόσο πιο

θετικά τείνουν να εκτιμώνται και οι διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας.

Το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από ισχνό έως χαμηλό (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21

Δείκτες συνάφειας (Pearson r) της γονικής εμπλοκής με την οικογενειακή λειτουργικότητα (γονείς)

	Επαφή με σχολείο	Αγχώδης/υπερπροσ τατευτική	Έλεγχος	Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων
Επίλυση προβλημάτων	-0,25**	0,06	-0,38**	-0,33**	-0,29**
Επικοινωνία	-0,28**	0,10**	-0,51**	-0,35**	-0,41**
Κατανομή ρόλων	-0,24**	0,16**	-0,28**	-0,26**	-0,28**
Συναισθηματική ανταπόκριση	-0,32**	0,13**	-0,40**	-0,33**	-0,37**
Συναισθηματική Εμπλοκή	-0,30**	0,08*	-0,44**	-0,35**	-0,34**
Έλεγχος Συμπεριφορών	-0,31**	0,14**	-0,50**	-0,34**	-0,39**
Γενική λειτουργία	-0,32**	0,16**	-0,44**	-0,35**	-0,38**

*p<0.05, **p<0.01

8.5.3.3. *Δεξιότητες μάθησης & ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.* Υπολογίστηκαν οι συνάφειες για κλίμακα δεξιοτήτων με την κλίμακα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Παρατηρείται ότι οι διαστάσεις της κλίμακας δεξιοτήτων δεν συμμεταβάλλονται με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και για τα δύο δείγματα (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22

Δείκτες συνάφειας (Pearson r) των δεξιότητων μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

	Κοινωνική Επάρκεια	Σχολική Επάρκεια	Συναισθηματική Επάρκεια	Προβλήματα Συμπεριφοράς
Αναγνωστικές δεξιότητες	-0,035 /-0,032	-0,041/-0,035	-0,078*/-0,023	-0,068/0,010
Μαθηματικές δεξιότητες	-0,024/0,000	-0,046/0,011	-0,063/0,036	-0,052/-0,023
Δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση	-0,002/-0,040	-0,027/-0,022	-0,026/-0,017	-0,044/-0,027

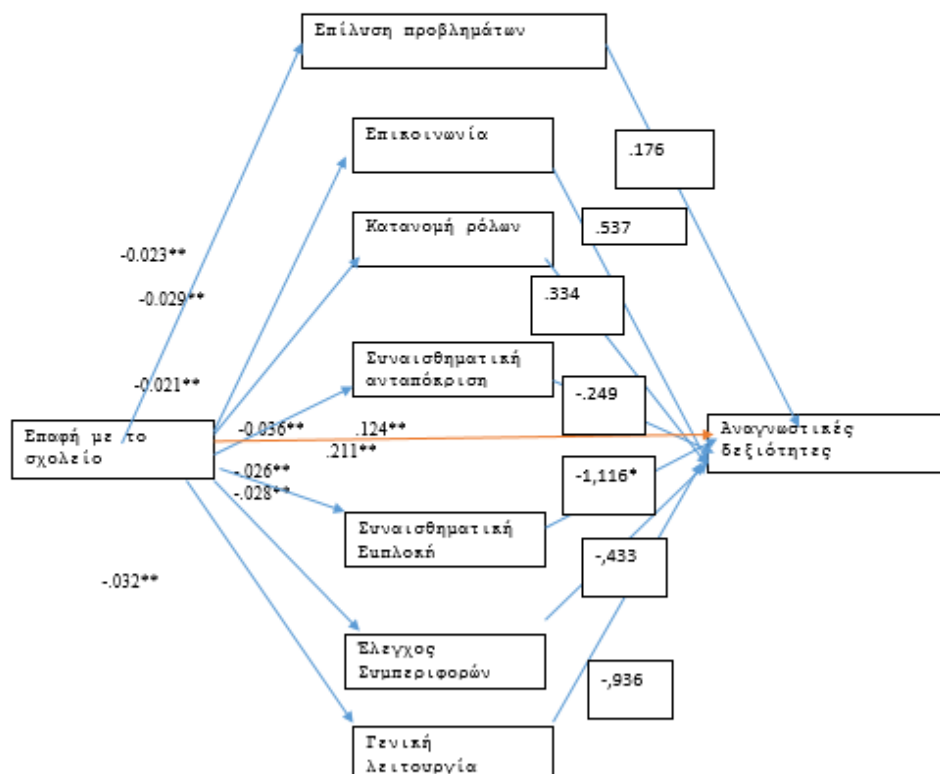
Σημείωση: Γονείς / Εκπαιδευτικοί, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6. Διαμεσολαβήσεις (γονείς)

Στα σχήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις (πλήρης διαμεσολαβήσεις, μερική διαμεσολάβηση, έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση, άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση), ενώ στο παράρτημα παρουσιάζονται οι μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις που βρέθηκαν. Επιπλέον πρέπει να τονιστεί ότι πραγματοποιήθηκαν διαμεσολαβήσεις και για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας και τις απαντήσεις των γονέων. Δεν παρουσιάζονται όμως καθώς δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Ως διαμεσολαβητικός παράγοντας έχει χρησιμοποιηθεί η οικογενειακή λειτουργικότητα (υψηλότερη βαθμολογία στις επτά υποκλίμακες δηλώνει μεγαλύτερη παθολογία στις διαρθρωτικές και οργανωτικές ιδιότητες της οικογένειας, ενώ χαμηλότερη βαθμολογία δηλώνει υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας), ως ανεξάρτητη

μεταβλητή η γονική εμπλοκή (πέντε υποκλίμακες) και εξαρτημένη μεταβλητή η κλίμακα δεξιοτήτων (τρεις υποκλίμακες) και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (τέσσερις υποκλίμακες). Συνολικά ελέγχθησαν 35 διαμεσολαβήσεις (στο Παράρτημα φαίνονται οι μη στατιστικώς σημαντικές διαμεσολαβήσεις). Στατιστικώς σημαντικές σχέσεις εντοπίστηκαν μόνο στις κλίμακες που αξιολογήθηκαν από τους γονείς.

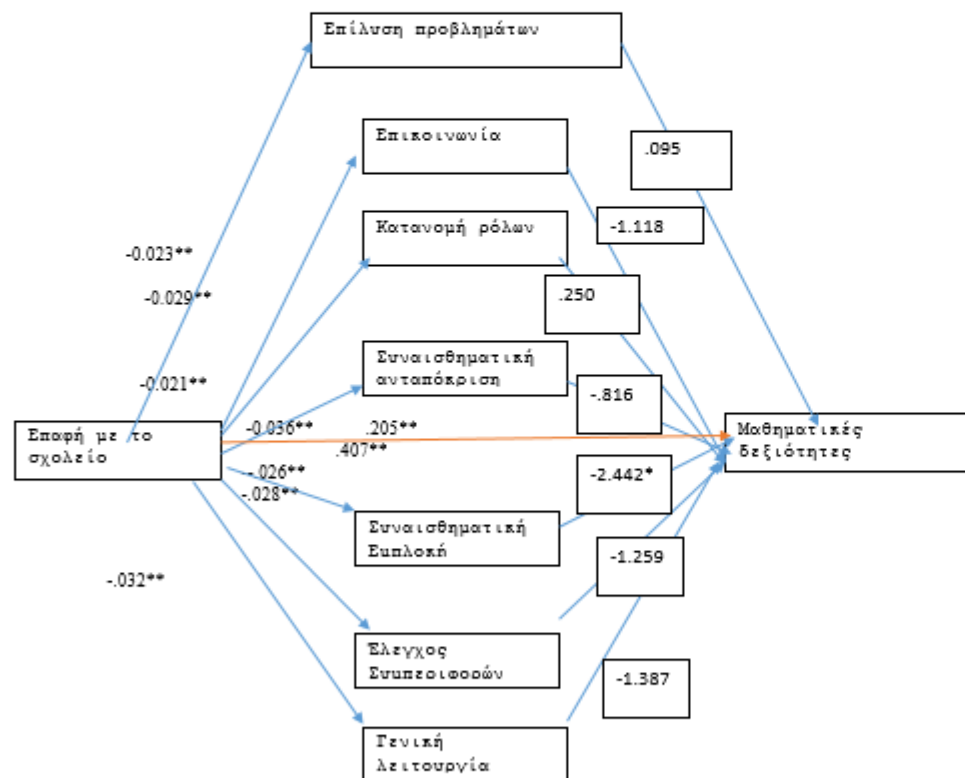
8.6.1. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η επαφή με το σχολείο προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις αναγνωστικές δεξιότητες. Η επαφή με το σχολείο προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=.124, p<.01$) και συνολικά ($\beta=.211, p<.01$). Πιο συγκεκριμένα, η επαφή με το σχολείο προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις αναγνωστικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η επαφή με το σχολείο, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Έχουμε στην πραγματικότητα μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 1. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της Επαφής με το σχολείο και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

8.6.2. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η επαφή με το σχολείο προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Η επαφή με το σχολείο προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta = .205, p < .01$) και συνολικά ($\beta = .407, p < .01$) τις μαθηματικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα η επαφή με το σχολείο προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η επαφή με το σχολείο, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Υπάρχει μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των μαθηματικών δεξιοτήτων.

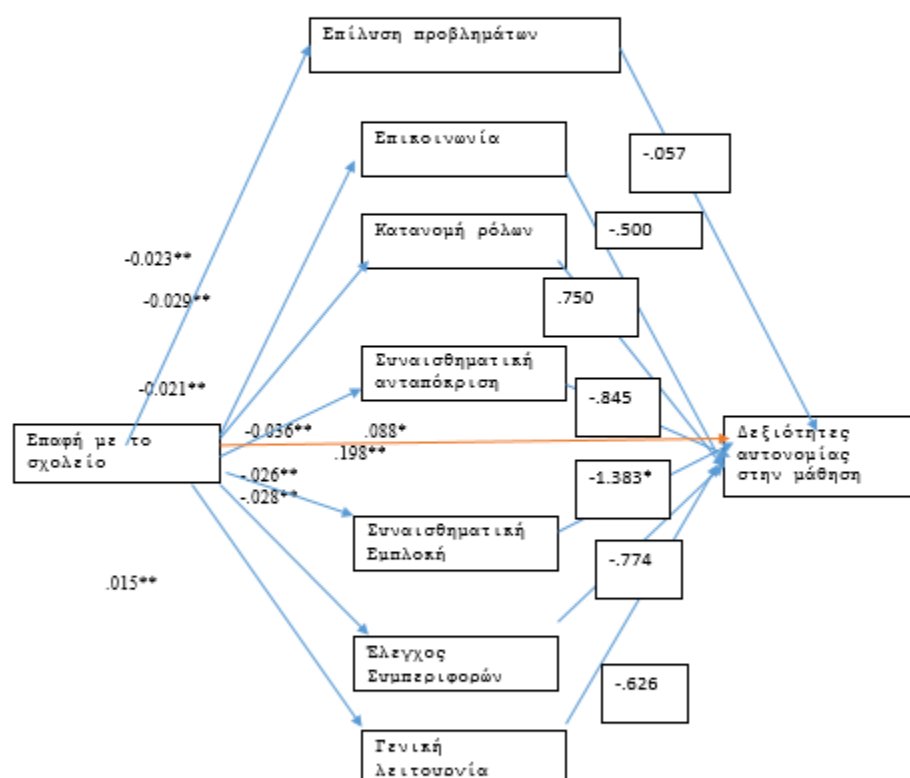


Σχήμα 2. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της Επαφής με το σχολείο και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση. Παρατηρείται ότι η επαφή με το σχολείο προβλέπει θετικά τις επτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση.

Η επαφή με το σχολείο προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=.088$, $p<.05$) και συνολικά ($\beta=.198$, $p<.01$) τις δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση.

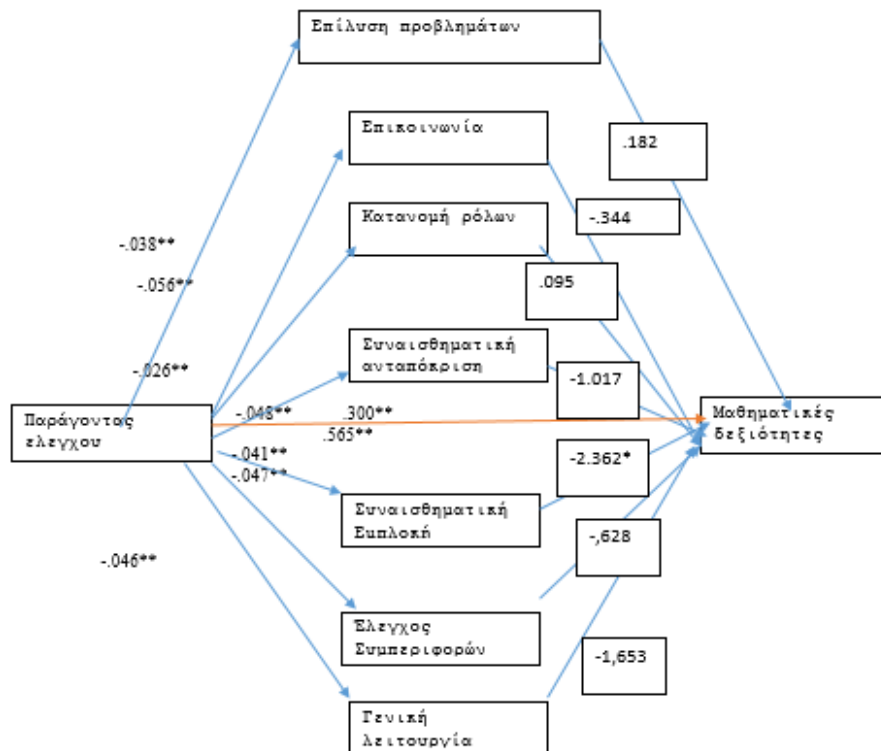
Πιο συγκεκριμένα η επαφή με το σχολείο προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η επαφή με το σχολείο, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Υπάρχει στην πραγματικότητα μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της επαφής με το σχολείο και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση



Σχήμα 3. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της Επαφής με το σχολείο και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p<0.05$, ** $p<0.01$.

8.6.4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=.300, p<.01$) και συνολικά ($\beta=.565, p<.01$) τις μαθηματικές δεξιότητες.

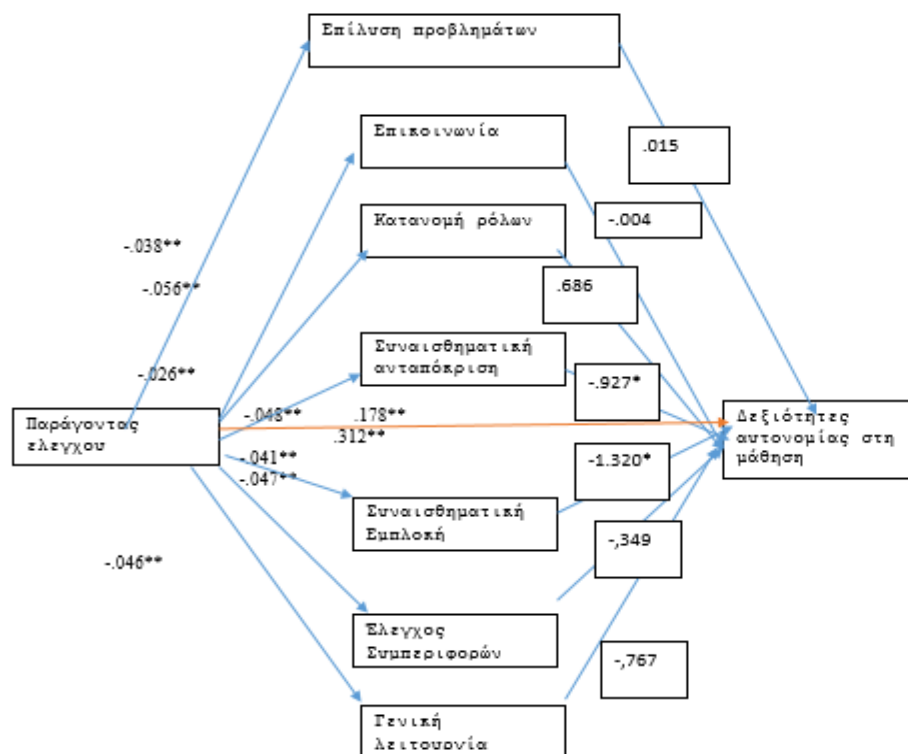
Πιο συγκεκριμένα ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι, όταν βελτιώνεται ο παράγοντας ελέγχου, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Υπάρχει στην πραγματικότητα μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 4. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του Παράγοντα Ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει θετικά τις επτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή και ανταπόκριση προβλέπει θετικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta = .178$, $p < .01$) και συνολικά ($\beta = .312$, $p < .01$) τις δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση.

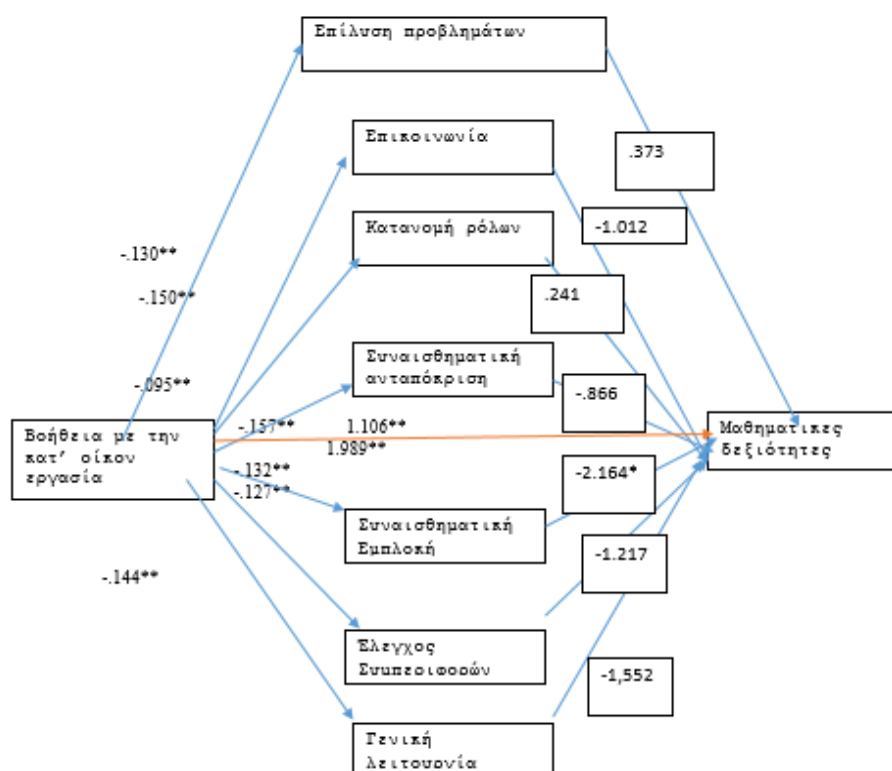
Πιο συγκεκριμένα ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή & συναισθηματική ανταπόκριση και με την σειρά τους η συναισθηματική εμπλοκή & συναισθηματική ανταπόκριση προβλέπουν αρνητικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται ο παράγοντας ελέγχου τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και συναισθηματικής ανταπόκρισης και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Διαπιστώνεται μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής & ανταπόκρισης μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.



Σχήμα 5. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του Παράγοντα Ελέγχου και δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

8.6.6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=1.106, p<.01$) και συνολικά ($\beta=1.989, p<.01$) τις μαθηματικές δεξιότητες.

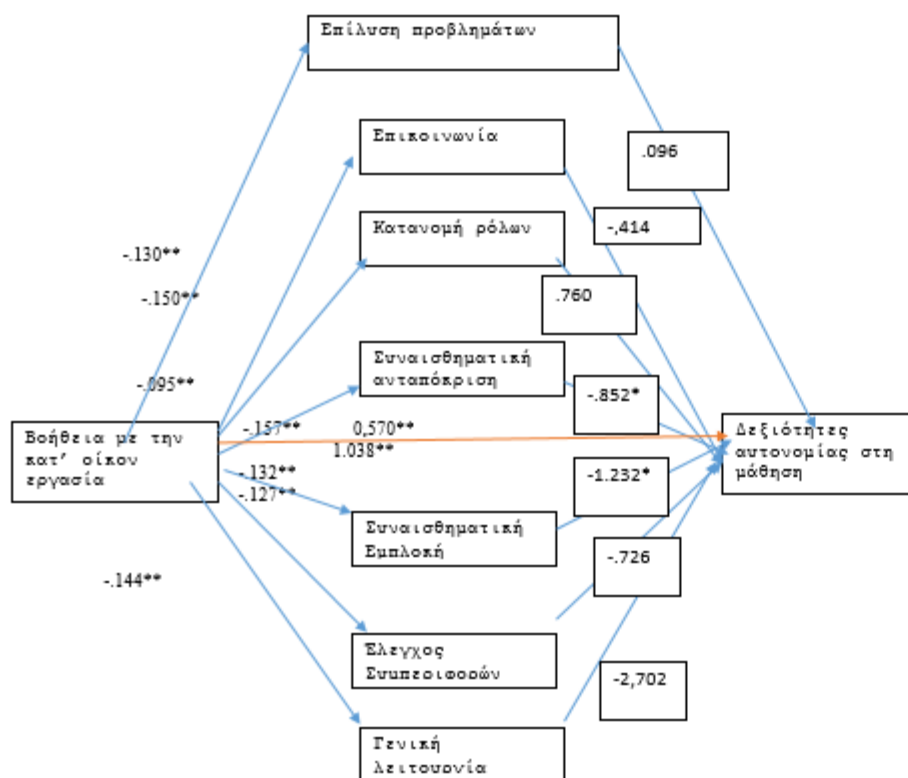
Πιο συγκεκριμένα, η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει αρνητικά τη συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται ο παράγοντας ελέγχου, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Διαπιστώνεται μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των μαθηματικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 6. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

8.6.7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση. Παρατηρείται ότι η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή και η ανταπόκριση προβλέπουν θετικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta = 0.570$, $p < .01$) και συνολικά ($\beta = 1.038$, $p < .01$) τις δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση.

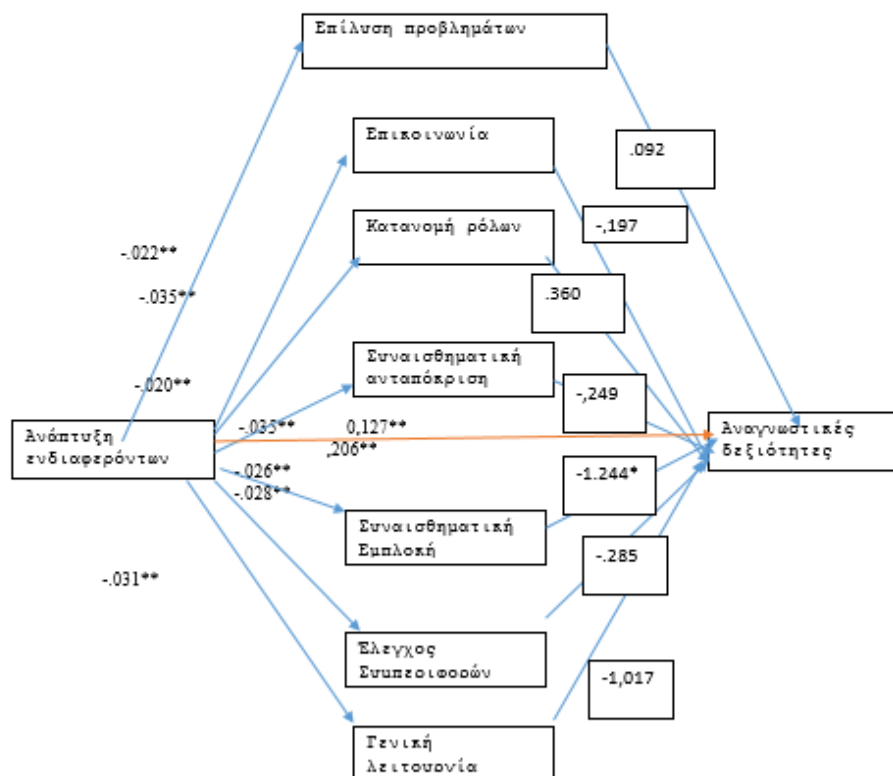
Πιο συγκεκριμένα η βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και τη συναισθηματική ανταπόκριση και με την σειρά τους η συναισθηματική εμπλοκή & η συναισθηματική ανταπόκριση προβλέπουν αρνητικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, τότε βελτιώνονται παράλληλα η συναισθηματική εμπλοκή & η συναισθηματική ανταπόκριση, και αυτή η βελτίωση με την σειρά της καλυτερεύει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Διαπιστώνεται μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής & ανταπόκρισης μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.



Σχήμα 7. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των δεξιοτήτων στη μάθηση. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει θετικά τις επτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει θετικά τις αναγνωστικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=0.127, p<.01$) και συνολικά ($\beta=.206, p<.01$) τια αναγνωστικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις αναγνωστικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η ανάπτυξη ενδιαφερόντων, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Διαπιστώνεται μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

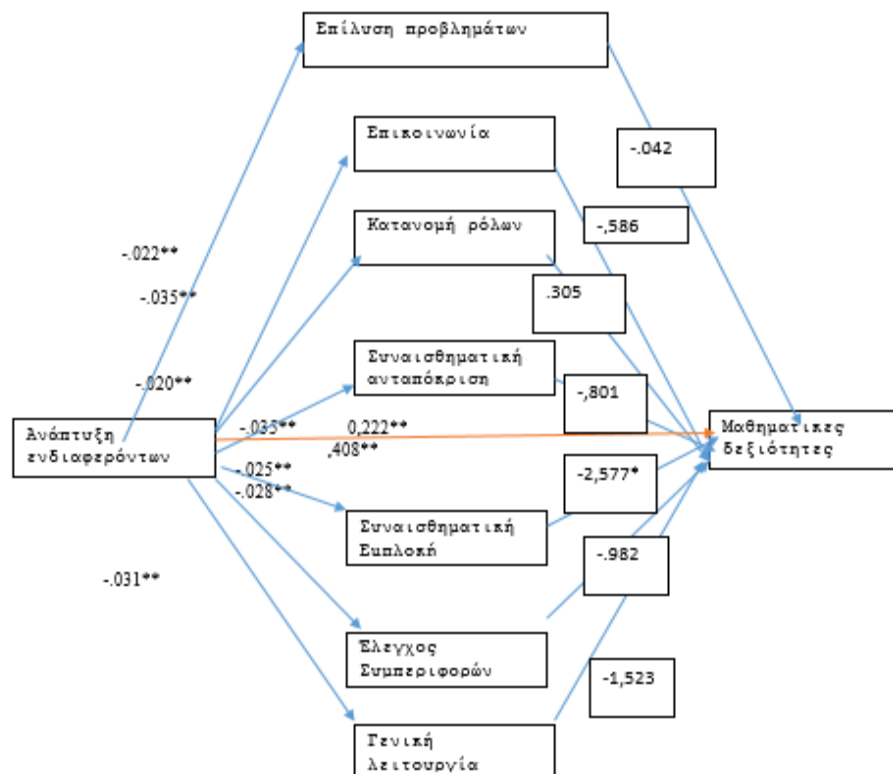


Σχήμα 8. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει θετικά τις επτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Επιπλέον η συναισθηματική εμπλοκή επιδρά θετικά στις μαθηματικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta = 0.222$, $p < .01$) και συνολικά ($\beta = .408$, $p < .01$) τις μαθηματικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη ενδιαφερόντων προβλέπει αρνητικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν βελτιώνεται η ανάπτυξη ενδιαφερόντων τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες.

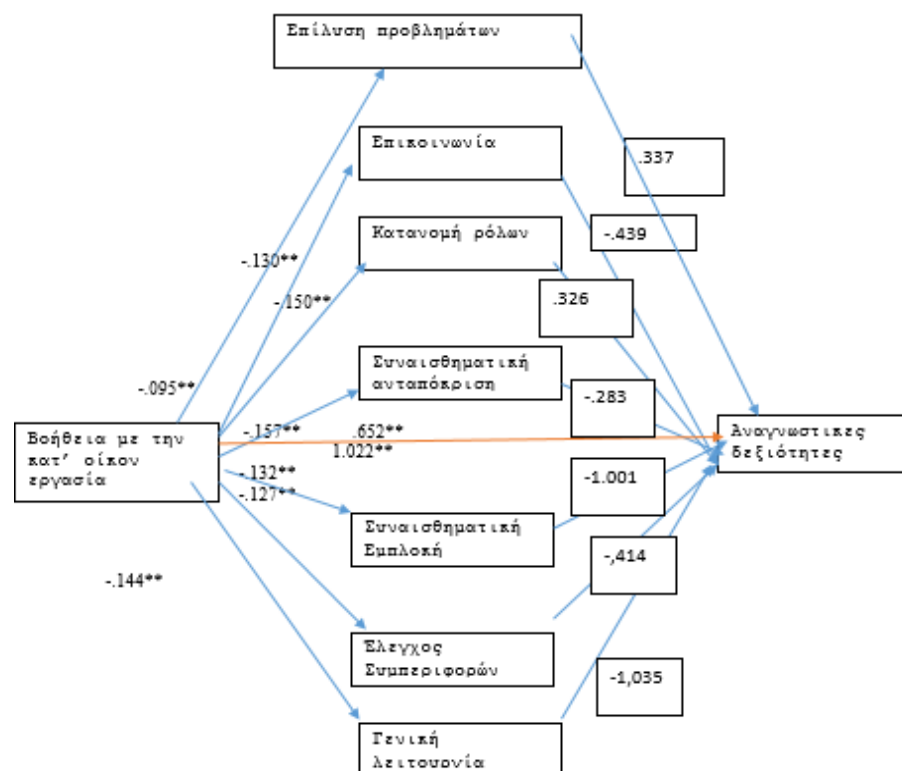
Διαπιστώνεται μερική διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των μαθηματικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 9. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των

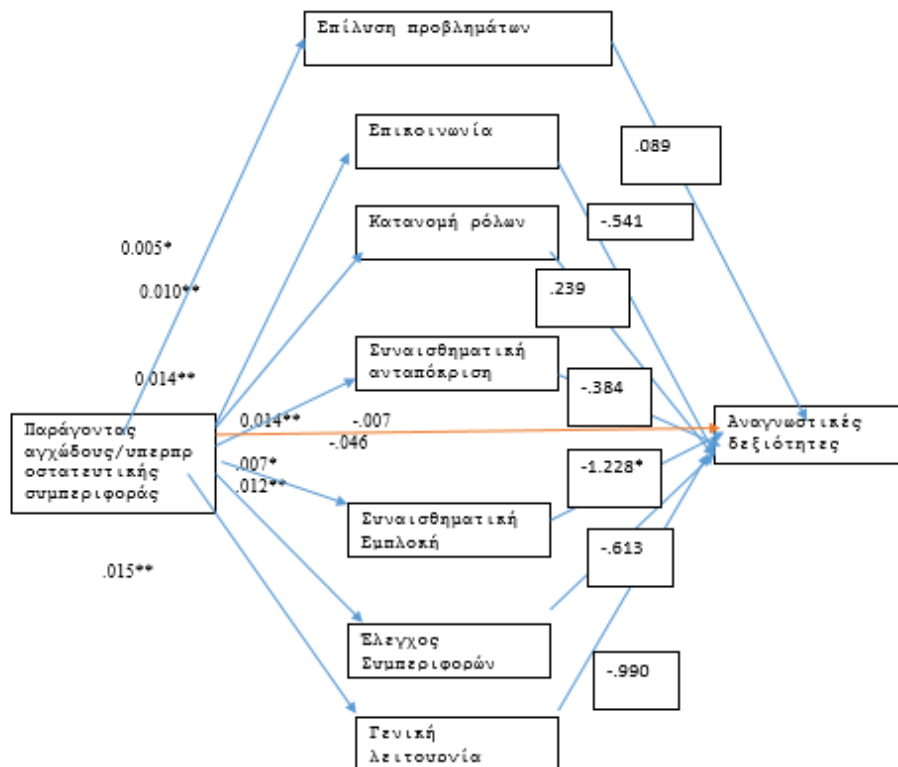
αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι η βοήθεια κατ' οίκον προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Η βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta=0.652$, $p<.01$) και συνολικά ($\beta=1.022$, $p<.01$) τις αναγνωστικές δεξιότητες. Διαπιστώνεται άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 10. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας κατ' οίκον και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p<0.05$, ** $p<0.01$

8.6.11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπεπροστατευτικής

συμπεριφοράς και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις αναγνωστικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι όταν χειροτερεύει ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, τότε χειροτερεύει και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η επιδείνωση με την σειρά της μειώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

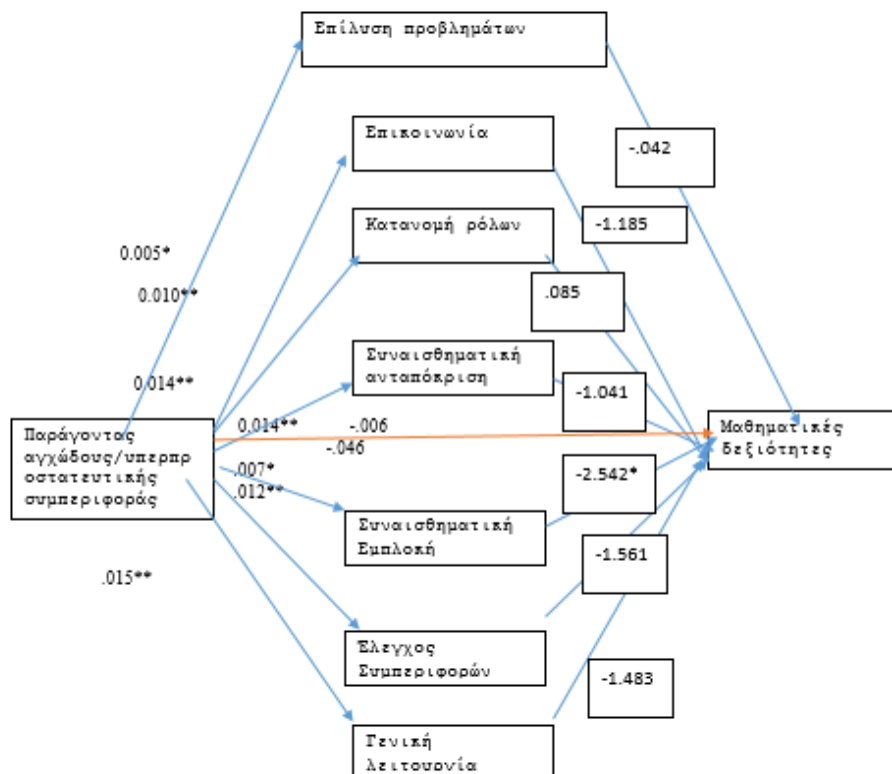


Σχήμα 11. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των μαθηματικών δεξιοτήτων.

Παρατηρείται ότι ο παράγοντας αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά και στις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά την συναισθηματική εμπλοκή και με την σειρά της η συναισθηματική εμπλοκή προβλέπει αρνητικά τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται το επίπεδο

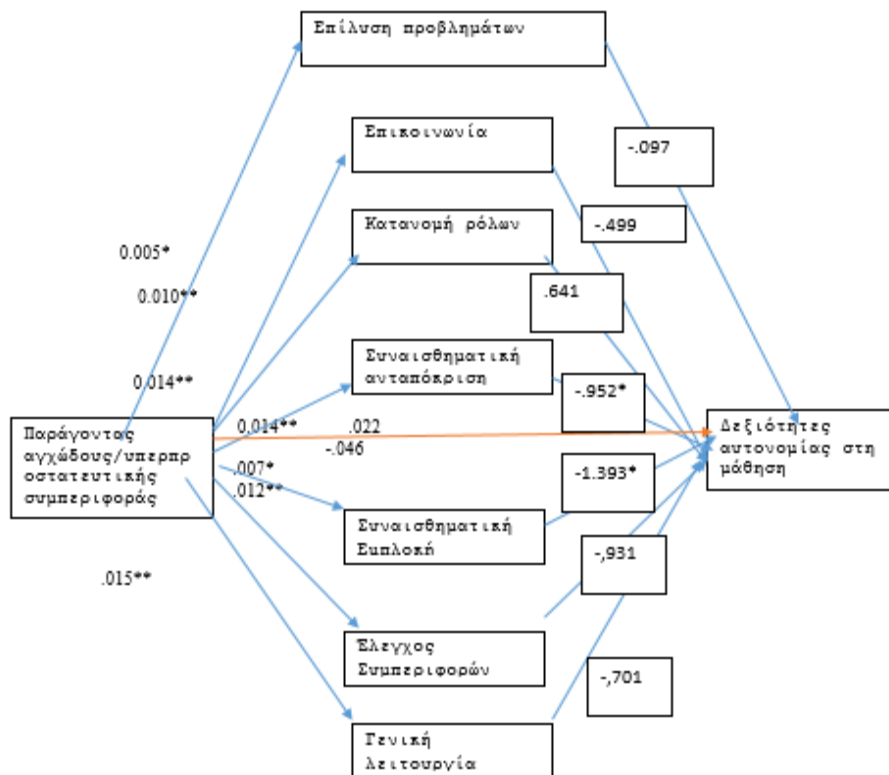
αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, τότε αυξάνεται και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η επιδείνωση με την σειρά της μειώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των μαθηματικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 12. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

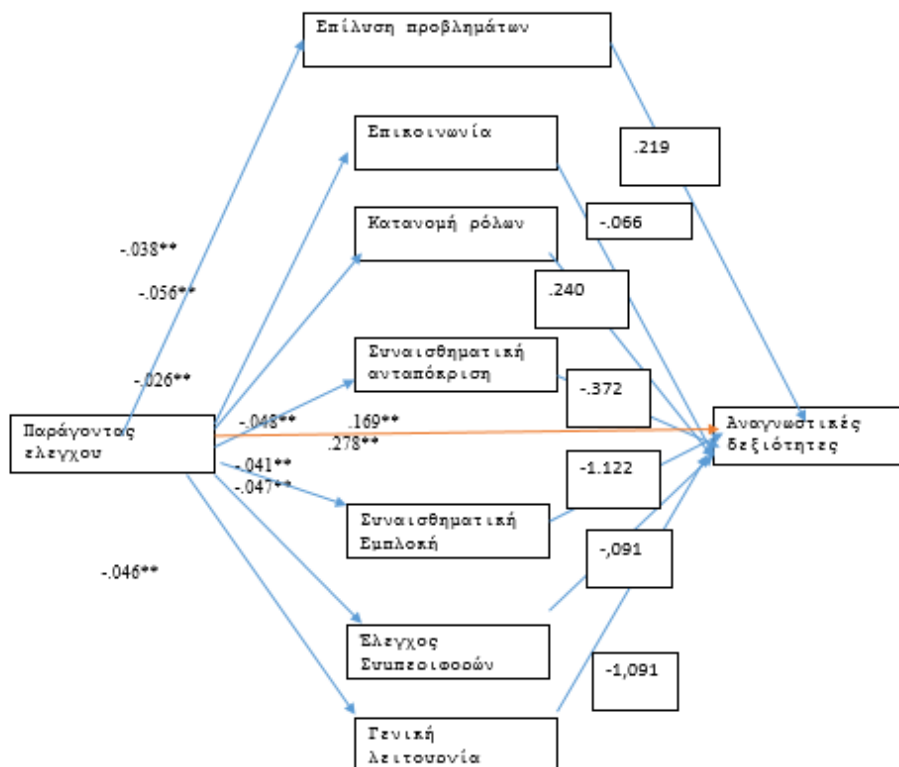
8.6.13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων αυτονομίας

στην μάθηση. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά και τις εφτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς προβλέπει θετικά την συναισθηματική εμπλοκή και τη συναισθηματική ανταπόκριση και αυτές με τη σειρά τους προβλέπουν αρνητικά τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι όταν χειροτερεύει ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, τότε χειροτερεύει και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής & συναισθηματικής ανταπόκρισης και αυτή η μείωση με την σειρά της ελαττώνει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Υπάρχει έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής και της συναισθηματικής ανταπόκρισης μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση.



Σχήμα 13. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους/υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων αυτονομίας στην μάθηση. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

8.6.14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται ότι ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει θετικά και τις επτά διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας. Ο παράγοντας ελέγχου προβλέπει άμεσα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\beta = 0.169$, $p < .01$) και συνολικά ($\beta = .278$, $p < .01$). Διαπιστώνεται άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση της συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.



Σχήμα 14. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελεγχου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται όλες οι διαμεσολαβήσεις που ελέγχθηκαν προηγουμένως. Παρατηρείται ότι ο κυριότερος διαμεσολαβητής είναι η συναισθηματική εμπλοκή, ενώ σε τρεις περιπτώσεις παρατηρήθηκε και η συναισθηματική ανταπόκριση.

Πίνακας 23

Συνοπτικός πίνακας Διαμεσολαβήσεων

		Διαμεσολαβητές		Είδος διαμεσολάβησης
Σχήμα 1	Επαφή με το σχολείο	Συναισθηματική εμπλοκή	Αναγνωστικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 2	Επαφή με το σχολείο	Συναισθηματική εμπλοκή	Μαθηματικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 3	Επαφή με το σχολείο	Συναισθηματική εμπλοκή	Δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 4	Παράγοντας ελέγχου	Συναισθηματική εμπλοκή	Μαθηματικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 5	Παράγοντας ελέγχου	Συναισθηματική εμπλοκή & Συναισθηματική ανταπόκριση	Δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 6	Βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία	Συναισθηματική εμπλοκή	Μαθηματικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 7	Βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία	Συναισθηματική εμπλοκή & Συναισθηματική ανταπόκριση	Δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 8	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Συναισθηματική εμπλοκή	Αναγνωστικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 9	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Συναισθηματική εμπλοκή	Μαθηματικές δεξιότητες	Μερική διαμεσολάβηση
Σχήμα 10	Βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία		Αναγνωστικές δεξιότητες	Άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση
Σχήμα 11	Παράγοντας αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς	Συναισθηματική εμπλοκή	Αναγνωστικές δεξιότητες	Έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση
Σχήμα 12	Παράγοντας αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς	Συναισθηματική εμπλοκή	Μαθηματικές δεξιότητες	Έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση
Σχήμα 13	Παράγοντας αγχώδους/υπεπροστατευτικής συμπεριφοράς	Συναισθηματική εμπλοκή & Συναισθηματική ανταπόκριση	Δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση	Έμμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση
Σχήμα 14	Παράγοντας ελέγχου		Αναγνωστικές δεξιότητες	Άμεση σχέση χωρίς διαμεσολάβηση

8.7.Μοντέλο

8.7.1.Δομικά Μοντέλα Εξίσωσης για την Αξιολόγηση του Θεωρητικού Μοντέλου

Για την αξιολόγηση του θεωρητικού μοντέλου, σχεδιάστηκε και ελέγχθηκε δομικό μοντέλο εξίσωσης με τη χρήση του λογισμικού AMOS 22.0. Το αρχικό μοντέλο περιλάμβανε τρεις λανθάνουσες μεταβλητές και ειδικότερα, την γονική εμπλοκή, την οικογενειακή λειτουργικότητα και την κλίμακα δεξιοτήτων. Για την γονική εμπλοκή, ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου (επαφή με το σχολείο, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, έλεγχος). Στην περίπτωση της οικογενειακής λειτουργικότητας,

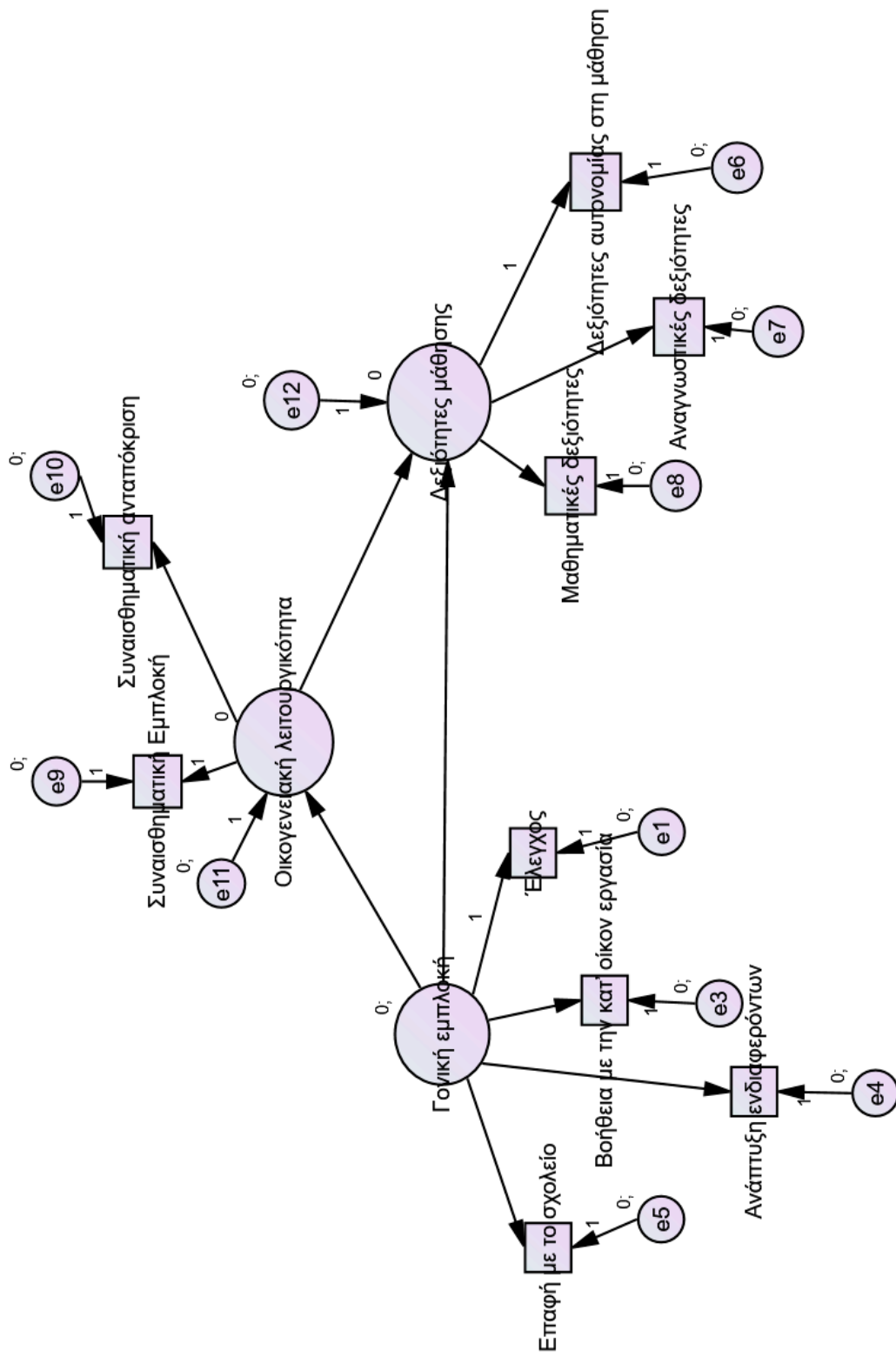
ως παρατηρούμενες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου (σχολική εμπλοκή, σχολική ανταπόκριση). Όσον αφορά στην κλίμακα δεξιοτήτων, τις μετρήσιμες μεταβλητές αποτέλεσαν τρεις διαστάσεις της κλίμακας (δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση, αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες). Το μοντέλο βασίστηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης διαμεσολαβήσεων όπως φαίνονται στον πίνακα 20 της προηγούμενης ενότητας. Ο έλεγχος των μετρήσεων έδειξε ότι το μοντέλο παρουσίασε ικανοποιητικούς δείκτες σύγκλισης και ότι η επισκόπηση των συντελεστών δ συνοψιζόταν ικανοποιητικά από τις παρατηρούμενες μεταβλητές.

Με βάση την αξιολόγηση του μοντέλου μέτρησης, βρέθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές αποτέλεσαν καλούς δείκτες των λανθανουσών μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, ύστερα από τον έλεγχο των τιμών των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές συσχετιζόνταν ικανοποιητικά με τις αντίστοιχες λανθάνουσες, δεδομένου ότι οι παραγοντικές φορτίσεις των παρατηρούμενων μεταβλητών ήταν στατιστικώς σημαντικές και μεγαλύτερες από το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,40 (Brown, 2006).

Το μοντέλο αναγνωρίστηκε εμπειρικά από τα δεδομένα, καθώς οι διακυμάνσεις και οι συνδιακυμάνσεις του δείγματος περιείχαν αρκετές πληροφορίες, ώστε να μπορούν να υπολογιστούν όλες οι ελεύθερες παράμετροι του μοντέλου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση του μοντέλου, δηλαδή, η σύγκριση των μητρών διακυμάνσεων και ο υπολογισμός των παραμέτρων τους. Ως μέθοδος υπολογισμού των παραμέτρων των μοντέλων επιλέχτηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (ML). Η εν λόγω μέθοδος υπολογίζει παραμέτρους οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να βρεθούν τα ίδια δεδομένα με αυτά του υπό μελέτη δείγματος, εάν κάποιος συγκέντρωνε νέα δεδομένα από τον ίδιο πληθυσμό.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η αξιόπιστη αξιολόγηση του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, υπολογίστηκαν τέσσερις διαφορετικοί δείκτες καλής προσαρμογής (Griffin, 2005). Η μελέτη των δεικτών καλής προσαρμογής έδειξε ότι οι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί [$\chi^2 = 27,942$, $df = 22$, $p = 0,262$, $\chi^2/df = 1,16 < 5$, $CFI = 0,99 \geq 0,95$, $RMSEA = 0,02 < 0,08$ ($LO=0,00$, $HI=0,04$)] και ότι το μοντέλο εμφανίζει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Είναι εμφανές από το μοντέλο ότι η οικογενειακή λειτουργικότητα (συναισθηματική εμπλοκή & ανταπόκριση) διαμεσολαβούν θετικά μεταξύ της γονικής εμπλοκής (επαφή με το σχολείο, βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, έλεγχος, ανάπτυξη ενδιαφερόντων) και της κλίμακας δεξιοτήτων (μαθηματικές δεξιότητες, αναγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση). Πιο συγκεκριμένα όταν η συναισθηματική εμπλοκή και ανταπόκριση βελτιώνονται εντός της λειτουργίας της οικογένειας τότε ενισχύεται ακόμα περισσότερο η επίδραση της γονικής εμπλοκής στην κλίμακα δεξιοτήτων.

Σχήμα 15. Δομικό μοντέλο εξισώσεων για την πρόβλεψη της κλίμακας δεξιοτήτων από την σχολική εμπλοκή ύστερα από τη διαμεσολάβηση της οικογενειακής λειτουργικότητας.



9. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα των διαστάσεων δεξιότητες μάθησης και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης του ρόλου των οικογενειακών παραγόντων στην εκτίμηση των διαστάσεων αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, οι διαστάσεις σχολικής προσαρμογής που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η ψυχοκοινωνική προσαρμογή (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) και οι δεξιότητες μάθησης (αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση), ενώ παράλληλα διερευνήθηκε η συσχέτισή τους με τις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής (επαφή με το σχολείο, παράγοντας ελέγχου, παράγοντας αγχώδους / υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία, ανάπτυξη ενδιαφερόντων) και της οικογενειακής λειτουργικότητας (επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, κατανομή ρόλων, συναισθηματική ανταπόκριση, συναισθηματική εμπλοκή, έλεγχος συμπεριφορών, γενική λειτουργία).

Ωστόσο, πριν από την παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν στον βασικό ερευνητικό στόχο, είναι σημαντικό να γίνει σύντομη παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα τα αποτελέσματα της έρευνας και να διαφανεί πιο καθαρά η δομική σύσταση του βασικού ερευνητικού σκοπού.

9.1.Σχολική προσαρμογή των παιδιών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών

9.1.1.Ψυχοκοινωνική προσαρμογή (γονείς – εκπαιδευτικοί). Αναφορικά με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής βρέθηκε ότι οι γονείς εκτίμησαν ως ικανοποιητικές την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια και τη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Οι γονείς δεν εντόπισαν προβλήματα συμπεριφοράς στα νήπια με μεγάλη συχνότητα. Παράλληλα, διαπιστώνεται πως οι τρεις πρώτες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συμμεταβάλλονται θετικά, το οποίο σημαίνει πως όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους γονείς μία εκ των διαστάσεων αυτών, τόσο θετικά εκτιμώνται και οι υπόλοιπες. Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται πως όσο πιο θετικά εκτιμούν τη σχολική επάρκεια των νηπίων οι γονείς, τόσο λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρουν.

Σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών διεθνώς, οι γονείς δίνουν έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών πριν την απόκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναφέρθηκαν από τους γονείς ως πιο σημαντικές για την προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο συγκριτικά με τις μαθησιακές δεξιότητες (Kim et al., 2005). Οι γονείς θεωρούν τα παιδιά τους πιο επαρκή κοινωνικά, πιο ώριμα συναισθηματικά και με υψηλότερα επίπεδα γενικών γνώσεων και επικοινωνίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, συνήθως αξιολογούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε ανώτερο επίπεδο σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης τους. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι γονείς τείνουν να αξιολογούν όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική τάξη ως πιο σημαντικούς σε σχέση με αυτούς που σχετίζονται με τη ζωή εκτός σχολείου (Doyle et al., 2010. Lamb-Parker et al., 2001). Υπάρχουν όμως και ευρήματα που δείχνουν ότι οι γονείς απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στις δεξιότητες που σχετίζονται με την τάξη

και τη διδασκαλία (Dockett & Perry, 2012. Lamb-Parker et al., 2001. Welch & White, 1999).

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν με παρόμοιο τρόπο τις ίδιες διαστάσεις (δηλαδή την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια και τη συναισθηματική επάρκεια), αλλά επισημαίνουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους γονείς, δηλαδή αναφέρουν μικρότερη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, όπως και των γονέων, φαίνεται πως όσο πιο θετικά εκτιμούν μία εκ των τριών πρώτων διαστάσεων, τόσο θετικά εκτιμούν και τις υπόλοιπες. Αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί όσο πιο θετικά εκτιμούν τη σχολική και συναισθηματική επάρκεια των νηπίων, τόσο λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρουν σε σύγκριση με τους γονείς.

Το εύρημα αυτό έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες μελέτες, όπου φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εστιάζουν περισσότερο στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, όσον αφορά τη σχολική προσαρμογή και ετοιμότητα (Akman et al., 2017). Αποτελέσματα άλλων ερευνών έχουν υποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί γενικά δίνουν έμφαση στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην προσωπική του στάση και διάθεση απέναντι στην παρουσία του στο σχολείο, ενώ δίνουν μικρότερη σημασία στο γνωστικό τομέα και τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στην κοινωνική διάσταση της σχολικής ετοιμότητας (Dockett & Perry., 2004. Dockett & Perry, 2012. Lin et al., 2003. Welch & White, 1999).

Η σύγκριση των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πιο θετικά τη σχολική επάρκεια των παιδιών από ό,τι οι γονείς τους, ωστόσο εκτιμούν

πιο αρνητικά από τους γονείς την κοινωνική επάρκεια των παιδιών και αναφέρουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες εντοπίζουν συστηματικά ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον ψυχοκοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα της σχολικής προσαρμογής των νηπίων. Υπό το πρίσμα αυτό θα μπορούσε να διατυπωθεί η ερμηνεία πως οι εκπαιδευτικοί, περνώντας αρκετό χρόνο μαζί του σε ένα πλαίσιο πιο δομημένο σε σύγκριση με αυτό της οικίας του και θεωρώντας ως σημαντικότερη διάσταση της σχολικής προσαρμογής του νηπίου την ψυχοκοινωνική, τείνουν να την αξιολογούν με πιο αυστηρά κριτήρια και να έχουν στον τομέα αυτό μεγαλύτερες απαιτήσεις από τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

9.1.2. Δεξιότητες μάθησης (γονείς - εκπαιδευτικοί). Αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης των νηπίων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως οι γονείς αξιολογούν ως ικανοποιητικές και τις τρεις διαστάσεις, δηλαδή τις αναγνωστικές δεξιότητες, τις μαθηματικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτονομίας μάθησης. Το ίδιο παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς. Τόσο στην περίπτωση των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, οι εκτιμήσεις των δεξιοτήτων μάθησης συµμεταβάλλονται θετικά, δηλαδή όσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμούν μία εκ των τριών δεξιοτήτων (αναγνωστικές, μαθηματικές, αυτονομία μάθησης), με τον ίδιο τρόπο τείνουν να εκτιμούν και τις υπόλοιπες.

Στη σύγκριση μεταξύ των εκτιμήσεων που έκαναν γονείς και εκπαιδευτικοί στις επιμέρους διαστάσεις των δεξιοτήτων μάθησης προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικότερα τις μαθηματικές τους δεξιότητες σε σχέση με τους γονείς τους. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία οι γονείς είναι πιο πιθανό να εστιάζουν στις μαθησιακές δεξιότητες και τα

κίνητρα του παιδιού, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικά δίνουν έμφαση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, ενώ δίνουν μικρότερη σημασία στο γνωστικό τομέα (Dockett & Perry, 2004. Dockett & Perry, 2012).

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται πως δεν έχουν προκύψει ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών τόσο ως προς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, όσο και ως προς τις μαθησιακές δεξιότητες των νηπίων. Δηλαδή, και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν με παρόμοιο τρόπο, κυρίως θετικά, και τις δυο διαστάσεις. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί κατά κύριο λόγο διαφορές μεταξύ των εκτιμήσεών τους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επισημανθεί αρκετές φορές πως, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες και συμβατές απόψεις, τότε τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και προετοιμάζονται καλύτερα για τη μετάβαση στο δημοτικό (Dockett & Perry, 2012. Lamb-Parket et al., 2001. Welch & White, 1999). Έχει τονιστεί σε διάφορες μελέτες η σπουδαιότητα της συμφωνίας γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με μεγαλύτερη ευχέρεια των παιδιών στη σχολική μάθηση (Lin et al., 2003. Welch & White, 1999).

Η προώθηση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, φαίνεται να προκύπτει ως καίριο θέμα στην εκπαίδευση, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία και η σύμπνοια μεταξύ τους σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τις επιδόσεις στα μαθήματα. Η ενίσχυση αυτής της σχέσης θα μπορούσε να ενθαρρύνει τις προσπάθειες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους και θα βελτίωνε, ενδεχομένως, τη λειτουργία των παιδιών και στο σπίτι (Cunha et al., 2015). Έχει βρεθεί σε άλλες μελέτες πως η προώθηση ισχυρών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και η στενή τους συνεργασία βοηθούν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και

συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στην επόμενη σχολική βαθμίδα, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους (Pelletier & Brent, 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τόσο για τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, δε φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση του τρόπου εκτίμησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με τον τρόπο εκτίμησης των δεξιοτήτων μάθησης, δηλαδή δε φαίνεται ότι, όταν εκτιμούν θετικά τη μια διάσταση, τότε τείνουν να εκτιμούν ανάλογα και την άλλη διάσταση της σχολικής προσαρμογής.

9.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και η σχέση τους με τις διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής. Οι δημογραφικοί παράγοντες των οποίων εξετάστηκε η συσχέτιση με τις εκτιμήσεις των γονέων ήταν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση (μορφωτικό επίπεδο), η εργασιακή κατάσταση, η οικογενειακή κατάσταση, αριθμός των παιδιών που έχουν, η σειρά γέννησης του αξιολογούμενου παιδιού, ο τόπος γέννησης του αξιολογούμενου παιδιού, το αν έχει λάβει ή όχι το παιδί κάποιου είδους ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, το φύλο του παιδιού, η μητρική γλώσσα, καθώς και η ύπαρξη ή μη προβλήματος υγείας του παιδιού.

Όσον αφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών, οι δημογραφικοί παράγοντες που εξετάστηκαν για πιθανές συσχετίσεις με τις διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής ήταν το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το φύλο του παιδιού, η μητρική γλώσσα και ο τόπος γέννησης του παιδιού, το αν έχει λάβει ή όχι το παιδί κάποιου είδους ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, καθώς και η ύπαρξη ή μη προβλήματος υγείας του παιδιού.

Στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν μόνο σε ορισμένες από τις παραπάνω μεταβλητές, δηλαδή στο φύλο γονέα / εκπαιδευτικού, στο φύλο του

αξιολογούμενου παιδιού και στη μεταβλητή αν το παιδί έχει λάβει ή όχι ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη.

9.2.1. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή

9.2.1.1. Ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια. Οι γονείς εκτιμούν ως καλύτερη τη σχολική επάρκεια των νηπίων που έχουν λάβει κάποιου είδους ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση από εκείνη των νηπίων που δεν έχουν λάβει. Παράλληλα, οι γονείς αναφέρουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς για τα παιδιά που έχουν λάβει υποστήριξη παρά για τα παιδιά που δεν έχουν λάβει. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, εκτιμούν θετικότερα όλες τις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για τα παιδιά αυτά. Αν και δεν υπήρχε διευκρινιστική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο, είναι πιθανό πως τα παιδιά που έλαβαν ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια ήταν παιδιά που προηγουμένως παρουσίαζαν κάποιου είδους δυσκολία και χρειάζονταν υποστήριξη.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκαν έρευνες με τα αποτελέσματα των οποίων θα μπορούσε να αντιπαραβληθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκειμένου για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε μόνο να διατυπωθεί η υπόθεση πως τα παιδιά που έχουν λάβει κάποιου είδους ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη έχουν επιτύχει καλύτερη προσαρμογή σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις αξιολογήσεις των γονέων τους. Από την άλλη, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως οι θετικές αξιολογήσεις αποτελούν μια προσπάθεια των γονέων να καλύψουν και να υποβαθμίσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους και το γεγονός ότι χρειάστηκε να λάβουν ειδική βοήθεια. Το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής διερεύνησης.

9.2.1.2. Φύλο γονέα / εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν προκύπτουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ως προς τη μεταβλητή φύλο γονέα δηλαδή η μεταβλητή αυτή δε φαίνεται να προβλέπει θετικά ή αρνητικά τις εκτιμήσεις των γονέων για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των νηπίων. Βιβλιογραφικά δεν εντοπίστηκαν αξιόλογα ευρήματα αναφορικά με το ρόλο της συγκεκριμένης μεταβλητής στον τρόπο εκτίμησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του νηπίου, όμως αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο προς μελλοντική διερεύνηση.

Η μεταβλητή φύλο εκπαιδευτικού, όμως, εμφανίζει κάποιες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκτιμούν πιο αρνητικά από τις γυναίκες συναδέλφους τους τη σχολική επάρκεια των νηπίων και, παράλληλα, αναφέρουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Στην περίπτωση της μεταβλητής φύλο εκπαιδευτικού, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν εντόπισε ανάλογες μελέτες, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ερμηνεία των συγκεκριμένων ευρημάτων. Ενδεχομένως θα μπορούσε να διατυπωθεί μια ερμηνεία ανάλογη με τα ευρήματα σχετικά με τη γονική εμπλοκή, όπου σε διάφορες έρευνες έχει βρεθεί ότι η γονική εμπλοκή διαμορφώνεται ανάλογα με το φύλο του γονέα, και πιο συγκεκριμένα ότι οι άντρες γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού λιγότερο σε σύγκριση με τις μητέρες και ασχολούνται κυρίως με το παιχνίδι των παιδιών (Maridaki-Kassotaki, 2000. Sayer et al., 2004. Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova & Etz, 2000). Είναι πιθανόν οι άντρες εκπαιδευτικοί να επηρεάζονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους από την αντίληψη που έχουν για το ρόλο του φύλου τους γενικότερα, να λειτουργούν με ανάλογο τρόπο όπως θα λειτουργούσαν ως πατέρες και ως εκ τούτου να δείχνουν μεγαλύτερη αποστασιοποίηση και αυστηρότητα στην κρίση τους σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους.

9.2.1.3. Φύλο παιδιού. Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ευρήματα το φύλο του παιδιού και η αλληλεπίδρασή του με το φύλο του γονέα ή του εκπαιδευτικού δε συσχετίζονται με το πώς εκτιμούν οι γονείς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλα ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία κάνουν λόγο για επίδραση της μεταβλητής φύλο παιδιού στο ποιόν της εκτίμησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από γονείς και εκπαιδευτικούς. Έχει βρεθεί πως στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν συχνά στερεοτυπικές εκτιμήσεις για τα κορίτσια, αναφέρουν, όμως, για τα αγόρια, στα οποία συνήθως αποδίδουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όμως, δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα στις αξιολογήσεις τους από τη μεταβλητή φύλο παιδιού (Cahill & Adams, 1997. Saft & Pianta, 2001).

Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει βρεθεί ότι οι γονείς έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα κορίτσια θεωρούνται από τους γονείς πιο έξυπνα, αλλά λιγότερο ενεργητικά, ενώ τα αγόρια πιο δραστήρια και με πιο πολλά προβλήματα συμπεριφοράς και ανάπτυξης. Οι διαφορές απόψεων σχετικά με το φύλο μπορεί να οφείλονται και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως πχ τόπος διαμονής, κ.α. (Garbarino et al., 1991. Sonuga-Barke & Taylor, 1995).

9.2.2. Δεξιότητες Μάθησης

9.2.2.1. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτής της μεταβλητής και της εκτίμησης των δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών από τους γονείς τους. Δεν εντοπίστηκε βιβλιογραφικά παρόμοια έρευνα, η οποία να εξετάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών αυτών, ώστε να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Για τους εκπαιδευτικούς, όμως, δεν ισχύει το ίδιο, δηλαδή φαίνεται πως εκτιμούν θετικότερα τη μαθησιακή δεξιότητα της αυτονομίας στη μάθηση στα παιδιά που έχουν δεχτεί ψυχοπαιδαγωγική

υποστήριξη από ό,τι στα παιδιά που δεν έχουν δεχτεί. Δε βρέθηκε αντίστοιχη μελέτη με την οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σύγκριση συμπερασμάτων. Θα μπορούσε, όμως, να υποθεθεί πως το εύρημα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες εμμένουν αρκετά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτονομίας γενικότερα. Ως εκ τούτου, το παιδί που έχει υποστηριχθεί σε αυτόν τον τομέα λειτουργεί πιο αυτόνομα στην τάξη και αυτό αντικατοπτρίζεται στις εκτιμήσεις του / της εκπαιδευτικού του.

9.2.2.2. Φύλο γονέα / εκπαιδευτικού. Η μεταβλητή φύλο του γονέα φαίνεται πως επιδρά στον τρόπο που εκτιμούν οι γονείς τις δεξιότητες μάθησης των παιδιών. Πιο αναλυτικά, οι πατέρες αποδίδουν στα νήπια λιγότερο αναπτυγμένες αναγνωστικές, μαθηματικές και αυτονομίας μάθησης δεξιότητες σε σύγκριση με τις μητέρες. Αντίστοιχο εύρημα εντοπίστηκε και βιβλιογραφικά. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία σχετικά με τους γονείς θα μπορούσε να αφορά το μικρότερο βαθμό γονικής εμπλοκής από την πλευρά των πατέρων, όπως έχει διαπιστωθεί σε αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι πατέρες ασχολούνται κυρίως με το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και με άλλες δραστηριότητες, όπως το τάισμα του, το ντύσιμο του, κ.α., όχι όμως ιδιαίτερα με δραστηριότητες μάθησης (Maridaki-Kassotaki, 2000. Sayer et al., 2004. Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova & Etz, 2000). Ο μικρότερος βαθμός συμμετοχής των πατέρων στις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού ενδεχομένως οδηγεί σε λιγότερο ρεαλιστική εκτίμηση.

Ως προς το φύλο του γονέα δε βρέθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα συσχέτιση της μεταβλητής φύλο με τον τρόπο που εκτιμούν τις δεξιότητες μάθησης των νηπίων. Αντιστοίχως, δεν εντοπίστηκαν ούτε στη βιβλιογραφία έρευνες που να βρήκαν κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

9.2.2.3. Φύλο παιδιού. Στην παρούσα μελέτη η συγκεκριμένη μεταβλητή δε φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με το πώς εκτιμούν οι γονείς και εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες μάθησης των νηπίων. Δηλαδή, γονείς και εκπαιδευτικοί κάνουν παρόμοιες εκτιμήσεις και για τα αγόρια και για τα κορίτσια.

Παρ' όλα αυτά, έχουν εντοπιστεί διεθνώς άλλες μελέτες που αναδεικνύουν την επίδραση της μεταβλητής αυτής στην εκτίμηση των δεξιοτήτων μάθησης. Έχει αναδειχθεί ότι τα στερεότυπα των ενηλίκων αναφορικά με το φύλο του παιδιού στην αριθμητική επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις επιδόσεις τους σε αυτήν και αυτό βρέθηκε τόσο για τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, συνήθως γονείς και εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα αγόρια πιο αναπτυγμένες αριθμητικές δεξιότητες, ενώ στα κορίτσια πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τη στάση των παιδιών απέναντι στην αριθμητική και να δυσχεράνει την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων του. Οι παγιωμένες πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ότι η μαθηματική δεξιότητα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στη στάση των μαθητών απέναντι στην αριθμητική και άρα και στην επίδοσή τους (Cahill & Adams, 1997. Saft & Pianta, 2001. Gunderson et al., 2012).

Ενώ στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν ως πιο σημαντικές για περαιτέρω διερεύνηση οι μεταβλητές φύλο γονέα / φύλο εκπαιδευτικού, φύλο παιδιού και λήψη ή μη ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας από το παιδί, διεθνώς έχουν επισημανθεί και άλλες μεταβλητές, οι οποίες συσχετίζονται με τον είδος εκτίμησης των γονέων ή των εκπαιδευτικών των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των νηπίων, όπως η ηλικία του γονέα / εκπαιδευτικού, η εθνικότητα του παιδιού, η οικονομική κατάσταση των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, κλπ. (Entwisle & Hayduk, 1988. Reynolds & Gill, 1994. Sonuga-Barke & Taylor, 1995. Entwisle, 2018. Kim et al.,

2005. Baker & Entwisle, 1987). Ως εκ τούτου, Φαίνεται σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω στο μέλλον οι μεταβλητές που δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά συσχετίσεις στην παρούσα μελέτη.

9.3.Γονική εμπλοκή και σχολική προσαρμογή

Κάνοντας μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών γονικής εμπλοκής που αναφέρουν οι γονείς των αξιολογούμενων παιδιών, εμφανίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό επαφή των γονέων με το σχολείο, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, βοήθεια με την κατ'οικον εργασία και έλεγχο. Παράλληλα, παρατηρείται χαμηλό επίπεδο αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς. Σε παλαιότερες μελέτες έχει εντοπιστεί διαφοροποίηση, δηλαδή η συμμετοχή των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, εμφανιζόταν ως μέτριου βαθμού, αλλά προσανατολιζόταν σε μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών. Η σχέση αυτή έχει βρεθεί αρκετά συνεπής βιβλιογραφικά, ανεξάρτητα από δημογραφικούς παράγοντες (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, φύλο ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) ή μεθόδους μέτρησης και αξιολόγησης (π.χ. δοκιμασίες επίτευξης, μέσος όρος βαθμού, βαθμοί) (Englund et al., 2004. Heath et al., 2014).

Στην παρούσα έρευνα οι γονείς τείνουν να εκτιμούν με παρόμοιο τρόπο καθεμιά από τις διαστάσεις αυτές της γονικής εμπλοκής. Αναφορικά με τις διαστάσεις σχολικής προσαρμογής φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση των δεξιοτήτων μάθησης με τη γονική εμπλοκή και όσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμούν οι γονείς τη μεταβλητή γονική εμπλοκή, τόσο πιο θετικά εκτιμούν και τις δεξιότητες μάθησης.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας στο θέμα αυτό. Η συμμετοχή των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, φαίνεται να είναι μέτριου βαθμού, αλλά

προσανατολίζεται σε μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών. Η σχέση αυτή έχει βρεθεί αρκετά συνεπής βιβλιογραφικά, ανεξάρτητα από δημογραφικούς παράγοντες (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, φύλο ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) ή μεθόδους μέτρησης και αξιολόγησης (π.χ. δοκιμασίες επίτευξης, μέσος όρος βαθμού, βαθμοί). Η συμμετοχή των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επίτευξης των παιδιών στο σχολείο (Waanders et al., 2007). Έχει διαπιστωθεί ότι η σχολική επιτυχία και οι μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζονται από τις αλληλεπιδράσεις των γονέων και των παιδιών πριν ακόμα από την είσοδο στο σχολείο, ιδιαίτερα από τις συμπεριφορές των γονέων σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (Englund et al., 2004). Μερικοί ερευνητές πρότειναν ότι η εμπλοκή των γονέων και οι προσδοκίες των γονιών μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο την επιτυχία των μικρών παιδιών σε σύγκριση με εκείνη των παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, οι πρώτες εμπειρίες από τους γονείς σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων πριν από την είσοδο στο σχολείο μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε μεταγενέστερα μαθησιακά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Englund et al., 2004).

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τη γονική εμπλοκή έχει τονίσει τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων συμπεριφορών εμπλοκής γονέων και επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (π.χ. με σχολικές δραστηριότητες, άμεση επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και διαχειριστές) συνδέεται με μεγαλύτερη επιτυχία στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των γονέων στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους στο σπίτι (π.χ. εποπτεία και παρακολούθηση, καθημερινές συζητήσεις για το σχολείο) έχουν συσχετιστεί με καλύτερα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Fantuzzo et al., 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, όσο

περισσότερο οι γονείς αφιερώνουν χρόνο στις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους, τόσο καλύτερα προβλέπονται τα σχολικά επιτεύγματα και η συμπεριφορά των παιδιών (Ansari & Gershoff, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, η γονική εμπλοκή έχει αναδειχθεί πως είναι επωφελής για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Epstein, 1994. Hiatt-Michael, 2001).

Υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των γονέων έχουν συσχετιστεί με καλύτερη παρακολούθηση των μαθητών, υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στα μαθηματικά και στην ανάγνωση και υψηλότερη βαθμολόγηση, καθώς και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Lewis, 1993).

Στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της γονικής εμπλοκής και τη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του νηπίου. Παρ' όλα αυτά, σε άλλες μελέτες έχει βρεθεί πως οι γονείς που επέδειξαν υψηλά επίπεδα επαφής με τα σχολεία (εθελοντισμός στην τάξη, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά εργαστήρια, συμμετοχή σε συνεδριάσεις) είχαν παιδιά που επέδειξαν μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια σε σύγκριση με τα παιδιά γονέων με χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επαφής (Fantuzzo et al., 2004). Τόσο η γονική εμπλοκή στο σπίτι, όσο και στο σχολείο σχετίζονται θετικά με τα μαθησιακά και τα κοινωνικά επιτεύγματα των παιδιών (McWayne et al., 2016). Ως εκ τούτου, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να διερευνηθεί εκ νέου στο μέλλον η συσχέτιση μεταξύ γονικής εμπλοκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

9.4.Οικογενειακή λειτουργικότητα και σχολική προσαρμογή

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων οι οικογένειές τους ως προς τη λειτουργικότητά τους εμφανίζουν ένα αρκετά καλό επίπεδο ως προς την επίλυση προβλημάτων, καλό επίπεδο επικοινωνίας, συναισθηματικής ανταπόκρισης,

συναισθηματικής εμπλοκής και ελέγχου συμπεριφορών και καλή γενική λειτουργία. Εκτιμούν ως μετρίου βαθμού την κατανομή ρόλων εντός της οικογένειάς τους.

Όπως διαφαίνεται από διάφορες έρευνες σχετικές με τη διάσταση της οικογενειακής λειτουργικότητας, μια λειτουργική οικογένεια βοηθάει με ποικίλους τρόπους στην υγιή ανάπτυξη, ψυχική και κοινωνική, των παιδιών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας επηρεάζει την ψυχική υγεία των μελών της (Chan, 2002). Σε μια οικογένεια που λειτουργεί σε καλό επίπεδο, τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν πιο εύκολα, υπάρχει ελευθερία συναισθηματικής έκφρασης και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και όλοι εκπληρώνουν αποτελεσματικά τους αναμενόμενους ρόλους τους. Σε μια υγιή οικογένεια τα άτομα είναι στενά συνδεδεμένα και έχουν κοινό σκοπό (Epstein et al., 1983).

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, επίσης, προκύπτει πως οι γονείς εκτιμούν με παρόμοιο τρόπο όλες τις διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας, δηλαδή αν εκτιμούν θετικά τη μία εξ αυτών, έτσι θετικά εκτιμούν και τις υπόλοιπες. Παράλληλα, τείνουν να αξιολογούν με ανάλογο τρόπο τις δεξιότητες μάθησης των παιδιών. Αν, επομένως, εμφανίζουν ένα θετικό επίπεδο οικογενειακής λειτουργίας, τότε θετικά εκτιμώνται και οι δεξιότητες μάθησης. Φαίνεται δηλαδή πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ οικογενειακής λειτουργικότητας και δεξιοτήτων μάθησης.

Όπως έχει προαναφερθεί, τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύουν πως πράγματι ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον ενθαρρύνει και διευκολύνει τις προσπάθειες διαχείρισης των διαφόρων προβλημάτων των παιδιών και έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθεκτικών παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις μεταβλητές, όπως η οικογενειακή συνοχή και λειτουργικότητα, αλλά και η γονική επίβλεψη, μπορούν να προβλέψουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, την αντιληπτή ικανότητα, την αίσθηση

οικειότητας με τους συνομηλίκους τους, την ακαδημαϊκή προσπάθεια και το ενδιαφέρον για το σχολείο (Annunziata et al., 2006).

Ενώ στη συγκεκριμένη έρευνα δεν προκύπτουν σαφή ευρήματα που να υποστηρίζουν ξεκάθαρη συσχέτιση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του νηπίου, εντούτοις σε ορισμένες έρευνες υποστηρίζεται πως οι συνεκτικές και λειτουργικές οικογένειες έχουν συσχετιστεί με λιγότερα συμπτώματα εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων (Fisher, 2000. Sturge-Apple et al., 2010). Αντίθετα, τα δυσλειτουργικά οικογενειακά μοτίβα σχετίζονται με αυξημένα εσωτερικοποιημένα συμπτώματα στα παιδιά. Η αγάπη και η συνοχή μεταξύ των μελών της οικογένειάς, το γεγονός ότι χρησιμοποιούν μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων με προσανατολισμό και στόχο, το ότι καθιερώνουν άμεση επικοινωνία μεταξύ τους και το γεγονός ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σαφής και ρητή χρησιμεύει ως προστατευτική λειτουργία κατά των προβλημάτων και των συνεπειών τους (Fisher, 2000. Sturge-Apple et al., 2010). Διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες έχουν υποδείξει ότι οι εσωτερικοποιήσεις των οικογενειακών εμπειριών των παιδιών χρησιμοποιούνται ως πρότυπα για την ερμηνεία και την ανταπόκριση σε νέες προκλήσεις εκτός της οικογένειας. Έτσι, τα δυσλειτουργικά οικογενειακά μοτίβα μπορεί να υπονομεύσουν την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο σε πολλαπλούς τομείς λειτουργίας (Sturge-Apple et al., 2010).

Ωστόσο, υπάρχει περιορισμένη έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ μοντέλων οικογενειακής λειτουργίας και διαχρονικών εκτιμήσεων της προσαρμογής των παιδιών σε πολλαπλούς τομείς κατά την προσχολική εκπαίδευση και τα πρώτα σχολικά έτη (Sturge-Apple et al., 2010).

9.5.Συσχέτιση της γονικής εμπλοκής με την οικογενειακή λειτουργικότητα.

Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρατηρείται ότι όσο πιο θετικά εκτιμάται από τους γονείς μία διάσταση της γονικής εμπλοκής, τόσο πιο θετικά τείνουν να εκτιμώνται όλες οι διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας, δηλαδή υπάρχει θετική συµµεταβολή μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό συµφωνεί και µε τα αποτελέσµατα άλλων µελετών, οι οποίες έχουν εντοπίσει την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάµεσα στη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα, και στη συνέχεια µε την προσαρµογή του παιδιού σε όλους τους τοµείς, αναδεικνύοντας πιθανή διαµεσολάβηση ανάµεσα σε αυτές τις διαστάσεις (Pears et al., 2015. Winter et al., 2015. Pirchio et al., 2017).

9.5.1. Διαµεσολάβηση της οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση µεταξύ της γονικής εμπλοκής και των διαστάσεων της σχολικής προσαρµογής.

Πιθανή διαµεσολάβηση των διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας εξετάστηκε µε αυτήν την κατεύθυνση µε εξαρτηµένη µεταβλητή διαδοχικά καθεµιά από τις δυο διαστάσεις σχολικής προσαρµογής, όσον αφορά την αξιολόγησή τους από τους γονείς. Ωστόσο, δεν µπόρεσε να επιβεβαιωθεί σχέση διαµεσολάβησης της οικογενειακής λειτουργικότητας µεταξύ γονικής εμπλοκής και των διαστάσεων ψυχοκοινωνικής προσαρµογής, αν και βιβλιογραφικά τόσο η γονική εμπλοκή όσο και η οικογενειακή λειτουργικότητα χωριστά συνδέονται µε καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρµογή του παιδιού (Fisher, 2000. McWayne et al., 2016. Sturge-Apple et al., 2010).

Αναφορικά µε τις δεξιότητες µάθησης, όµως, εντοπίστηκαν αρκετές σχέσεις διαµεσολάβησης (πλήρης διαµεσολάβησης, µερική διαµεσολάβηση, έµµεση σχέση χωρίς διαµεσολάβηση, άµεση σχέση χωρίς διαµεσολάβηση). Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως όταν βελτιώνεται η επαφή µε το σχολείο, τότε µειώνεται το επίπεδο

συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Επίσης, όταν βελτιώνεται η *επαφή με το σχολείο*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Τέλος, όταν βελτιώνεται η *επαφή με το σχολείο*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση.

Παράλληλα, όταν βελτιώνεται ο *παράγοντας ελέγχου*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Ακόμα, όταν βελτιώνεται ο *παράγοντας ελέγχου*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής, αλλά και συναισθηματικής ανταπόκρισης και αυτό βελτιώνει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Τέλος, προκύπτει άμεση σχέση μεταξύ του *παράγοντα ελέγχου* και των αναγνωστικών δεξιοτήτων, χωρίς τη διαμεσολάβηση διαστάσεων της οικογενειακής λειτουργικότητας.

Επιπλέον, όταν βελτιώνεται η *βοήθεια κατ'οίκον*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Επίσης, όταν βελτιώνεται η *βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία*, τότε βελτιώνονται παράλληλα η συναισθηματική εμπλοκή και η συναισθηματική ανταπόκριση, και αυτή η βελτίωση με την σειρά της καλυτερεύει τις δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση. Τέλος, φαίνεται πως η *βοήθεια με την κατ'οίκον εργασία* σχετίζεται άμεσα με τις αναγνωστικές δεξιότητες, χωρίς τη διαμεσολάβηση των παραγόντων της οικογενειακής λειτουργικότητας.

Ακόμα, όταν βελτιώνεται η *ανάπτυξη ενδιαφερόντων*, τότε μειώνεται το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η μείωση με την σειρά της βελτιώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, όταν βελτιώνεται η *ανάπτυξη ενδιαφερόντων*

τότε περιορίζεται η συναισθηματική εμπλοκή και αυτό βελτιώνει τις μαθηματικές δεξιότητες.

Στη συνέχεια παρατηρείται πως όταν επιδεινώνεται ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς όταν, δηλαδή, ο γονέας εκδηλώνει υψηλού βαθμού άγχος ή / και υπερπροστατευτική συμπεριφορά, τότε επιδεινώνεται και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η επιδείνωση με την σειρά της μειώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα, όταν αυξάνεται το επίπεδο αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, τότε αυξάνεται και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής και αυτή η επιδείνωση με την σειρά της μειώνει τις μαθηματικές δεξιότητες. Επιπλέον, φαίνεται πως, όταν επιδεινώνεται ο παράγοντας αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς, τότε επιδεινώνεται και το επίπεδο συναισθηματικής εμπλοκής & συναισθηματικής ανταπόκρισης, και αυτή η επιδείνωση περιορίζει σημαντικά τις δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση.

Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να εξετάζουν την αλληλεπίδραση των διαστάσεων αυτών μεταξύ τους παράλληλα με διαστάσεις σχολικής προσαρμογής, προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Με βάση τις παραπάνω διαμεσολαβήσεις που εξήγαγαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις προκύπτει ένα δομικό προβλεπτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η οικογενειακή λειτουργικότητα και πιο συγκεκριμένα οι διαστάσεις της συναισθηματικής εμπλοκής και της συναισθηματικής ανταπόκρισης, διαμεσολαβούν με θετικό τρόπο μεταξύ της γονικής εμπλοκής (πιο συγκεκριμένα, των διαστάσεών της επαφή με το σχολείο, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, έλεγχος) με τις δεξιότητες μάθησης (δεξιότητες αυτονομίας στην μάθηση, αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές δεξιότητες). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με

αντίστοιχες έρευνες που έχουν εντοπίσει την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και την οικογενειακή λειτουργικότητα, κάτι που συμβάλει με τη σειρά του στη θετική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείου σε όλους τους τομείς (Pears et al., 2015. Pirchio et al., 2017. Winter et al., 2015). Έχει, άλλωστε, βρεθεί σε αρκετές μελέτες διεθνώς πως τόσο η γονική εμπλοκή, όσο και η οικογενειακή λειτουργικότητα καθεμία ξεχωριστά προάγουν τη μαθησιακή προσαρμογή και ανάπτυξη του παιδιού και την απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης (Ansari & Gershoff, 2016. Epstein, 1994. Fisher, 2000. Hiatt-Michael, 2001. Lewis, 1993. McWayne et al., 2016. Sturge-Apple et al., 2010).

Επιχειρήθηκε να ελεγχθούν πιθανές διαμεσολαβήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής γονική εμπλοκή (όπως εκτιμάται από τους ίδιους τους γονείς), και των εξαρτημένων μεταβλητών ψυχοκοινωνική προσαρμογή / δεξιότητες μάθησης, όπως αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς αυτή τη φορά, με διαμεσολαβητή την οικογενειακή λειτουργικότητα (όπως εκτιμάται από τους γονείς). Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει εντοπιστεί ανάλογη διερεύνηση, εντούτοις υπήρξε το ερευνητικό ερώτημα αν οι διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας διαμεσολαβούν στη σχέση της γονική εμπλοκής με την ποιότητα της εκτίμησης των διαστάσεων σχολικής προσαρμογής από τους / τις εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, αν το επίπεδο λειτουργικότητας της οικογένειας του νηπίου και ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής του γονέα του στη σχολική ζωή μπορούν να προβλέψουν θετικά ή αρνητικά το πώς θα εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός εντέλει τη σχολική προσαρμογή του. Ωστόσο, δεν προέκυψαν ευρήματα προς την κατεύθυνση αυτή.

9.6.Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Η προσχολική ηλικία είναι εκ των πραγμάτων μία ιδιαίτερα σημαντική περίοδος τόσο για την ανάπτυξη του παιδιού, όσο και για τη γενικότερη πορεία του

στη σχολική εκπαίδευση. Κατά τη διάρκειά της συντελούνται ραγδαίες και κρίσιμες αλλαγές σε όλους τους τομείς. Η προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και η προετοιμασία του για τη μετάβαση του στην επόμενη σχολική βαθμίδα δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Απαιτεί από το νήπιο την κατάκτηση πολλαπλών και ποικίλων δεξιοτήτων. Οι βασικότερες διαστάσεις των δεξιοτήτων αυτών είναι η ψυχοκοινωνική και η μαθησιακή.

Στην περίπτωση που οι δεξιότητες αυτές δεν αναπτυχθούν επαρκώς κατά τη διάρκεια της προσχολικής φοίτησης, τότε το παιδί ενδέχεται να δυσκολευτεί ιδιαίτερα στη μετάβασή και προσαρμογή του στη συνέχεια στο δημοτικό σχολείο.

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται πολύς λόγος σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής ετοιμότητας και ποιοι παράγοντες εντέλει την αποτελούν. Αυτό που συνιστά, όμως, βέβαιη βιβλιογραφική διαπίστωση είναι πως η όποια αξιολόγηση της προσαρμογής του παιδιού πρέπει να εφαρμόζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους γονείς του παιδιού. Είναι απαραίτητη η συμπερίληψη εκτιμήσεων και από τις δυο πλευρές, εφόσον καθεμία από αυτές έχει τη δυνατότητα να παράσχει πληροφορίες από διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας του παιδιού, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και χρειάζεται να εξετάζονται συνδυαστικά. Υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν τη σημασία της σύγκλισης των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στην προαγωγή ομαλότερης προσαρμογής του νηπίου, αν και τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται διάσταση στις εκτιμήσεις τους. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικό βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και γονέων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιβεβαιώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις των διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής με δημογραφικές μεταβλητές, με εξαίρεση το φύλο του / της εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, το φύλο γονέα στις

δεξιότητες μάθησης και το αν το παιδί έχει λάβει ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη και πάλι σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν συσχετίσεις και με άλλες δημογραφικές μεταβλητές, επομένως διαφαίνεται ιδιαίτερος χρήσιμη η μελλοντική επέκταση της συγκεκριμένης διερεύνησης και σε άλλους παράγοντες που τυχόν διαδραματίζουν ρόλο στην εκτίμηση των διαστάσεων σχολικής προσαρμογής και εξηγούν τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μεταξύ των εκτιμήσεων γονέων και εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές πως η έρευνα θα μπορούσε να στραφεί μελλοντικά προς αυτήν την κατεύθυνση, προκειμένου να διασαφηνιστούν περαιτέρω οι διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής των μαθητών νηπιαγωγείου. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να ενταχθούν στα σχολεία συστηματικά προγράμματα συμμετοχικής συνεργασίας με τους γονείς, εφόσον είναι σαφές πως η καλύτερη συνεργασία και σύμπνοια μεταξύ τους συνδέεται με καλύτερη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή του νηπίου. Η επιτυχημένη πορεία ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων. Καταλυτική επιρροή φαίνεται να διαδραματίζει, εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία, και η συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς των παιδιών και τους παιδαγωγούς (Epstein, 1988. Rosenholtz, 1989).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που αναδείχθηκε και από την παρούσα έρευνα αναφορικά με την προσαρμογή του νηπίου, ιδιαίτερος με την επάρκεια των δεξιοτήτων μάθησης, είναι η γονική εμπλοκή. Η γονική εμπλοκή μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή (όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα), αλλά και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Μέχρι σήμερα η γονική εμπλοκή υφίσταται σε ανεπίσημη μορφή και εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη διακριτική ευχέρεια και αυτοδιάθεση γονέων και σχολείου κατά πόσο και σε ποιους τομείς χρησιμοποιείται.

Όσο περισσότερο εμπλέκεται και συμμετέχει με θετικό τρόπο ο γονέας στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού του και ταυτόχρονα συνεργάζεται στενά με τους παιδαγωγούς, τόσο καλύτερη προβλέπεται η προσαρμογή του παιδιού. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι σήμερα δεν εντάσσει συστηματικά το γονέα στη σχολική ζωή, αλλά τον περιορίζει σε ρόλο παρατηρητή, μια πραγματικότητα, η οποία θα πρέπει να αναμορφωθεί στο σύντομο μέλλον προς διαφορετική κατεύθυνση.

Η γονική εμπλοκή φαίνεται πως συσχετίζεται άμεσα και στενά με την οικογενειακή λειτουργικότητα, δηλαδή οι οικογένειες που διαθέτουν καλό επίπεδο λειτουργικότητας παράλληλα εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό γονικής εμπλοκής και κατά συνέπεια συμβάλλουν στην επίτευξη πιο επαρκούς μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Στην παρούσα έρευνα η διαδρομή αυτή είναι ξεκάθαρη όσον αφορά τις δεξιότητες μάθησης του νηπίου. Διαπιστώνεται, επομένως, πως όταν συγκεκριμένες διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας βρίσκονται σε καλό επίπεδο, κυρίως η συναισθηματική εμπλοκή και η συναισθηματική ανταπόκριση των μελών μεταξύ τους, τότε οι γονείς εμφανίζουν μεγαλύτερο και πιο θετικό βαθμό εμπλοκής στη σχολική δραστηριότητα του παιδιού και προάγουν θετικά τις δεξιότητες μάθησής του.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα πολυδιάστατα μοντέλα προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ετοιμότητας που κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές το παιδί έχει μια πολύπλευρη προσωπικότητα και ως εκ τούτου ως πολύπλευρη πρέπει να αντιμετωπίζεται και η προσαρμογή του στο σχολείο. Στην προσαρμογή του αυτή παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες και όχι μόνο το σχολικό περιβάλλον και το νοητικό δυναμικό του. Ως βασικοί παράγοντες της σχολικής προσαρμογής, επομένως, εμφανίζονται η οικογένεια και οι γονείς, καθώς και ο βαθμός και ο τρόπος που

εκείνοι συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Η σχολική κοινότητα χρειάζεται να ανοίξει ακόμα περισσότερο διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια, προκειμένου από κοινού να διαμορφώσουν ένα κλίμα αποδοχής και προαγωγής της ομαλής ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής προσαρμογής του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην επόμενη σχολική βαθμίδα στη συνέχεια.

9.7.Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ορισμένα από τα ευρήματα που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, όμως αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως παράλληλα υπάρχουν περιορισμοί ως προς την ερμηνεία τους. Ο πρώτος εξ αυτών είναι το ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι συναφειακή, δηλαδή οι όποιες διαφορές παρατηρούνται δεν μπορούν να αποδοθούν σε αιτιώδεις σχέσεις με απόλυτη βεβαιότητα, αλλά στη συγχρονική συμμεταβολή των σχέσεων των μεταβλητών. Κάποιες από τις μεταβλητές που εξετάστηκαν, κυρίως η γονική εμπλοκή και η οικογενειακή λειτουργικότητα, ενώ έχουν διερευνηθεί ποικιλοτρόπως τα τελευταία χρόνια, εντούτοις ουδέποτε είχαν εξεταστεί ταυτόχρονα ως προς το πώς επιδρούν στη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή νηπίων. Επομένως, με αυτά τα δεδομένα γίνεται ακόμα πιο απαραίτητο να διεξαχθεί μια διαχρονική έρευνα που να συνεξετάζει τους παράγοντες αυτούς, ώστε να μπορεί να καταλήξει σε πιο σταθερά συμπεράσματα τόσο ως προς την κατεύθυνση της αιτιότητας, όσο και ως προς τις επιδράσεις τους εν γένει.

Το αρχικό, άλλωστε, ερευνητικό ερώτημα αυτής της έρευνας, δηλαδή το πώς εκτιμούν γονείς και εκπαιδευτικοί τη γνωστική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή δεν μπορεί να απαντηθεί με πλήρη ασφάλεια σε μια συγχρονική μελέτη, αλλά απαιτεί μια διαχρονική προσέγγιση, προκειμένου για την επίτευξη μεγαλύτερου βαθμού βεβαιότητας, ο οποίος με τη σειρά του θα μπορεί να οδηγήσει με περισσότερη ασφάλεια σε πολιτικές πρακτικές αναδιαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο τελικά

εκτιμάται η προσαρμογή και η ετοιμότητα του νηπίου, με στόχο τη μετάβασή του στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Εξαιτίας του ότι για κάποια δεδομένα δεν υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική βιβλιογραφία που να τα επιβεβαιώνει ή να τα απορρίπτει, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για την πλήρης τεκμηρίωση τους, καθώς και για τη γενίκευσή τους.

Επιπλέον, ενώ αναφορικά με τις εκτιμήσεις από την πλευρά των γονέων εισήχθησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές και παράμετροι επίδρασης στις απαντήσεις τους έννοιες όπως η γονική εμπλοκή και η οικογενειακή λειτουργικότητα, για τους εκπαιδευτικούς δεν έγινε κάτι αντίστοιχο. Από τη μία πλευρά για τους γονείς θα ήταν χρήσιμη η εισαγωγή και άλλων μεταβλητών που τυχόν επιδρούν στον τρόπο που εκτιμούν την προσαρμογή των παιδιών τους, προκειμένου να εντοπιστεί, εάν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οφείλονται στις συγκεκριμένες σχέσεις ή μεταβάλλονται με την εισαγωγή και άλλων παραμέτρων. Από την άλλη πλευρά είναι απαραίτητη η προσθήκη στην περαιτέρω διερεύνηση ανεξάρτητων μεταβλητών που μπορεί να επιδρούν στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα της έρευνας βασίστηκαν σε απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών μόνο για μαθητές νηπιαγωγείων της Αττικής. Ενδεχομένως, θα μπορούσε μελλοντικά να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, μελετώντας με αυτόν τον τρόπο το αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο πώς εκτιμάται η προσαρμογή των νηπίων μεταξύ μεγάλων αστικών κέντρων και επαρχίας, είδος σύγκρισης που συναντάται συχνά σε διάφορα επιστημονικά πεδία και σε διάφορα θέματα ούτως ή άλλως.

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί η απουσία στη συγκεκριμένη έρευνα μέτρησης των δεξιοτήτων μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής απευθείας στους μαθητές νηπιαγωγείου. Εντούτοις, για την ηλικία των μαθητών του

συγκεκριμένου δείγματος δεν υπάρχουν κλίμακες αυτοαναφοράς και αυτοαξιολόγηση ούτε κοινά αποδεκτό ψυχομετρικό εργαλείο που να αξιολογεί αυτές τις διαστάσεις με απευθείας απαντήσεις των παιδιών. Η ύπαρξη τέτοιου είδους μετρήσεων θα μπορούσε να παράσχει ένα μέτρο σύγκρισης με τις αντίστοιχες εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών.

Η διεθνής βιβλιογραφία με συνέπεια δίνει έμφαση στα θετικά αποτελέσματα της συμφωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών τόσο στα μαθησιακά επιτεύγματα, όσο και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας και όχι μόνο, αλλά και στη σημαντική συμβολή οικογενειακών παραγόντων, όπως η γονική εμπλοκή και η οικογενειακή λειτουργικότητα στη σχολική και γενικότερη προσαρμογή των νηπίων. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν να συνεχιστεί η διερεύνηση προς αυτήν την κατεύθυνση στον Ελληνικό πληθυσμό, για τον οποίο μέχρι σήμερα δεν υπήρχαν επαρκή δεδομένα. Ταυτόχρονα, βεβαίως να επεκταθεί στο πώς θα μπορούσε από παιδαγωγικής πλευράς να αξιοποιηθεί η όποια διαφοροποίηση ή συμφωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, κυρίως στη διαμόρφωση πληρέστερων, ολόπλευρων και αναπτυξιακά καταλληλότερων εργαλείων αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, συμπεριλαμβάνοντας όλο και περισσότερο και τους γονείς στη διαδικασία αυτή.

Βιβλιογραφία

- Acherman, D.J. & Barnett, W.S. (2005). *Policy report: Prepared for kindergarten: What does readiness mean?* Preschool policy brief, National Institute for Early Education Research.
- Adams, D., & Hamm, M. (1998). *Collaborative Inquiry in Science, Math, and Technology*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Ahmad, N. F., & Esa, A. (2017). Early childhood education. *Psychology*, 47787-47789.
- Akman, B., Kükürtcü, S. K., Tarman, İ., & Sanli, Z. S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 22-41.
- American Psychological Association (2013). *APA dictionary of clinical psychology*. Washington, DC: Author.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 100-108.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154.
- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 193-213.

- Ansari, A., & Gershoff, E. (2016). Parent involvement in head start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family, 78*(2), 562-579.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Asher, S. R. & Coie, D. (1990) (eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baker, D. P., & Entwisle, D. R. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces, 65*(3), 670-694.
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Arnold, D. H. (2015). Teacher (mis) perceptions of preschoolers' academic skills: Predictors and associations with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 805.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(2), 255-269.
- Barr, D. (2017). Friendship and belonging. In Selmar, R. (ed.). *Fostering friendship. Pair therapy for treatment and prevention* (pp. 19-30). Routledge.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA Open, 2*(1), 1-31.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental psychology, 28*(2), 191.
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons.

- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social - emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development, 79*(6), 1802-1817.
- Bigelow, B. J. & LaGaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. *Friendship and Social Relations in Children, 15-44*.
- Bjorklund, D.F. & Causey, K.B. (2017). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*. USA: SAGE
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing it cool: temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419-443.
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 1* (1), 59-67.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-analysis, 39*, 350-373.
- Brigman, G. & Webb, L. (2010). Ready to learn: teaching kindergarten school success skills. *The Journal of Educational Research, 96* (5), 286-292.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Buysse, V. (2002). Assessment of preschool children's peer-related social competence. *Assessment for Effective Intervention, 27*(4), 61-71.

- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 31-45.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550- 560.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, 371-383.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Cahill, B., & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36(7-8), 517-529.
- Campbell, J. R., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 64-74.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behaviour problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.

- Cappelloni, C. (2011). Going beyond material well-being: looking at the hidden costs of migration on children left behind. *PRAXIS, The Fletcher Journal of Human Security*, 24-37.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155–162.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.
- Chen, E. S. L., & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64(1-2), 103-116.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational psychologist*, 41(4), 239-245.
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Cook, F., & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 11-24.
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1-19.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2).
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Desforges, M., & Lindsay, G. (1995). *Baseline assessment*. Educational and Child Psychology.

- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators, *American Behavioral Scientist*, 56, 814-828.
- Docking, J. (1990). *Primary schools and parents. Rights, responsibilities and relationships*. London: Hodder & Stoughton.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years: The 'key to learning' curriculum*. Routledge.
- Dorđević, S., Stanojević, D., Stojanović, S., & Dorđević, L. (2017). Articulation of children in preschool preparatory program. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 1(1), 023-032.
- Doyle, O., Finnegan, S., & McNamara, K. A. (2010). *Differential teacher and parent ratings of school readiness in a disadvantaged community*. Dublin, IE: Geary Institute, University College.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Prentice Hall.
- Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers?. In Sheridan, S.M., & Kim, E.M. (eds.). *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35-53). New York: Springer.

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education, 147-159*.
- Entwisle, D. R. (2018). *Children, schools, and inequality*. Routledge.
- Epstein, J. L. (1988). Effects on student achievement of teachers' practices for parent involvement. In Silvern, S. (ed.). *Literacy through family, community, and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy, 9*(2), 171-180.
- Epstein, J.L. (1994). Theory to practice: Schools and family partnerships lead to school improvement and student success. In Fagnano, C.L. & Werber, B.Z. (eds.). *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (pp. 39–52). Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. In Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C.,

- Jansorn, N.R. & Voorhis, F.L.V. (eds.). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 19-42). California: Corwin Press.
- Erkan, S., & Kirca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education, annotated instructor's edition*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275.
- Farmer, A. D. & Bierman, K. L. (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 299-311.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-26.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 347.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 90-103.
- Gallistel, C. R., & Gelman, R. (1992). Preverbal and verbal counting and computation. *Cognition, 44*(1-2), 43-74.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (2014). Social influences on students' academic engagement and science achievement. *Psychological Studies, 59*(1), 30-35.
- Garbarino, J. (1991). Not all bad developmental outcomes are the result of child abuse. *Development and psychopathology, 3*(1), 45-50.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education, 1*(3), 189-209.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology, 47*(4), 1117.
- Goleman, D. (1988). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, A., & Browne, K. (2011). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Cengage Learning.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532.
- Gremler, J. (1996). Tuned in to Learning Styles: Paying attention to both analytic and global learning styles allows teachers to spend more time and energy making music in the high school chorus rehearsal. *Music Educators Journal, 83*(3), 24-27.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-44.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103-136.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology, 40*(5), 395-413.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles, 66*(3-4), 153-166.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development, 10*(1), 79-119.
- Harris, P., & Muncer, A. (1988). *The autistic child's understanding of beliefs and desires*. In British Psychological Society Developmental Psychology Conference, Harlech, England.
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. *Social Behavior in Autism, 61-80*.
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten readiness and preschools: teachers' and parents' beliefs within and across programs. *Early Childhood Research and Practice, 14* (2).
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085-1102.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (eds.). *Handbook of youth prevention science* (pp. 255- 274). New York: Routledge.
- Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., ... & Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *PloS One, 9*(4), e95255.
- Henshall, C., & McGuire, J. (1986). Gender development. Children and Social Worlds: Development in a Social Context. *Cambridge, Polity, 158*.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Herbert, M. (2008). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και στην απώλεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal, 11*, 93-112.
- Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities, 19*(2), 167-179.
- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*(1), 264-273.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113-132.

- Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 167-184.
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive, 1-27*.
- Huitt, W. & Hummel, D. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society, 43*(3), 339-369.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Karlsdóttir, K., & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years, 30*(3), 255-266.
- Kelly, P. (2004). *Using thinking skills in the primary classroom*. Plymouth University, UK: Paul Chapman Publishing.
- Kim, J., Murdock, T., & Choi, D. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of national household education survey. *Educational Research Quarterly, 29* (2), 3.
- Koçyiğit, S., Çağdaş, A., Orcan, M., & Ünüvar, P. (2009). Examination of the opinions of teachers working in preschool educational institutions about family involvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 789-794.

- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 1168-1189.
- Ladd, B., & Kochenderfer, B. J. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (eds.). *Handbook of research on the education of young children* (pp. 23–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A. J., Kessler-Sklar, S., Clark, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 35-51.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lau, P. S. Y., & Wu, F. K. Y. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Leavell, A.S., Tamis-Le Monda, C.S., Ruble, D.N., Zosuls, K.M., Cabrera, N.J. (2012). African American, White and Latino father's activities with their sons and daughters in early childhood. *Sex Roles*, 66, 53-65.

- Lemer, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In Lemer, R.M. & Steinberg, L. (eds.). *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 482.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54* (1), 102-124.
- Lewis, M.C. (1993). *Beyond barriers: Involving Hispanic families in the education process*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J.M. (2000). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Λιανός, Π. (2012). *Γονικές πρακτικές και ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών στο σχολείο: διερεύνηση ατομικών, γονικών και οικογενειακών παραγόντων. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development, 70*(1), 202-213.

- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 225-237.
- Little, J.A., & Rubin, D.B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology, 12*(4), 737-762.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596.
- Lund, J., & Merrell, K. W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 19*, 112-122.
- Lundy, B. L. (2013). Paternal and maternal mind-mindedness and preschoolers' theory of mind: The mediating role of interactional attunement. *Social Development, 22*(1), 58-74.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 81-107.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*-104.

- Maridaki-Kassotaki, K. (2000). Understanding fatherhood in Greece: father's involvement in child care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3), 213-219.
- Mashburn, A.J. & Pianta, R.C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17 (1), 151-176.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, 66(6), 1635-1659.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175.
- McCabe, P. (2005). Social and behavioural correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42, 373-387.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning - related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 486.
- McWayne, C. M., Melzi, G., Limlingan, M. C., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental Psychology, 52*(7), 1088.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and youth: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2008). Social and emotional learning: a school-wide approach to intervention or socialization, friendship problems and more. In B. Doll & J. Cummings (eds.). *Transforming school mental health services: population based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 165-185). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, National Association of School Psychologists.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.

- Meyers, J. & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18, 222-229.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child–teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Sommerset, United Kingdom: Open Books.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μαστροθεόδωρος, Σ., & Παπαθανασίου, Α. (2015). Παιδιά και έφηβοι την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 15-27). Αθήνα: Εστία.
- Motti - Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- Nix, R., Bierman, K., Domitrovich, C. & Gill, S. (2013). Promoting children’s social-emotional in preschool can enhance academic and behavioral functioning in

- kindergarten: Findings from Head Start REDI, *Early Education & Development*, 24 (7), 1000-1019.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341.
- Ntourou, K., Conture, E. G., & Walden, T. A. (2013). Emotional reactivity and regulation in preschool-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 38(3), 260-274.
- Obradović, J., Van Dulmen, M., Yates, T., Carlson, E., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 6, 857-889.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 730.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling with in an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42, 101-111.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124.
- Πανταζής, Σ. (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 ½ χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34.
- Πανταζής, Σ. (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 ½ χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 97, 32-49.

- Παντελής, Σ. (1986). Ετοιμότητα για μάθηση και πρώτη ανάγνωση. *Νέα Παιδεία*, 37, 64-75.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2004). Η σημασία των αντιλήψεων των γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 6 (1), 57-75.
- Paratheodorou, T. (2013). Behaviour problems in the early years: The conceptualisation of behaviour problems and its relevance to management approaches. In *Special needs in the early years* (pp. 103-113). Routledge.
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Τόμος 3, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδο-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child development*, 1076-1081.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pena, D. C. (2001). Parental involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94, 42-54.

- Perry, R., Braren, S. & Blair, C. (2018). Socioeconomic risk and school readiness: Longitudinal mediation through children's social competence and executive function. *Frontiers in Psychology, 9* (1544).
- Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). Κοινωνικογνωστική θεωρία: Bandura και Mischell. Στο Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου (επιμ.). *Θεωρίες προσωπικότητας, Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 519-552). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Petrogiannis, K., Papadopoulou, K., Papoudi, D. (2013). Measuring parental beliefs about the developmental significance of preschool children's daily activities: The children's daily activities-parental beliefs scale. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3* (2), 40-54.
- Pianta, R. C. (1995). *Child-parent relationship scale*. University of Virginia.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 61-80.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher- child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W.M. Reynolds, & G.E. Miller (eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pirchio, S., Passiatore, S. P. Y., Carrus, G., Taeschner, F. M. T., & Arcidiacono, F. (2017). Teachers and parents involvement for a good school experience of native and immigrant children. ECPS No 15 (2017). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 15*, 73.
- Powell, D. R., & O'Leary, P. M. (2009). Strengthening relations between parents and early childhood programs. In Essa, E.L. & Burnham. M.M. (eds.). *Informing*

- our practice: Useful research on young children's development* (pp. 193-202).
Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Prasetya, D. D., & Hirashima, T. (2018). Design of multimedia-based digital storybooks for preschool education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 211-225.
- Ράλλη, Μ.Α. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1987). *Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1991). *Adjustment and growth. The challenges of life*. New York: Hartcourt Brace College Publishers.
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3), 3-19.
- Rawlins, W. (2017). *Friendship matters*. Routledge.
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at kindergarten entry. *AERA Open*, 2(3), 1-18.
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of innercity black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6), 671-694.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Rubin, Z. (1987). *Οι φιλίες των παιδιών. Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί.*

Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.- FONTANA.

Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.

Rudolph, K. D. & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system: Developmental processes and outcomes. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (eds.). *Handbook of developmental psychopathology developmental* (pp. 157-177). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Rudolph, K. D., & Clark, A. G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: Social-cognitive distortion or reality?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 41-56.

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (eds.). *Handbook of early intervention* (pp. 651-681). New York: Cambridge University Press.

Saarni, C., & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation: Effects on emotional state and expression. *Emotions and the family: For better or for worse*, 53-73.

Saarni, S. I., Suvisaari, J., Sintonen, H., Pirkola, S., Koskinen, S., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2007). Impact of psychiatric disorders on health-related quality of life: general population survey. *The British journal of psychiatry*, 190(4), 326-332.

- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*(2), 125.
- Sahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1708-1713.
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.
- Sayer, L.C., Bianchi, S.M., Robinson, J.P.(2004). Are parents investing less in children? Trends in mother's and father's time with children. *American Journal of Sociology, 110* (1),1-43.
- Saxe, G. B. (1979). Developmental relations between notational counting and number conservation. *Child Development, 180-187*.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information, 44*(4), 695-729.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self* (Norton series on interpersonal neurobiology). WW Norton & Company.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories*. Pearson.
- Shaffer, D.R. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156.

- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-96.
- Snyder, J., Reid, J., & Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (Eds.). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27-48). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Solomon, R. C. (2008). The philosophy of emotions. In M. Lewis (ed.). *Handbook of emotions* (pp. 3–16). New York, NY: Guilford Press.
- Sonuga-Barke, E. J. S., & Taylor, E. (1995). Disambiguating inhibitory dysfunction in childhood hyperactivity. *Eunethydis: European approaches to hyperkinetic disorder, 209-223*.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York, NY: Guilford.
- Στασινού, Β. (2018). *Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών γυμνασίου και η σχέση τους με το σχολικό κλίμα και τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Stevens, M.M., Lord, B.A., Proctor, M.T., Nagy, S., O' Riordan, E. (2010). Research with vulnerable families caring for children with life- limiting conditions. *Qualitative Health Research, 20* (4), 496-505.
- Strain, P. S., & Joseph, G. E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 39-50.

- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development, 81*(4), 1320-1335.
- Taylor, A. R., & Machida, S. (1996). Student-teacher relationships of Head Start children: Effects of child entry attributes and relationships to preschool adjustment. In *SH Birch (Chair), Children's relationships with teachers*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta - analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63-73.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Odero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (1), 001-011.
- Tudge, J.R.H., Hogan, D.M., Snezhkova, I.A., Kulakova, N.N., Etz, K.E. (2000). Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development, 9*, 105-121.

- Tudge, J.R.H., Otero, D., Piccinini, C., Doucet, F., Sperb, T., Lopes, R. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya. *Child Development, 77* (5), 1446-1469.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320.
- Tyler, F. B., Brome, D. R., & Williams, J. E. (2013). *Ethnic validity, ecology, and psychotherapy: A psychosocial competence model*. Springer Science & Business Media.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin, 139*(2), 352.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review, 28*(3), 605-644.
- Volker, J. (2014). Paternal involvement: A review of the factors influencing father involvement and outcomes. *TCNJ Journal of Student Scholarship, XV*, 1-8.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*(6), 619-636.

- Welch, M. D., & White, B. (1999). *Teacher and Parent Expectations for Kindergarten Readiness*. Caddo Parish Special Programs Special Education Department.
- Wellman, H.M. & Gelman, S.A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). Academic Press.
- Wentzel, K. (2012). Part III commentary: Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). Springer, Boston, MA.
- West, J., Denton, K. & Germino-Hausken, E. (2000). America's kindergartners: Findings from the early childhood longitudinal study kindergarten class of 1998-99. *National Center for Education Statistics*. USA: U.S. Department of Education, Office of educational research and improvement.
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Williams, E. & Radin, N. (1999). Effects of father participation in child rearing: twenty year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69 (3), 328-336.

- Winter, C., Van Acker, F., Bonduelle, M., Desmyttere, S., & Nekkebroeck, J. (2015). Psychosocial development of full term singletons, born after preimplantation genetic diagnosis (PGD) at preschool age and family functioning: a prospective case-controlled study and multi-informant approach. *Human Reproduction, 30*(5), 1122-1136.
- Woeffray, A. B. (1996). *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik: Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts*. Haupt.
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the US. *School Community Journal, 26*(1), 45.
- Ye, H. E. (2016). Parental involvement in school readiness programs. *Higher Education of Social Science, 11*(1), 39-43.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. University of Chicago Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15*, 107-143.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών - Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό*

υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών - Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008β).

Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Οδηγός εξεταστή. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α.

(2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16, 379-399.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2011).

Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18 (4), 503-524.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο*

σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

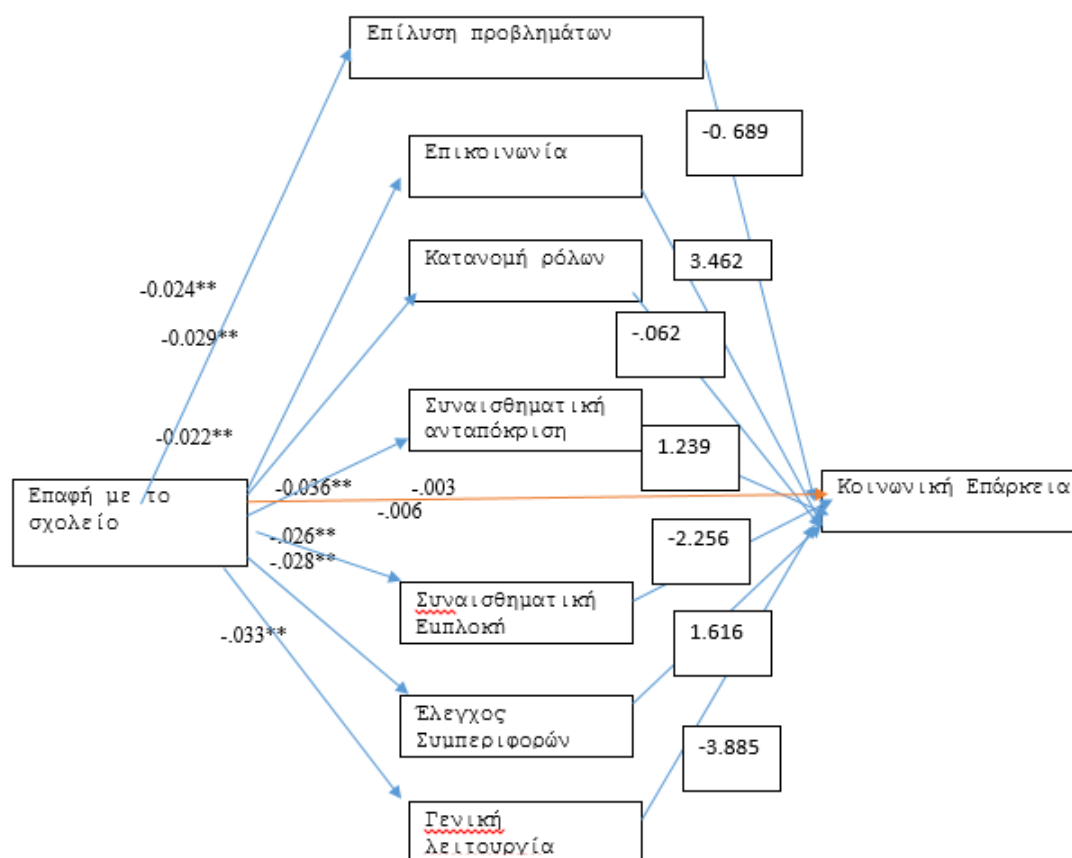
Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο*

σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

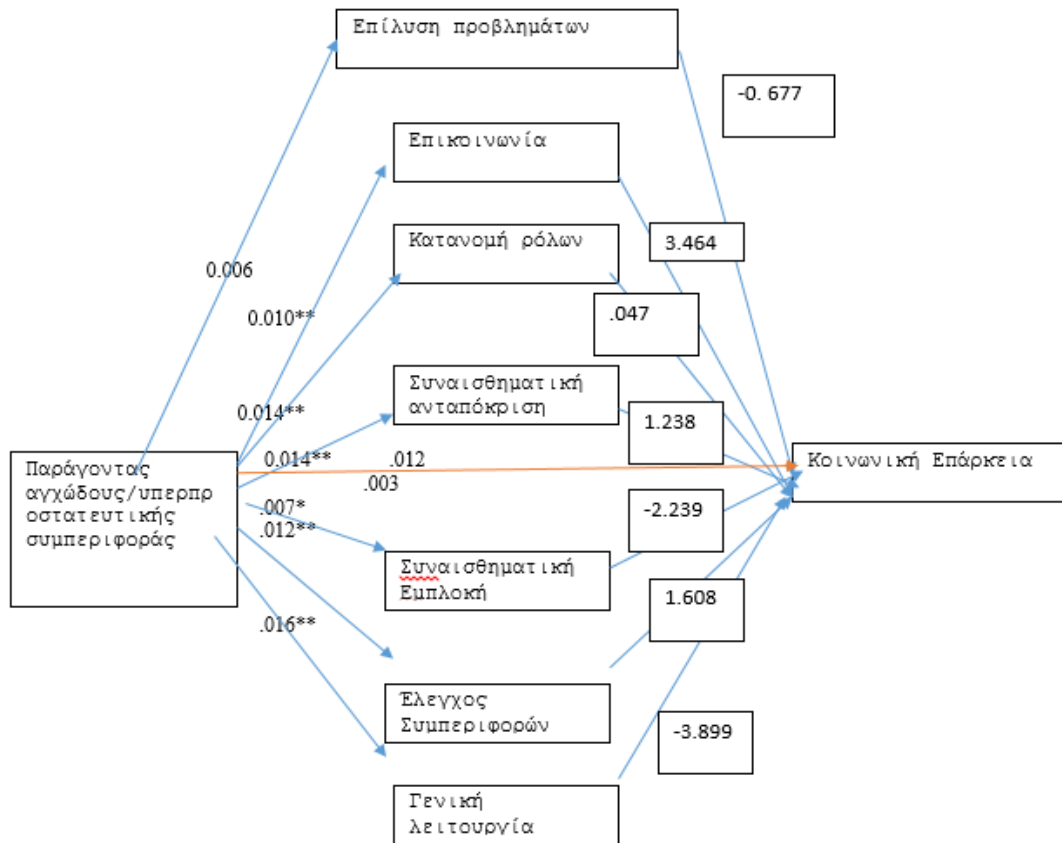
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙΙ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zwaanswijk, M., Verhaak, P., van der Ende, J., Bensing, J. & Verhulst, F. (2006). Change in children's emotional and behavioural problems over a one-year period. Associations with parental problems recognition and service use. *European Child Adolescent Psychiatry, 15*, 127-131.

Παράρτημα

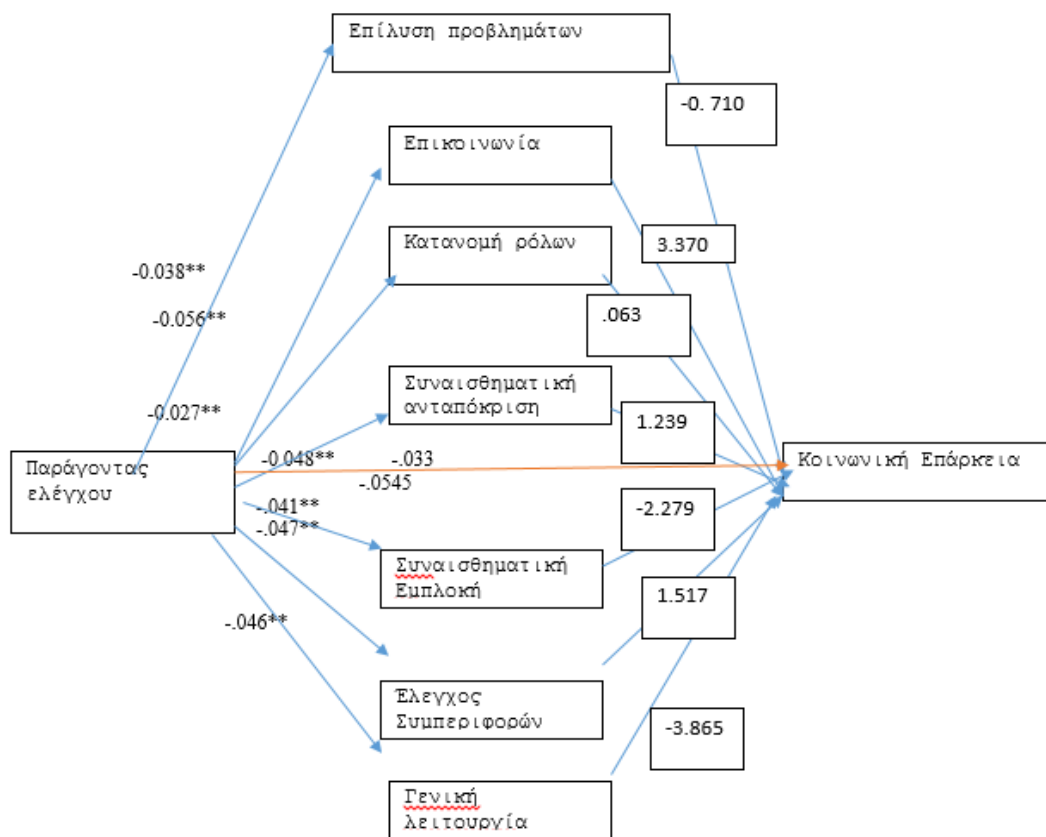
Γονείς



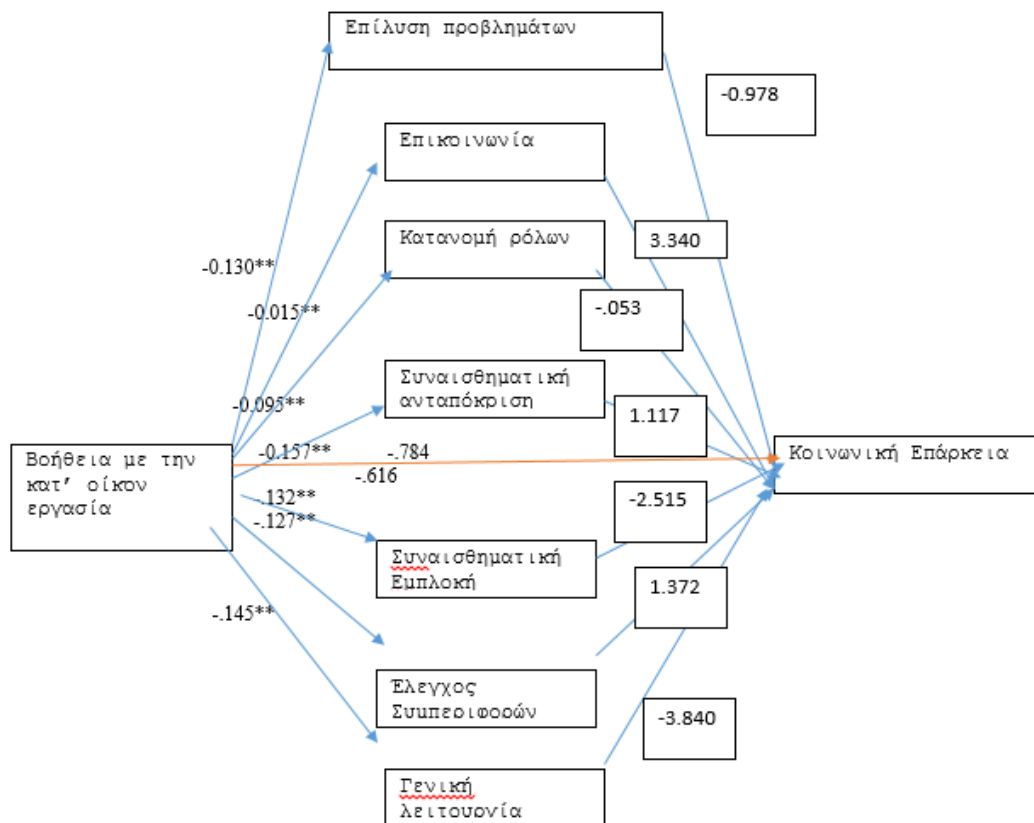
Σχήμα 16. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και της κοινωνικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



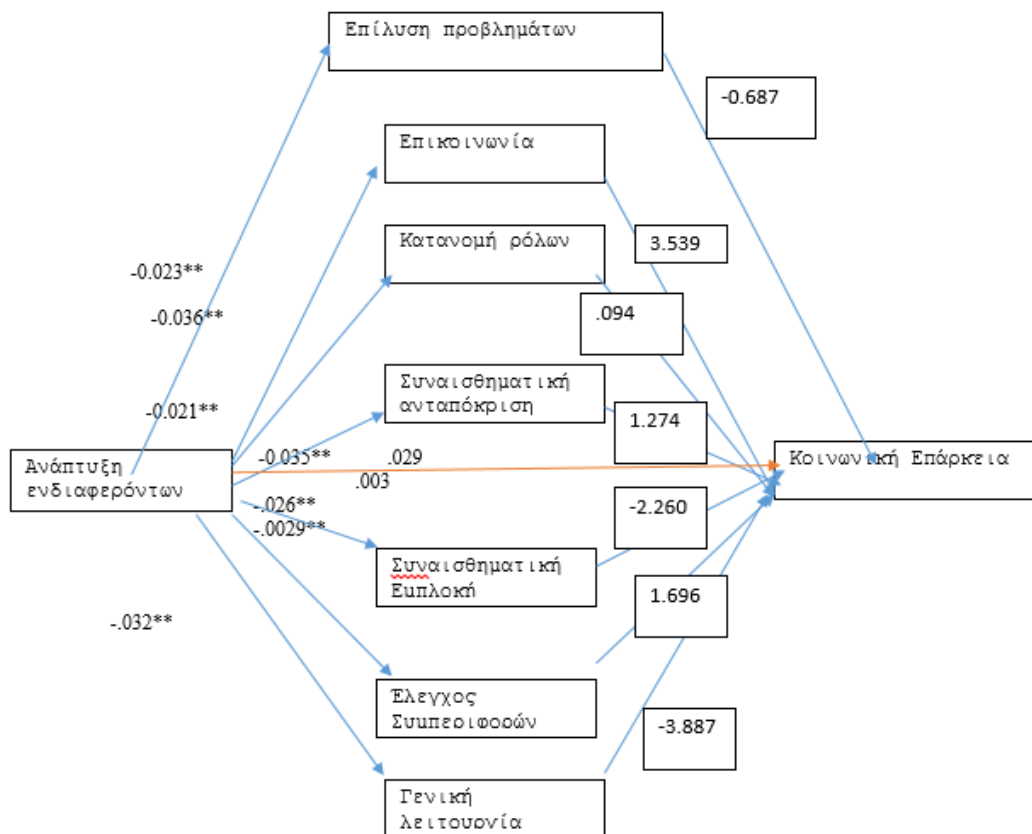
Σχήμα 17. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους / υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



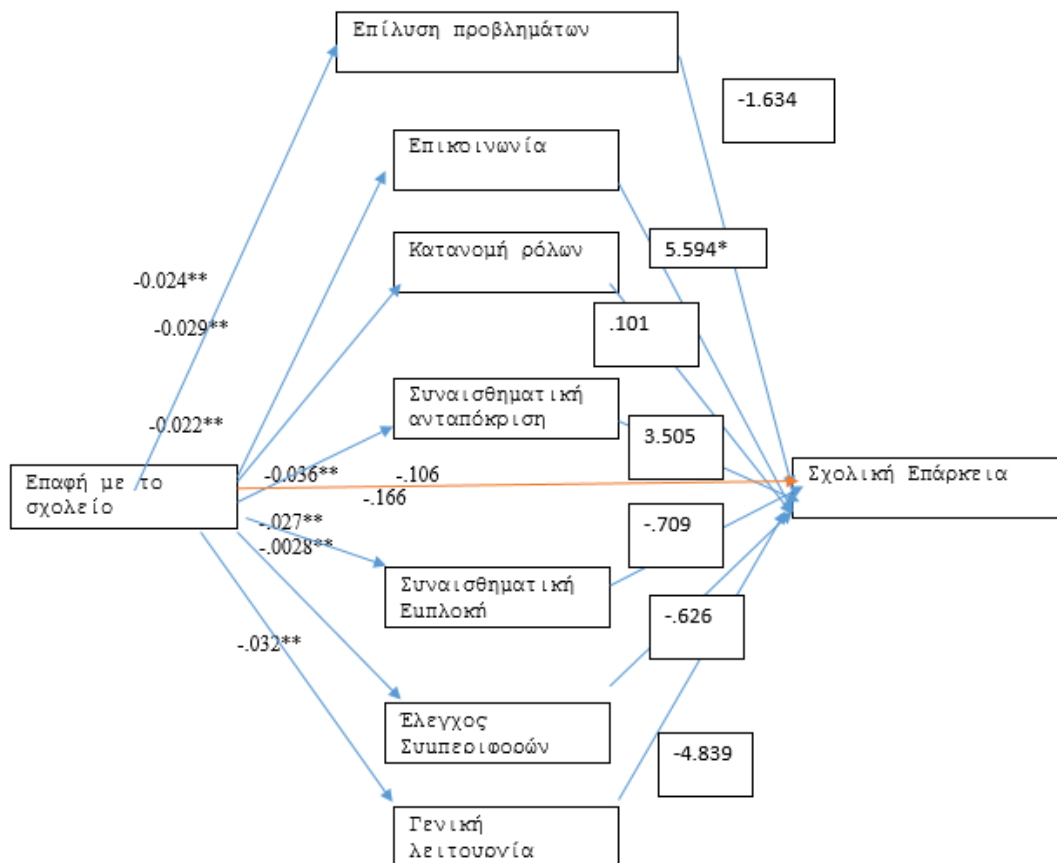
Σχήμα 18. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και της κοινωνικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



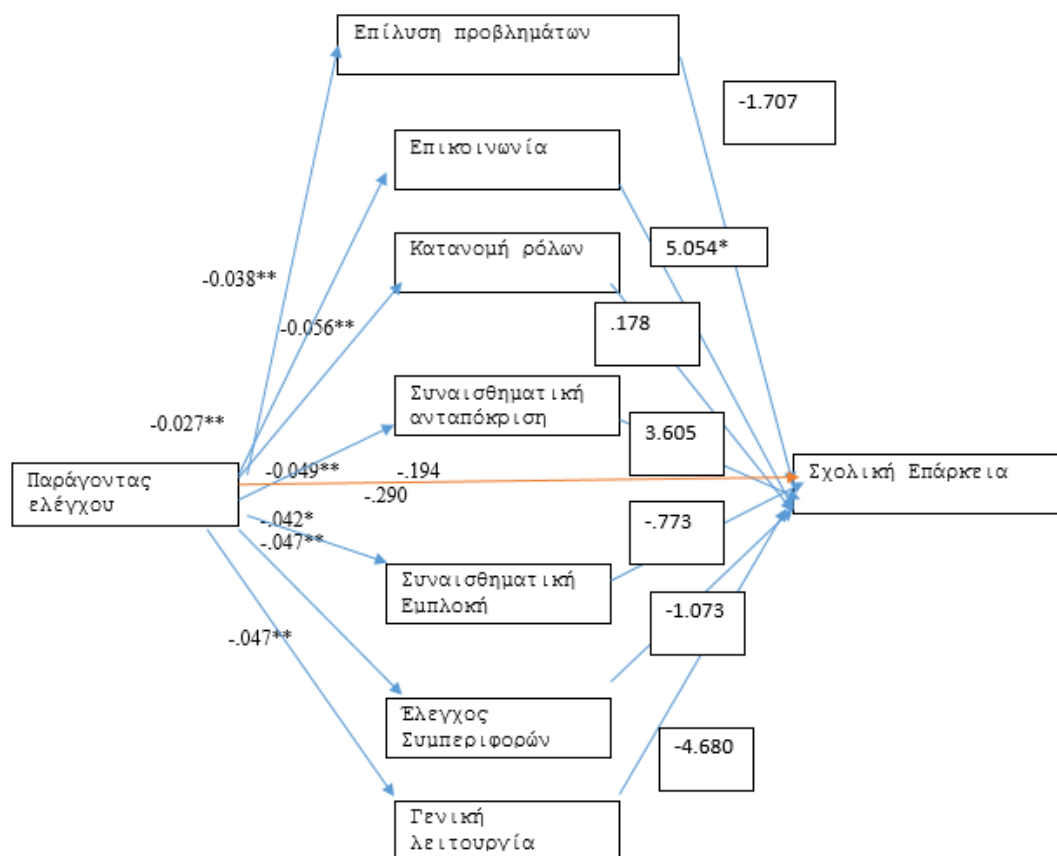
Σχήμα 19. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της κοινωνικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



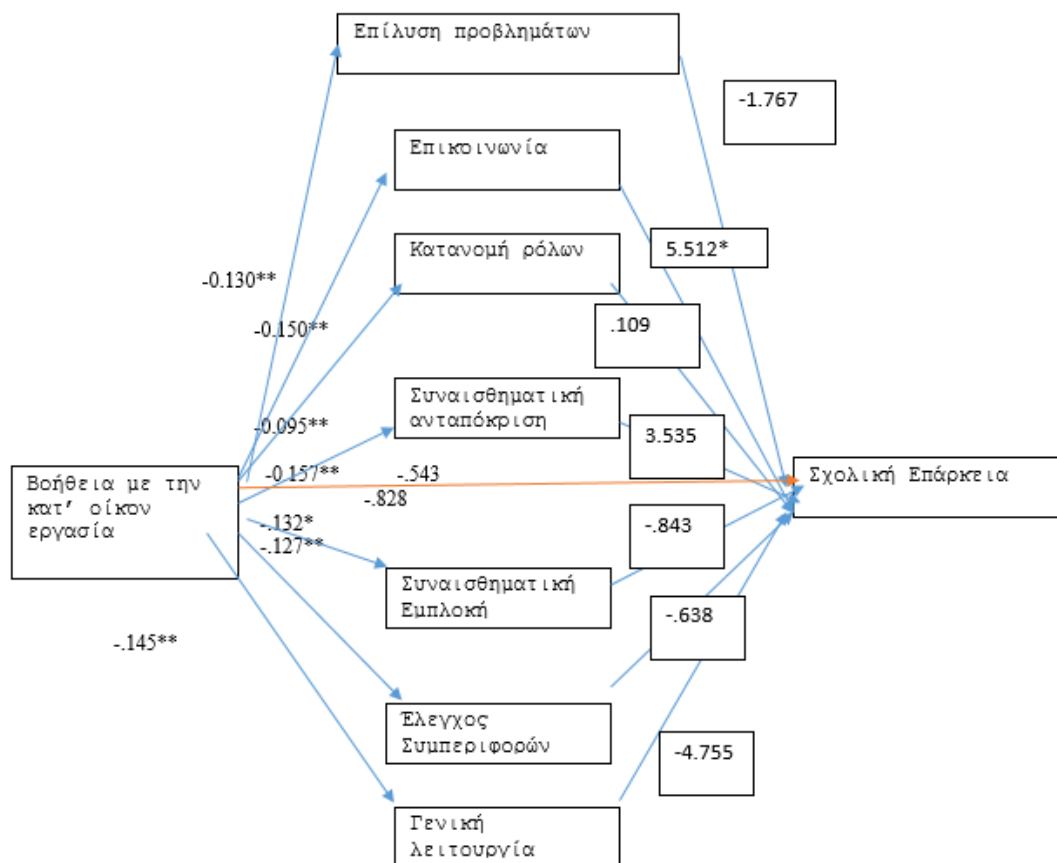
Σχήμα 20. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και της κοινωνικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



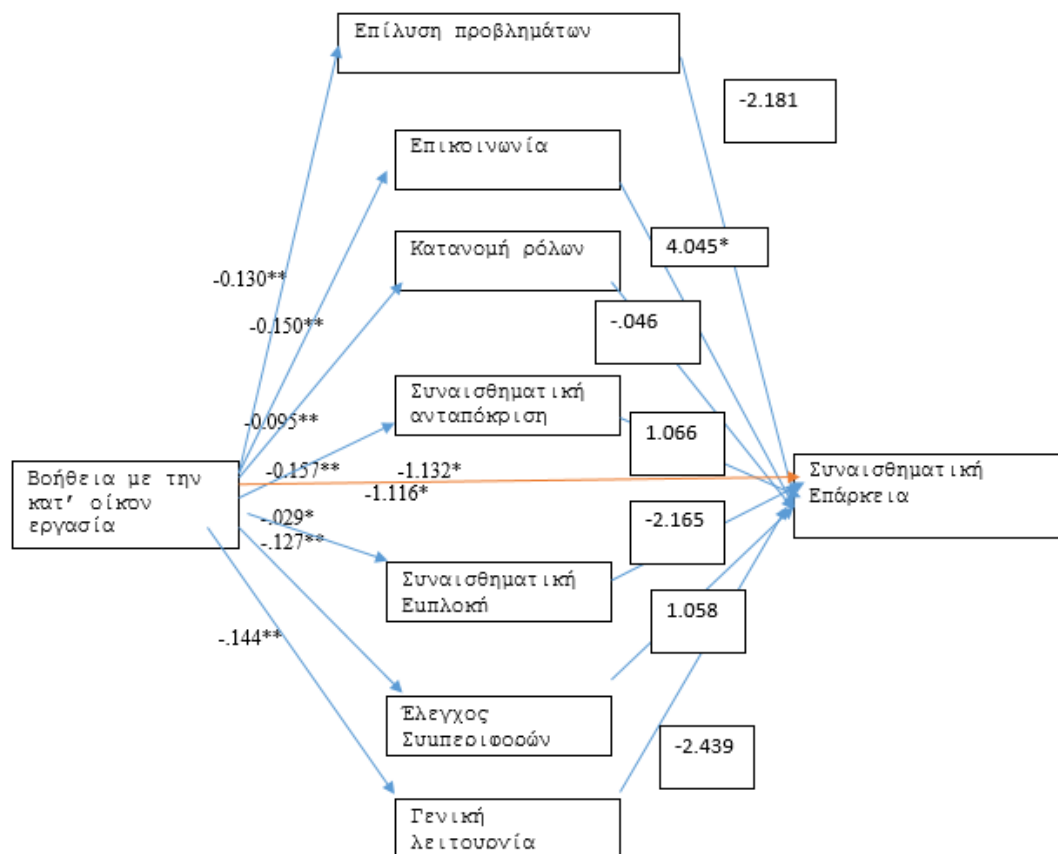
Σχήμα 21. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και της σχολικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



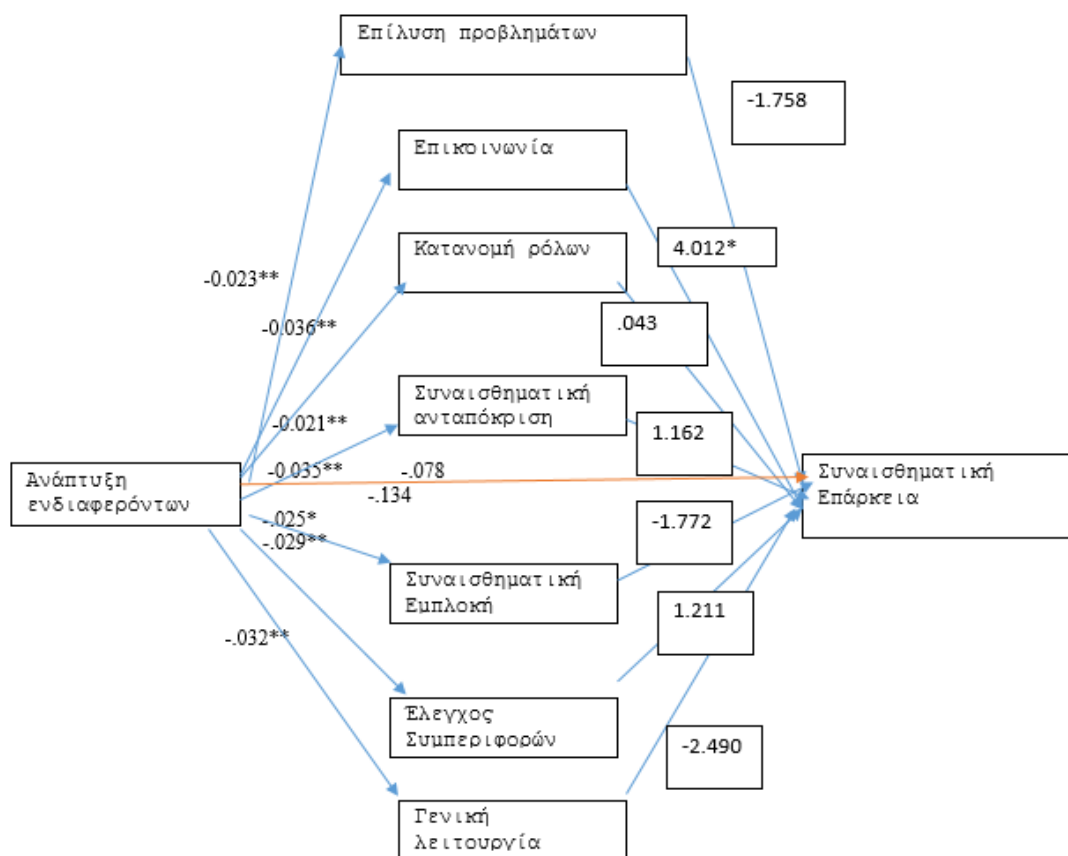
Σχήμα 22. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και της σχολικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, $*p<0.05$, $**p<0.01$



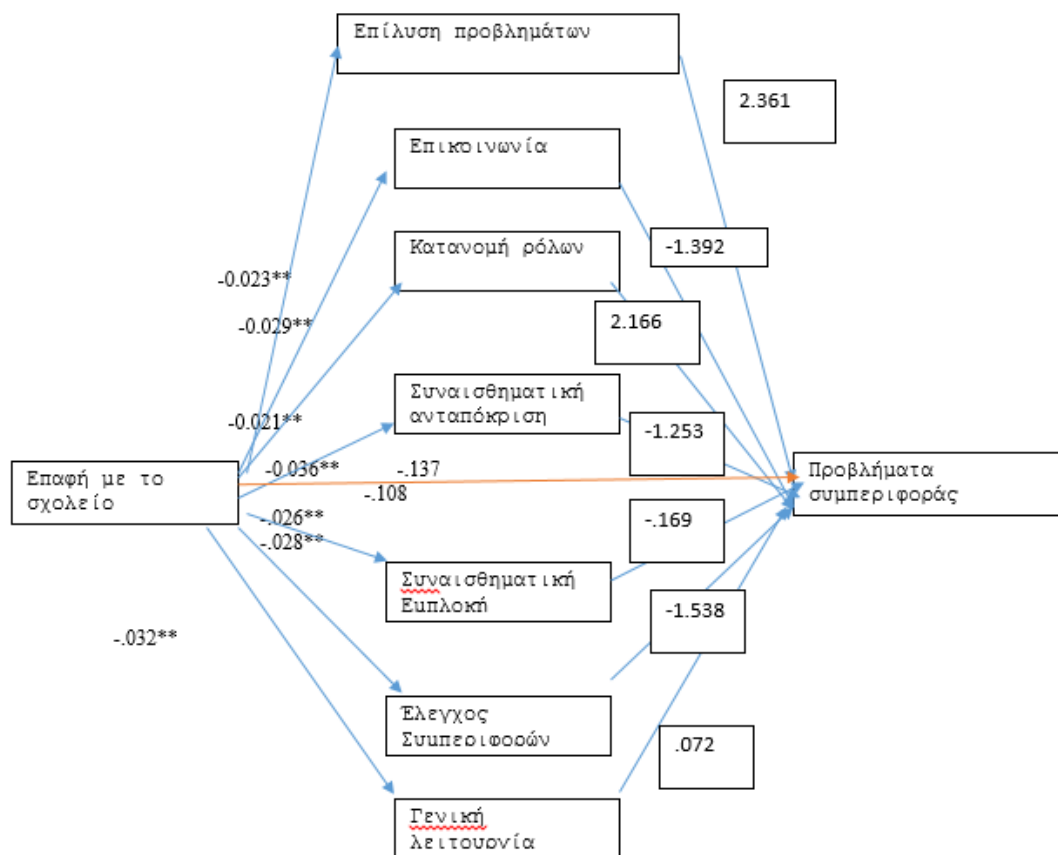
Σχήμα 23. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της σχολικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



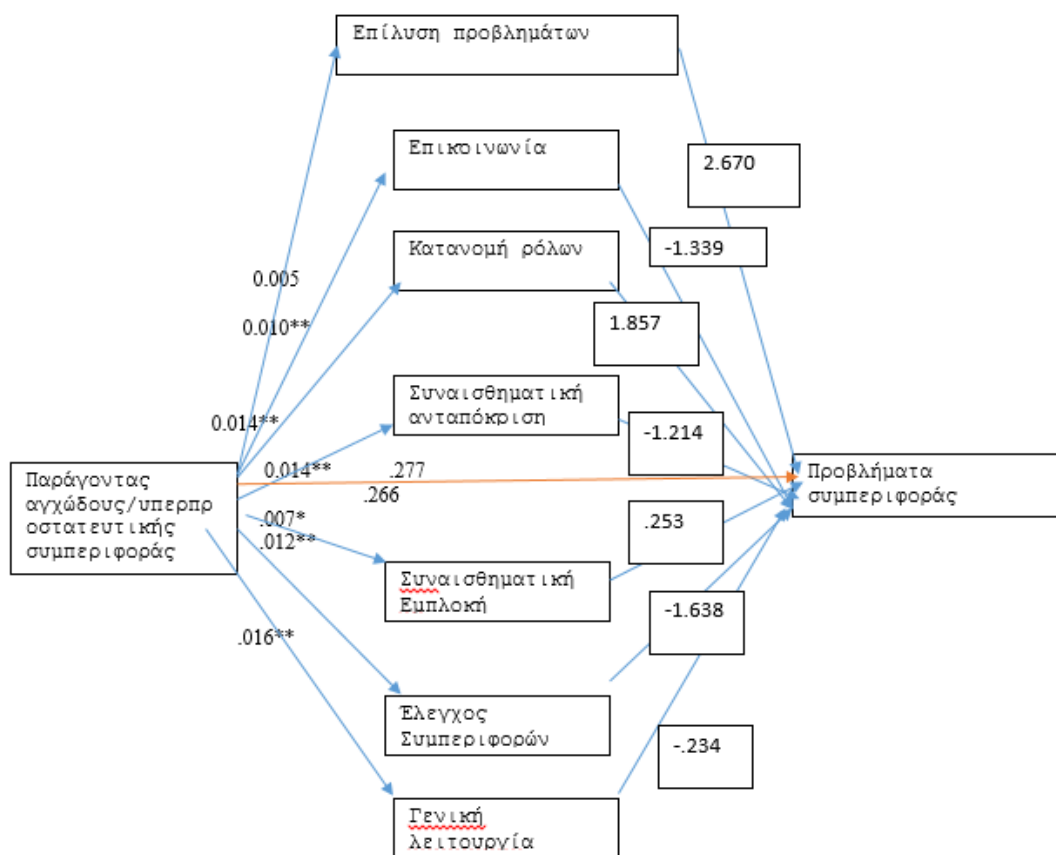
Σχήμα 24. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και της συναισθηματικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



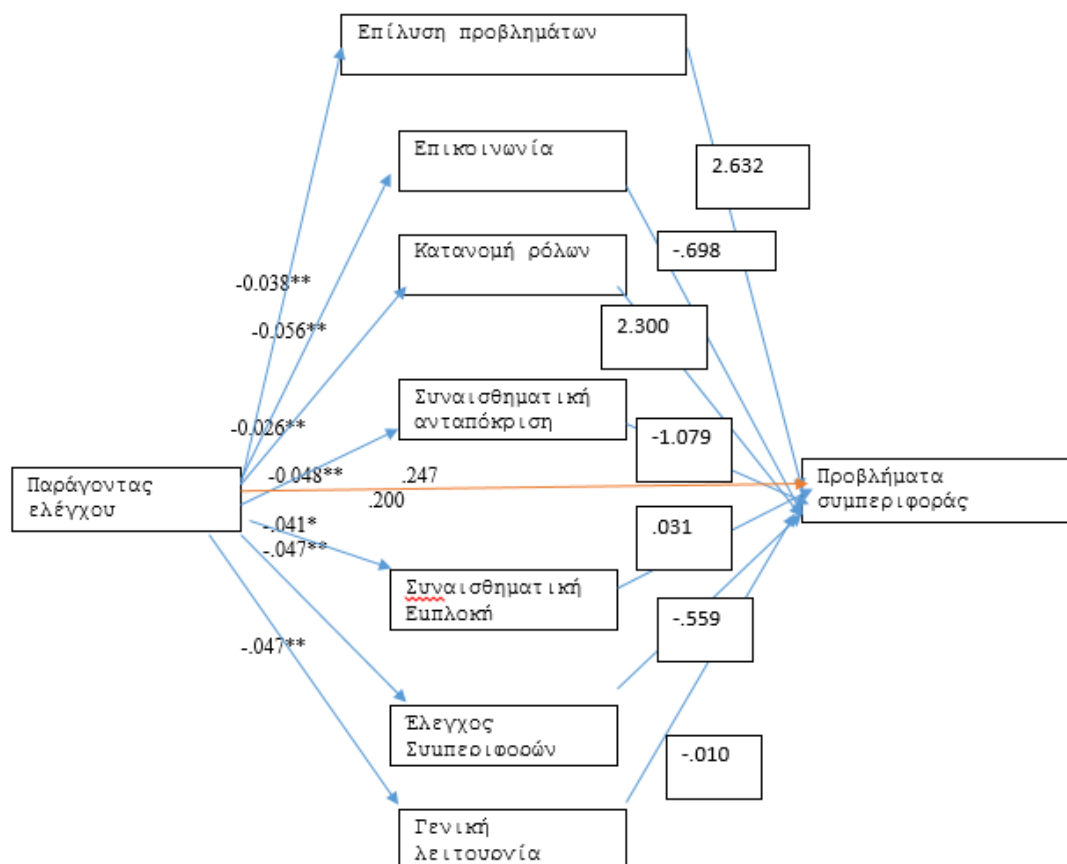
Σχήμα 25. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και της συναισθηματικής επάρκειας. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



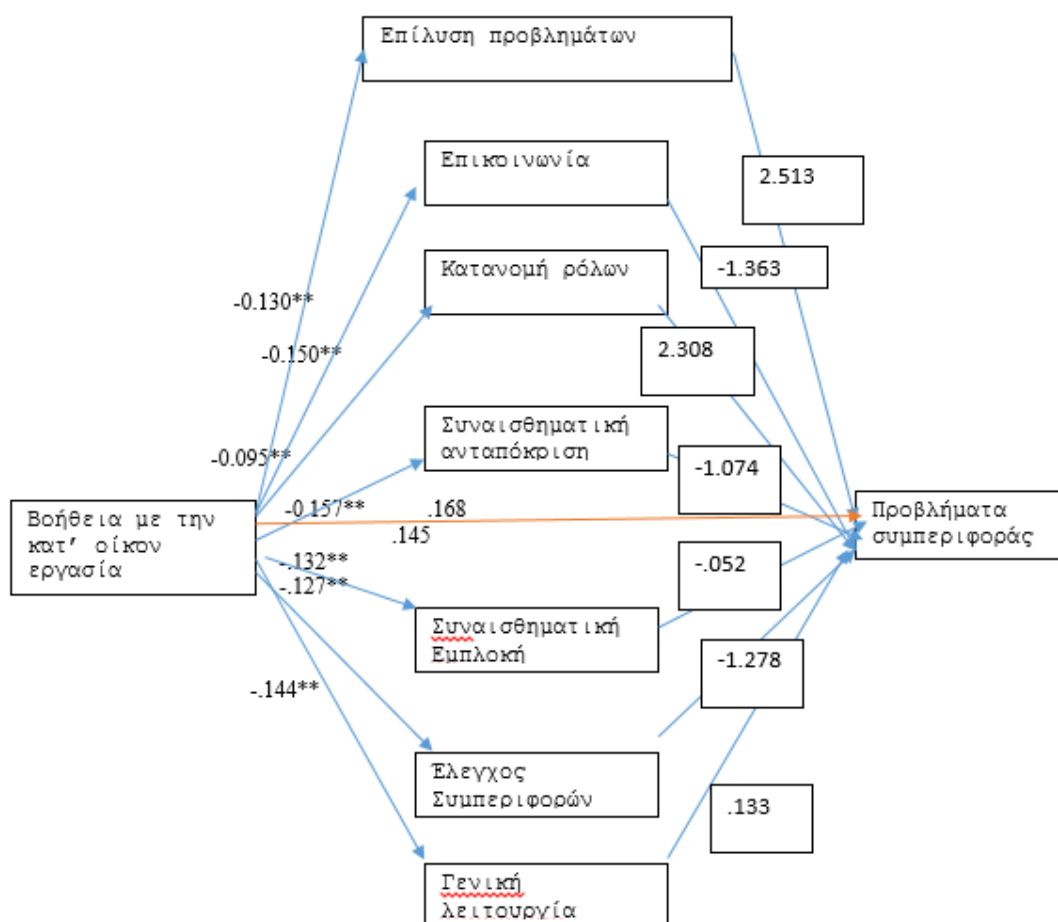
Σχήμα 26. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της επαφής με το σχολείο και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



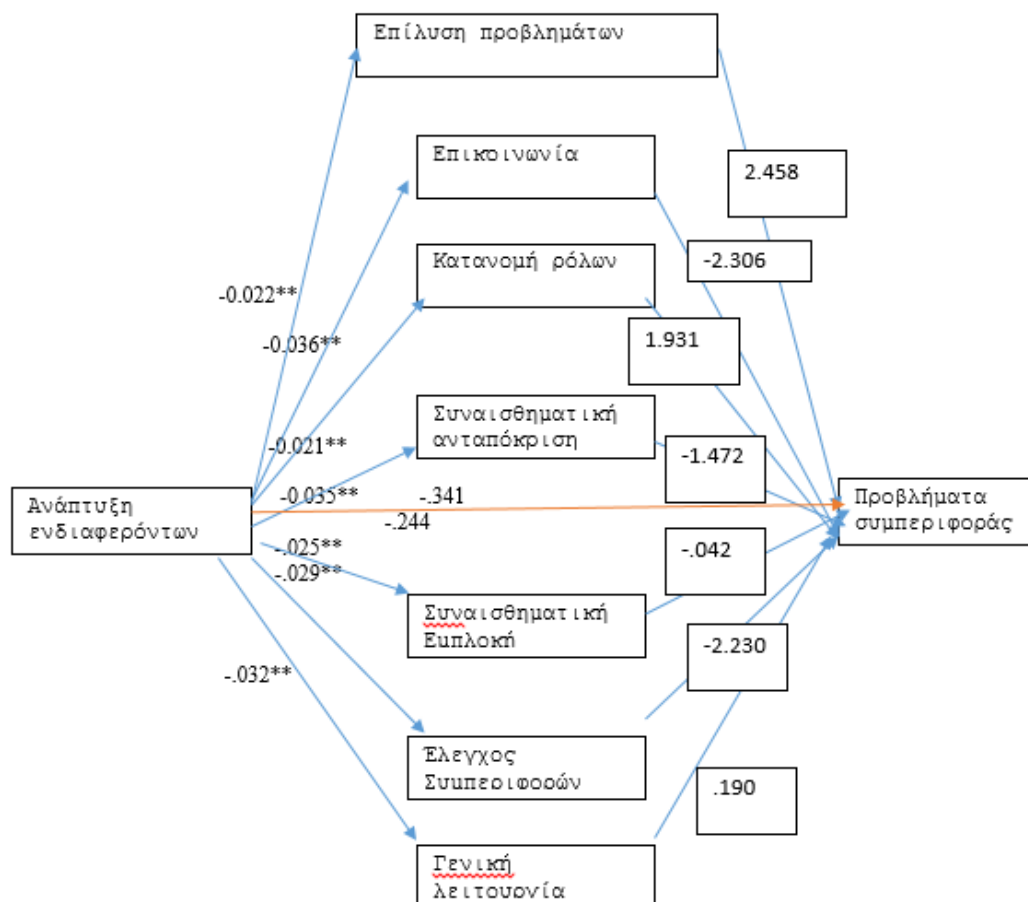
Σχήμα 27. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα αγχώδους /υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



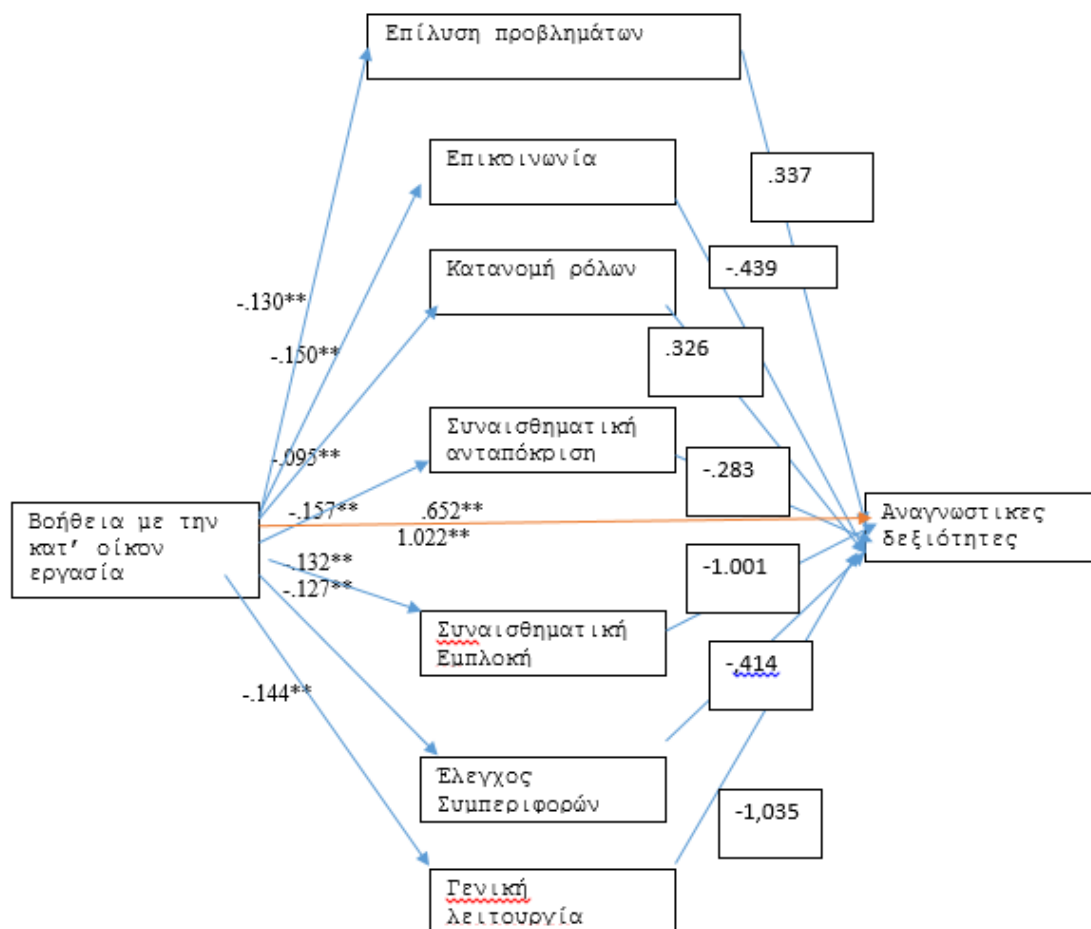
Σχήμα 28. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ του παράγοντα ελέγχου και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



Σχήμα 29. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.0$



Σχήμα 30. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης ενδιαφερόντων και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$



Σχήμα 31. Παράλληλη διαμεσολάβηση των διαστάσεων της Οικογενειακής λειτουργικότητας στη σχέση μεταξύ της βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία και τις αναγνωστικές δεξιότητες. Οι αριθμοί στο σχήμα αντιπροσωπεύουν τους συντελεστές των γραμμικών παλινδρομήσεων, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

